

MARIA EDLEUZA DA SILVEIRA TELES

**UM ESTUDO DO RESUMO ACADÊMICO EM CURSO DE
GRADUAÇÃO**

**MESTRADO EM LÍNGUA PORTUGUESA
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
2007**

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

MARIA EDLEUZA DA SILVEIRA TELES

**UM ESTUDO DO RESUMO ACADÊMICO EM CURSO DE
GRADUAÇÃO**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Língua Portuguesa, sob a orientação da Professora Doutora Anna Maria Marques Cintra.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

2007

Banca Examinadora

AGRADECIMENTOS

A um grande homem, meu marido, pelo carinho, compreensão, disponibilidade, cuidado... e tantos atos de amor em todos os momentos.

Ao meu pai, Antônio, pela possibilidade do êxodo e da sobrevivência.

À minha mãe, Lourdes, pela poesia do olhar e o bálsamo das palavras que sempre sustentaram minha alma.

Aos meus irmãos, Isabel, Onaldo, Côca e Angela, exemplos vivos que me inspiram.

Aos professores Lílian G. Passarelli e João Hilton Sayeg de Siqueira, pela fineza e precisão com que sugeriram mudanças em minha pesquisa.

À CAPES, pelo apoio financeiro no último e decisivo semestre.

E em especial, à Professora Anna Maria Marques Cintra, cuja orientação, desprendimento e incentivo nos momentos mais difíceis tornaram possível a conclusão deste trabalho.

Dedico esta conquista a Ebenézer Teles Borges, esposo, amigo e companheiro
incondicional.

RESUMO

Esta Dissertação insere-se na Linha de Pesquisa Leitura, escrita e ensino de Língua Portuguesa e tem por objetivo fazer um estudo sobre o resumo acadêmico. Para tanto, recorreremos à literatura especializada para esclarecer aspectos concernentes à conceitualização desse gênero textual, suas características e princípios de elaboração. Aos fundamentos teóricos adotados articulamos a análise de dezenove resumos produzidos por estudantes do VI semestre do Curso de Letras de uma faculdade da rede particular de ensino da capital de São Paulo, com o intuito de verificar em que medida resumos produzidos por acadêmicos estão em consonância com os princípios de elaboração apontados. Como resultado da investigação, constatamos que muitos desses princípios ainda não fazem parte do repertório de conhecimentos dos estudantes e, muito provavelmente, nem dos professores. Em complemento às análises feitas, propomos possíveis intervenções didáticas que se pretendem parâmetros para outras ações. Acreditamos que as considerações expostas nesta pesquisa, embora não se esgotem em si mesmas, possam contribuir para o aprofundamento das reflexões sobre este gênero que tem se tornado, de certa forma, imprescindível nas práticas acadêmicas.

Palavras-chave: leitura, produção de texto, resumo.

ABSTRACT

This essay inserts in the Line of Research reading, writing and teaching of Portuguese Language and has for objective to make a study on the academic summary. For in such way, we appeal to specialized literature to clarify concerns aspects to the conception of this literary sort, its characteristics and principles of elaboration. To the adopted theoretical beddings we articulate the analysis on the nineteen summaries produced for students from the forth semester of the Course of Letters of a particular college net of education in the capital of Sao Paulo, with the intention to verify summaries produced for academics where measured if they are in accord with the pointed principles of elaboration. As result of the inquiry, we evidenced that many of these principles are not yet part of the repertoire of knowledge the students and, probably, nor the professors. In complement to the made analyses, we consider possible didactic interventions that intend parameters for other actions. We believe that the considerations displayed in this research, even so if not deplete in itself, can contribute for the deepening of the reflections on this sort that has become, of certain form, essential in the practical academics.

Keywords: reading, textual production, abstracts.

3.5 Concisão.....	71
Conclusão.....	79
Referências Bibliográficas.....	83
Anexos.....	89

INTRODUÇÃO

Por que abordar a produção do resumo na graduação?

Como se sabe, a graduação é um nível de ensino que pressupõe, ou pelo menos deveria pressupor, um fluxo de leitura bastante intenso e denso, especialmente na área de humanas, com o enfrentamento de artigos científicos, ensaios, capítulos de livros e até mesmo obras inteiras sobre um determinado assunto, que passam a fazer parte da vida do estudante e costumam gerar inúmeras dificuldades. Em cada disciplina, espera-se que o aluno leia e compreenda a bibliografia dada, retendo as informações necessárias ao acompanhamento dos conteúdos propostos. O professor, por sua vez, para dar conta da verificação de tais leituras, lança mão de recursos de constatação como relatórios, paráfrases e (até) fichamentos produzidos pelos alunos.

Todavia, sem sombra de dúvidas, o instrumento mais usado para esse fim na maioria das disciplinas é o resumo acadêmico, atividade que consiste, essencialmente, na exposição concisa das idéias centrais de um texto e que implica, necessariamente, compreensão de leitura. É muito provável que tal preferência se dê pelo conjunto de propriedades inerentes a esse gênero textual: concisão, alto grau de objetividade, fidelidade ao conteúdo resumido e – por que não dizer? – praticidade, já que é um instrumento facilitador do trabalho docente, uma vez que o professor se vê, com frequência, envolto num grande número de atividades acadêmicas que precisa dar conta em seu dia-a-dia.

Dessa forma, resumir constitui-se prática importante (senão imprescindível) no contexto educacional atualmente: para o aluno, ora serve como técnica de estudo, ora como registro de leitura para a recuperação futura de informações, ajudando-o a materializar a compreensão de conceitos e de procedimentos e a apropriar-se de modos de referências e de textualização dos saberes; para o professor, além de ser uma importante estratégia de ensino (por diversas razões, nem sempre usada com tal propósito e com a frequência que deveria,

convenhamos), é sobretudo um meio de verificar a competência discente em leitura e produção textual.

A produção de resumos é importante, ainda, pois exige capacidades igualmente indispensáveis à elaboração de outros gêneros tipicamente acadêmicos como resenhas, paráfrases, relatórios, monografias, entre outros. Enfim, um texto-resumo bem formado é uma manifestação da competência textual do aluno e, portanto, objeto necessário ao ensino e à pesquisa.

Em nossa vivência docente podemos observar que embora a atividade de resumir tenha se tornado quase que obrigatória na graduação, os resumos produzidos ainda se mostram bastante heterogêneos, descaracterizando-se, muitas vezes, quase que por completo: ora apresentam-se como “colchas de retalhos”, verdadeiro recorte-colagem das “partes do texto” elegidas como as mais importantes pelo aluno, ou, eventualmente, como aparentes escolhas aleatórias; ora como relação seqüencial de tópicos sem uma conexão entre si; e poucas vezes, finalmente, como retextualização bem articulada, produzida sob os moldes acadêmicos.

Sabemos que a Academia tem produzido alguns estudos sobre esse assunto e que grupos de pesquisa têm sido criados para estudar especificamente as operações textual-discursivas implicadas no processo de retextualização, o que significa um avanço. Mas é fato também que o número dessas pesquisas ainda é muito pequeno e os resultados costumam circular numa esfera restrita, não se estendendo ao âmbito do ensino, o que resulta num hiato entre teoria e prática. Igualmente escassos são os materiais pedagógicos que abordam o assunto sem certo teor mecanicista próprio dos “manuais” de redação, ou que passam das “instruções a serem seguidas” à explicitação da natureza do objeto a ser produzido e ao entendimento dos princípios que norteiam tal produção. Muitas vezes, o que se pratica de significativo em sala de aula é mais fruto da intuição docente que propriamente do conhecimento teórico-metodológico adquirido formalmente. E esse tipo de saber nem sempre é fácil de ser estendido ao universo do aluno.

Dessa forma, constituímos nosso problema de pesquisa no interior do resumo acadêmico, com o intuito de conhecer um pouco mais sobre o que consiste este gênero textual e nos propusemos como objetivos da pesquisa:

- 1 - fazer um estudo sobre o gênero resumo;
- 2 - verificar em que medida resumos produzidos por acadêmicos estão em consonância com os princípios de elaboração apontados pela literatura especializada; e
- 3 - propor possíveis intervenções didáticas, destinadas a curso de graduação como complemento às análises feitas.

Ao perseguir os objetivos traçados, buscamos responder as seguintes perguntas:

- em que consiste o resumo?
- o que é especificamente um resumo acadêmico? Ou, visto por outro ângulo, quais são suas funções e princípios de elaboração?
- que processos são implicados em sua produção?

Com o intuito de alcançar o primeiro objetivo, recorreremos a obras da literatura especializada sobre leitura e produção de textos, focalizando mais particularmente estratégias de leitura e processos de sumarização e retextualização.

Para dar conta do segundo objetivo, selecionamos como informantes dezenove estudantes do VI semestre do curso de Letras, do período noturno, de uma faculdade da rede particular de ensino da capital de São Paulo. Esta escolha vinculou-se ao fato de já trabalharmos com a classe como professora de Língua Portuguesa, o que nos permitiria um acompanhamento mais assíduo dos alunos participantes da pesquisa, já que nossa investigação não tinha cunho quantitativo. O texto aplicado para a construção do *corpus* foi *Diversidade lingüística e pluralidade cultural no Brasil*¹, de autoria de Stella Maris Bortoni-Ricardo, que era parte integrante da bibliografia indicada à turma em uma das disciplinas do semestre. Com isso, tencionávamos tornar a atividade o mais próxima

¹ Vide ANEXO 1.

possível da realidade dos estudantes para podermos verificar como procederiam e daí tentarmos identificar critérios de elaboração.

Para alcançar o terceiro objetivo, recorreremos aos autores elegidos para fundamentar esta pesquisa e também à nossa experiência docente.

Estruturamos a Dissertação em três capítulos e Conclusão, além desta Introdução. No Capítulo I, fizemos uma breve exposição sobre leitura, buscando ressaltar como se dá, a partir da perspectiva interativa e do processamento das informações do texto, a compreensão, e tratamos das principais estratégias usadas antes, durante e depois da leitura propriamente dita.

No Capítulo II, foram trabalhados aspectos referentes ao conceito de resumo e feita uma descrição dos processos implicados em sua construção, a saber, a sumarização e a retextualização. Focalizamos, acima de tudo, o resumo acadêmico, suas características e princípios de elaboração.

O terceiro Capítulo analisou o *corpus* estabelecido, como já mencionado e, com base no referencial teórico adotado, propusemos possíveis intervenções didáticas.

Por fim, na Conclusão, como resultado da discussão feita no Capítulo III, retomamos nossos objetivos para avaliar quanto os atingimos.

Acreditamos que este trabalho não se poderia tomar como conclusivo. Antes, constitui-se um primeiro passo que, a nosso ver, se mostrou relevante, na medida em que buscou analisar resumos acadêmicos e oferecer subsídios teóricos e práticos para tratar deste que tem sido um dos instrumentos mais usados no contexto do ensino.

CAPÍTULO I

A LEITURA E SUAS ESTRATÉGIAS

Este capítulo trata, como diz o título, da leitura em seus aspectos gerais e de estratégias que podem auxiliar a torná-la compreensiva, tendo em vista os objetivos da pesquisa. Conscientes de que adentramos num terreno amplo e complexo, não temos a pretensão de dar conta da abrangência desse assunto, mas apenas tocar em pontos fundamentais à contextualização do tema que recortamos para estudo: o resumo acadêmico. Uma vez que a produção do resumo passa, necessariamente, pela leitura e compreensão do texto, abordar esse ato e os procedimentos facilitadores desse processo se faz relevante e necessário.

Com base em literatura especializada, fazemos uma breve exposição sobre leitura e de como esta se processa, a partir de uma perspectiva interativa, tendo em vista atingir a compreensão do texto. Para tanto, nos valem de estratégias que podem ser usadas antes, durante e depois da leitura propriamente dita, com a finalidade de angariar conhecimentos que possam propiciar a construção adequada de resumos.

1.1 Sobre leitura

Ainda que relativa à Análise do Discurso, abordagem que se vale de aspectos teórico-metodológicos específicos, aos quais não vamos recorrer nesta pesquisa, as considerações de Orlandi (2006, p. 7) nos pareceram significativas e adequadas para iniciar esta reflexão. Segundo a autora, são vários os sentidos reportados à leitura, podendo significar “decodificação”, sentido bastante restrito e vinculado à alfabetização escolar; “concepção”, relacionada ao que se chama de “visão/conhecimento de mundo”;

“construção de aparato teórico e metodológico de aproximação de um texto”, com as possíveis leituras que podem ser feitas de um autor ou de uma obra, por exemplo.

Numa acepção mais abrangente, ler significa atribuir sentidos aos diferentes textos que nos cercam. Como belamente ilustra Manguel, a leitura tem múltiplas faces:

Ler as letras de uma página é apenas um dos muitos disfarces da leitura. O astrônomo lendo um mapa de estrelas que não existem mais; o arquiteto japonês lendo a terra sobre a qual será erguida uma casa, de modo a protegê-la das forças malignas; o zoólogo lendo os rastros de animais na floresta; o jogador lendo os gestos do parceiro antes de jogar a carta vencedora; a dançarina lendo as notações do coreógrafo e o público lendo os movimentos da dançarina no palco; o tecelão lendo o desenho intrincado de um tapete sendo tecido; o organista lendo várias linhas musicais simultâneas orquestradas na página; os pais lendo no rosto do bebê sinais de alegria, medo ou admiração; o adivinho chinês lendo as marcas antigas na carapaça de uma tartaruga; o amante lendo cegamente o corpo amado à noite, sob os lençóis; o psiquiatra ajudando os pacientes a ler seus sonhos perturbadores; o pescador havaiano lendo as correntes do oceano ao mergulhar a mão na água; o agricultor lendo o tempo no céu – todos eles compartilham com os leitores de livros a arte de decifrar e traduzir signos. (Manguel, 2006, p.19)

Sabe-se que os sentidos atribuídos a um texto podem variar de acordo com o tipo de leitura que fazemos, se parafrástica ou polissêmica, dois processos que trabalham, respectivamente, o mesmo e o diferente. A leitura parafrástica é assimilativa e caracteriza-se pelo reconhecimento (reprodução) de um sentido que o leitor acredita ser aquele estabelecido pelo autor. Ler, nessa acepção, significa reproduzir de um modo diferente o dizer já sedimentado no texto. A leitura polissêmica, por sua vez, é criativa e consiste na atribuição de diferentes sentidos ao texto, implicando conhecimentos prévios e alta capacidade individual de imaginação, uma vez que, além de procurar reconhecer o sentido que se supõe ser o original, busca-se compreender aquilo que não foi dito literalmente, mas que está implícito nas entrelinhas, sem, no entanto, cair num emaranhado de incoerências,

já que nem toda leitura pode ser considerada como autorizada: “Ninguém lê num texto o que quer, do jeito que quer e para qualquer um. Tanto quanto a formulação (emissão), a leitura (compreensão) também é regulada.” (Orlandi, 2006, p. 12).

Dentro da dinâmica do ensino superior, é comum pedir a leitura prévia de textos como pressuposto básico à discussão de determinados temas em sala de aula. E para garantir que o aluno leia, não é raro que o professor peça a produção de resumos. Assim, na seqüência do que geralmente se propõe, o estudante tem um contato individual com o texto, faz uma leitura supostamente parafrástica para selecionar as idéias que julga ser as mais importantes e as retextualiza, atestando a sua compreensão leitora.

Com efeito, se o aluno está consciente da finalidade da tarefa e do gênero textual que será produzido - no caso, o resumo acadêmico -, concentrará seus esforços no reconhecimento e retextualização do sentido que acredita ser o original. Num segundo momento, já por conta de outros objetivos e de posse de idéias veiculadas no texto, até poderá ter condições de produzir outros gêneros textuais nos quais poderá concordar, ampliar, comprovar, refutar, estabelecer relações com outras leituras, enfim, fazer uma leitura crítica das informações que foram apreendidas. Em suma, o que se espera é que primeiro haja compreensão, ou seja, que o leitor, por meio de uma leitura parafrástica, atinja “o mesmo” para depois ter condições de lidar com “o diferente”, assumindo uma leitura polissêmica.

Entre os problemas que temos visto com certa freqüência em cursos de graduação, está o desconhecimento total ou parcial das características, finalidades e principalmente das estratégias de produção de gêneros acadêmico-científicos, não apenas por parte dos estudantes, mas também de professores e em diferentes áreas. Prova disso, é o fato de que, muitas vezes, pede-se a produção de um resumo esperando-se, na verdade, uma resenha, e se a retextualização não apresenta o posicionamento crítico que este gênero pressupõe, o aluno sofre sanções como a diminuição ou até mesmo a não atribuição de nota. A falta de clareza nos critérios de elaboração e avaliação acaba gerando um desencontro de expectativas entre professor e aluno, resultando em prejuízos para ambas as partes.

Como agravante, existe ainda a crença de que o desenvolvimento da competência textual do estudante seja uma responsabilidade exclusiva da área de Língua Portuguesa e nada, ou muito pouco, se tem feito para reverter esse quadro. O fato é que, também na graduação, pouco se sabe, muito se avalia, e quase nada se ensina quando o assunto é ler e resumir textos.

1.2 Da compreensão do texto

Existe um consenso de que o fim último da leitura é a compreensão (Trindade, 2002, p. 60). Estudos que tratam dos aspectos cognitivos envolvidos no entendimento do texto apóiam-se em modelos que explicam como acontece o processamento das informações na mente humana. Para os estudiosos da área da cognição e da inteligência artificial, esse processamento divide-se em dois tipos radicalmente opostos: ascendente (*bottom-up*, das partes para o todo) e descendente (*top-down*, do todo para as partes) (Kato, 1999, p. 50). O primeiro, se dá por análise e síntese e faz uso de forma linear e indutiva das informações lingüísticas e visuais do texto. Já o segundo, direciona-se da macro para a microestrutura e da função para a forma; é alinear e utiliza-se, primordialmente, da dedução de informações não visuais para construir o sentido.

A partir dessas noções é possível descrever três tipos de leitores: o que toma por base os dados do texto; o que se apóia fundamentalmente em suas experiências e conhecimentos prévios; e o que conjuga os dois procedimentos para construir a significação textual.

O leitor idealizado pelo modelo ascendente confere grande importância ao texto e se baseia nos dados visuais e lingüísticos para a extração do sentido. Analisa criteriosamente os elementos menores, quer seja no âmbito da palavra ou do sintagma e não faz muitas previsões do conteúdo, nem tira conclusões apressadas. Trata-se de um leitor lento, talvez,

pouco fluente e que enfrenta dificuldade para sintetizar as idéias, pois não consegue distinguir com facilidade entre o que é importante e o que é secundário no texto.

Já o leitor idealizado pelo modelo descendente, apóia-se em seus conhecimentos prévios e em sua capacidade dedutiva para fazer antecipações sobre o conteúdo textual, utilizando os elementos visuais apenas como diminuidores de incertezas. Apreende rapidamente as idéias do texto e tem facilidade para perceber o que está nas entrelinhas. No entanto, afiançado em sua visão de mundo, corre o risco de desconsiderar que o não-dito precisa ser fundamentado no dito e, em vista disso, fazer excessivo uso de antecipações sem confirmá-las com os dados do texto, resultando em leituras não autorizadas.

O terceiro tipo de leitor é o que Kato (1999) denomina de “leitor maduro”. É aquele que consegue, no momento certo e de forma adequada, fazer uso dos dois processos, tornando a leitura precisa e eficiente. Esse leitor se inscreve na concepção interativa de leitura, modelo a partir do qual os processos ascendente e descendente integram-se, assumindo uma posição de complementariedade. Sob essa perspectiva, ler é uma atividade cognitiva complexa que implica uma relação dialógica entre texto e leitor, em que este se coloca como sujeito ativo histórica e socialmente constituído e toma para si a responsabilidade na construção do sentido do texto ao longo de todo o processo: antes, durante e depois da leitura.

De acordo com esse modelo, o texto não pode ser tomado como um produto acabado, como objeto passivo cujo sentido já vem pronto para ser extraído e absorvido pelo leitor. Ao contrário, é construído num processo de interação. Isso não significa, entretanto, desconsiderar que o texto se constitui um objeto formal e que já tem um sentido atribuído pelo autor, pois, como bem observa Kato (1999, p. 71), muito embora “a leitura não possa ser vista como um processo que extrai o sentido final do texto, este é o elemento que delimita a gama de interpretações possíveis”. Idéia semelhante é defendida por Koch (2003, p. 19), quando afirma que os limites para as leituras possíveis de um texto são estabelecidos pelo próprio texto.

Leva-se em conta, na abordagem interativa, a singularidade do leitor e a integração que ele faz de seus conhecimentos com o que vem expresso no texto, para ressignificá-lo. Esse é um fato curioso, pois não só leitores diferentes atribuem sentidos diferentes a um mesmo texto, mas um mesmo leitor lê o mesmo texto de formas diferentes, em momentos diferentes, dado que seu repertório de conhecimentos e experiências está sempre sujeito a renovações.

Elemento também de suma importância para a compreensão textual são os objetivos da leitura. Deles, depende a escolha das estratégias adequadas e o controle sobre elas: “a leitura é uma atividade individual, singular até na maneira de ler, pois o que queremos de uma leitura determina como faremos essa leitura.” (Kleiman, 2004, p. 29). As finalidades ao lermos um texto podem ser as mais variadas possível: ler “descompromissadamente”, apenas por prazer, em geral, textos literários; ler para obter informações, por curiosidade; ler para obter informações gerais e se pôr a par do que trata o texto; ler para conseguir informações específicas sobre determinado assunto; ler para obter instruções a serem seguidas para a realização de uma tarefa; entre outros.

Ainda, quando o leitor lê com a finalidade básica de buscar informações precisas, específicas, como por exemplo, encontrar o significado de uma palavra em um dicionário, a tendência é que ele seja mais seletivo, concentrando sua atenção somente na informação que deseja e descarte todas as outras que não lhe interessam. Por outro lado, quando o objetivo do leitor é buscar instruções específicas, como as que constam de um manual para a instalação de um equipamento, sua atenção deverá ser globalizante, visto que todas as informações serão imprescindíveis à concretização dos objetivos que tem em mente. Por isso, em tais situações, não é suficiente apenas ler e compreender cada passagem, mas é fundamental garantir que haja, de fato, uma compreensão global que permita resolver o problema proposto.

Os procedimentos de leitura podem também estar relacionados ao perfil do leitor e, em articulação com a finalidade da leitura e o gênero do texto, levá-lo a praticar a leitura em voz alta para melhor compreender, ou para se certificar de que compreendeu. Enfim, ao

que tudo indica, há muitas variações, decorrentes da criatividade inerente à natureza humana.

Dessa forma, de uma maneira geral, pode-se dizer que a compreensão é guiada por três elementos básicos: o texto, com todos os seus aspectos constituintes: forma e estrutura; morfologia, sintaxe, semântica, léxico etc.; os conhecimentos prévios do leitor e sua relevância em relação ao texto; e os objetivos da leitura que devem ser definidos pelo leitor, ou por ele assumidos, no caso de terem sido definidos por um professor, por exemplo.

A compreensão do texto passa, ainda, pela busca da intencionalidade do autor e, como esta nem sempre vem marcada lingüisticamente no texto, é necessário que o leitor se apóie tanto em elementos lingüísticos quanto em elementos contextuais ou extralingüísticos. Assim, aquele que lê se coloca no lugar do autor e procura reconstituir o percurso que acredita ser o que fora construído por aquele. Ler, nesse sentido, passa a ser um “ato de simulação do planejamento do autor” (Kato, 1999, p. 128).

Evidentemente, é até uma questão de ingenuidade acreditar que o sentido original, tal qual foi atribuído pelo autor, seja recuperado na íntegra. Contudo, fazer um questionamento sobre todos os aspectos envolvidos na construção do texto, inclusive no que se refere ao autor, não deixa de ser um exercício útil a uma compreensão mais profunda. Por isso, na medida do possível, diante de determinados gêneros, importa saber quem escreveu o texto, que formação ideológica possui, por quais áreas do saber transita, por que usa determinadas construções e não outras, a que tipo de leitor se dirige etc. São informações adicionais que, de uma forma ou de outra, podem contribuir para leituras compreensivas de textos.

1.3 Das estratégias

Em consonância com Solé (1998, p. 68), antes de abordar especificamente o que são estratégias de leitura e qual seu papel no processo de compreensão, julgamos pertinente situá-las dentro de um conceito mais amplo, o de *procedimentos*.

No dia-a-dia, desempenhamos diversos tipos de atividades, desde aquelas que são realizadas automaticamente, “sem pensar”, até as que exigem planejamento prévio e controle contínuo. Conscientes ou não, tudo que fazemos envolve um conjunto de ações destinadas à concretização de objetivos. A esses conjuntos de ações que servem para regular nossas atividades diárias a autora dá o nome de *procedimentos*.

Diferentes tipos de atividades requerem diferentes tipos de procedimentos, os quais podem ser classificados em três grandes grupos: automatizados, instrucionais e estratégicos. No âmbito escolar, por exemplo, abrir um livro, subir uma escada ou sentar-se em sala de aula, são atividades que, normalmente, não exigem do aluno um planejamento prévio ou um controle consciente, pois se trata de ações corriqueiras e já tão internalizadas, que o estudante as realiza com naturalidade e automação. Por outro lado, montar um aparelho eletrônico ou fazer um experimento com substâncias químicas em um laboratório, são processos que requerem instruções claras e execução passo a passo, para garantir a concretização das tarefas.

Há, no entanto, outros tipos de atividades que envolvem procedimentos mentais também ou mais complexos e cujo planejamento e controle são decisivos à sua concretização. Assim, apresentar um seminário, resolver as questões de uma prova ou produzir uma monografia, são ações que exigem do autor o uso do pensamento estratégico, pois, além da busca de informações, precisará fazer uma representação mental do problema a ser resolvido e das condições e condicionantes de que disporá dentro de um determinado contexto, o que inclui o perfil do destinatário; o tempo e os recursos disponíveis para a execução da tarefa; o respeito a critérios e normas culturalmente exigidos; entre outros. O conjunto de imposições que cada atividade requer impõe, necessariamente, ao autor,

escolha, seleção, avaliação, permanência ou descarte de ações mais eficazes à concretização do que se pretende realizar.

Os procedimentos a serem adotados deverão ser “muito bem pensados” e, na medida do possível, terão de ser consideradas todas as variáveis, pois dada a natureza de determinadas atividades, não há como seguir uma receita pronta ou um manual de instruções infalíveis. Pelo contrário, o autor precisará ter capacidade para visualizar e analisar o problema a ser resolvido e ser flexível o suficiente para encontrar as melhores soluções. Em outros termos, precisará fazer um planejamento das ações e uma auto-avaliação contínua de sua eficácia, à medida que for realizando a tarefa. Daí, a denominação de “estratégias” e não de “regras”. Estratégias não ditam, nem detalham totalmente o curso de uma ação; antes, apontam caminhos. E sua aplicação é sempre adaptável às circunstâncias e às variações individuais, com vistas à eficácia.

De acordo com Kato (1999, p. 80), na área de leitura o termo “estratégia” vem sendo usado para “caracterizar os diversos comportamentos hipotetizados no leitor durante o processo de ler”. Para compreender o texto, este usa dois conjuntos de estratégias: cognitivas e metacognitivas, o que corresponde dizer que, como em outras atividades, ora atua de forma inconsciente ou automatizada, ora de forma consciente, analisando e monitorando suas ações de acordo com os objetivos da leitura.

As estratégias cognitivas, na perspectiva de Kleiman (2004, p. 50), são operações de natureza interna e, por conseguinte, de difícil descrição e controle, já que são realizadas inconscientemente, “no sentido de não ter chegado ainda ao nível consciente”.

Esse comportamento inconsciente na leitura é regido por, pelo menos, dois princípios básicos: o “Princípio da Canonicidade” e o “Princípio da Coerência” (Kato, 1999, p. 129). O primeiro rege as estratégias cognitivas de natureza sintática e semântica, que, no caso da língua portuguesa, segue o modelo de precedência SVO (sujeito-verbo-objeto), da oração principal antecedendo a subordinada, do agente antes do paciente etc. O segundo é entendido em três níveis de coerência: o global, que aponta para o que o autor

tenciona fazer no mundo com o texto; o local, que diz respeito ao que o autor pretende fazer em algum lugar do texto; e o temático, que trata da inter-relação que o autor estabelece com as informações dentro do texto. Esses princípios regulam tanto o comportamento do leitor, quanto do produtor do texto e são culturalmente presentes, desde quando uma pessoa começa a aprender a ler, de sorte que, gradualmente, os internaliza, por meio de um conjunto de procedimentos de uso que os vão tornando automáticos. Por conta da rapidez com que a leitura se processa no subconsciente, não havendo obstáculos motivados pela quebra da seqüência esperada de páginas, pela presença de termos desconhecidos, pela ilegibilidade gráfica ou algum outro fator não previsto, sua realização se dá de forma “imperceptível”, automática, proporcionando ao leitor uma sensação de conforto.

Entretanto, além dos “automatismos de leitura”, a compreensão de textos requer, freqüentemente, a consciência metacognitiva. O leitor precisa acompanhar seu próprio desempenho a fim de tomar as medidas que forem necessárias para garantir a compreensão. Os procedimentos conscientes, ou estratégias metacognitivas, são de natureza externa e por isso mais fáceis de serem observados e monitorados. Trata-se de “operações (não regras), realizadas com um objetivo e sobre as quais temos controle consciente, no sentido de sermos capazes de dizer e explicar a nossa ação.” (Kato, 1999, p. 129).

A partir do momento em que o leitor passa a monitorar e auto-avaliar suas ações na leitura, esta se desautomatiza; assim, quando se dá conta de que algo não está sendo entendido, faz uso de algum recurso que o ajude a solucionar a falha na compreensão: pára; relê; busca o significado de um vocábulo no dicionário ou a definição de um conceito; recorre a informações adicionais do texto; enfim, identifica a causa do problema e procura encontrar a melhor solução.

É importante destacar que as estratégias metacognitivas propiciam o avanço do curso da ação do leitor, mas não a determina completamente; são generalizáveis e podem adaptar-se a diferentes situações de leitura, pois não estão sujeitas a um tipo específico de texto ou de conteúdo, o que significa dizer que procedimentos semelhantes podem ser transferidos de uma situação de leitura para outra sem maiores dificuldades como, por

exemplo, fazer previsões a partir do título de um texto e confirmá-las - ou não - à medida que lê todo o conteúdo.

Evidencia-se, portanto, que estratégias de leitura são “capacidades cognitivas de ordem mais elevada, intimamente relacionadas à metacognição – capacidade de conhecer o próprio conhecimento, de pensar sobre nossa atuação, de planejá-la – e que permitem controlar e regular a atuação inteligente” (Solé, 1998, p. 69). Envolvem autodireção, ou seja, consciência de que há um determinado objetivo a ser alcançado, o que impõe autocontrole graças ao acompanhamento e monitoração do próprio comportamento, bem como da possibilidade de mudá-lo em função do que se pretende alcançar.

Para Solé (1998, p. 69-71), as estratégias de leitura correspondem a um conjunto de ações que são ativadas não apenas no momento da leitura propriamente dita, mas no decorrer de todo o processo: antes, durante e depois. Partindo desse pressuposto, a autora aponta alguns procedimentos que podem facilitar a compreensão do texto em cada uma das etapas, fazendo com que a interação texto-leitor torne-se o mais produtiva possível. Ressalta, no entanto, que essa divisão não é rígida, uma vez que, por se tratar de um processo interno (e por que não dizer, subjetivo), não se podem estabelecer limites claros entre o que acontece em um ou em outro momento e muitas das estratégias utilizadas podem se alternar e serem ativadas em mais de uma etapa.

1.3.1 Estratégias prévias

No contexto das estratégias prévias, Solé (1998, p. 89) indica dois dos procedimentos que podem ser usados no momento que antecede a leitura: a delimitação dos objetivos e a estipulação do que se pretende que o leitor alcance com sua atuação. Talvez possamos acrescentar uma terceira, nem sempre utilizada, mas que oferece como vantagem auxiliar no monitoramento da leitura: a partir do título, o leitor hipotetizar sobre o que propriamente deverá ser tratado.

As estratégias podem fazer com que o leitor não se sinta desorientado ou incapaz de realizar a tarefa, permitindo que ele se planeje e se posicione ativamente diante do texto, ou seja, sinta-se capaz de planejar suas ações, de acompanhar e monitorar seus procedimentos e resolver conscientemente os problemas que surgirem, o que pode aumentar significativamente sua autoconfiança leitora.

Como se sabe, quando a finalidade da leitura consiste não apenas na compreensão do texto, mas numa produção escrita a partir dele, espera-se que no trabalho de retextualização o leitor dê conta de sua compreensão e se posicione, de alguma forma, diante da leitura feita, de sorte a direcionar suas ações para o alcance dos objetivos da tarefa. Isso, muitas vezes impõe correção dos rumos traçados pelas estratégias prévias e disposição para resolver os obstáculos ou lacunas na compreensão.

Outra estratégia prévia sugerida por Solé (1998, p. 101-107) para facilitar a compreensão, refere-se ao professor dialogar com os alunos, dando-lhes informações a respeito do texto a ser lido. Não se trata de explicar o conteúdo do texto, mas de indicar aspectos que possam ser relacionados às suas experiências e conhecimentos prévios no intuito de ajudá-los a estabelecer vínculos significativos com o texto.

1.3.2 A leitura propriamente dita

Ainda que toda a preparação prévia seja necessária e requeira empenho, é durante a leitura propriamente dita que ocorre a maior parte da atividade compreensiva e, conseqüentemente, é exigido maior esforço cognitivo e metacognitivo do leitor. As estratégias usadas nesta etapa, vale lembrar, podem ter sua eficácia bastante comprometida caso não tenham sido trabalhadas estratégias prévias.

De acordo com Solé (1998, p. 117-128), as estratégias mais comuns envolvidas no momento da compreensão do texto são:

- (1) *Decodificação* – não há dúvidas de que o reconhecimento/decodificação das palavras é um pressuposto à compreensão. Mas essa é a primeira e mais elementar das estratégias, já que a leitura de um texto escrito pressupõe o conhecimento das convenções da escrita e das estruturas típicas dessa modalidade;
- (2) *Seleção* – dependendo dos objetivos da leitura e do leitor, nem tudo o que está escrito no texto é igualmente útil. Assim, cabe a este selecionar apenas os índices relevantes do texto e ignorar outros que lhe parecem desinteressantes ou prescindíveis à compreensão;
- (3) *Formulação de perguntas/questionamento* – durante a compreensão, o leitor atua também como seu próprio interlocutor, elaborando perguntas e ao mesmo tempo oferecendo respostas. O questionamento contínuo é uma estratégia que lhe ativa a atenção e o mantém ligado às suas próprias ações, garantindo o entendimento e o aproveitamento máximo das informações constantes no texto;
- (4) *Inferências* – a partir dos conhecimentos prévios textuais e de mundo, o leitor ativa recursos por meio dos quais complementa as informações do texto;
- (5) *Previsão/antecipação* – baseado em sua capacidade de inferência, o leitor se antecipa ao conteúdo do texto e, inconscientemente, prevê que algo será apresentado mais abaixo. De fato, só se dá conta da sua capacidade de previsão, quando ela falha, ou seja, quando comprova que os elementos ali contidos não são os que esperava encontrar. Quanto maior a experiência do leitor e a proximidade entre suas suposições e as do autor, tanto maior a facilidade para prever o conteúdo. Tais previsões incluem a passagem por todos os índices constituintes do texto: (i) informações sobre o autor; título, subtítulo; cabeçalho; convenções gráficas (margens, espaço entre palavras, cores, tipo e tamanho da fonte, maiúsculas e minúsculas, uso de negrito ou itálico, sinais de pontuação, etc.); (ii) elementos não verbais (figuras, tabelas, símbolos, gráficos etc.); (iii)

tipo e gênero textual (o que inclui expectativas sobre a maneira pela qual o texto é organizado, a formulação de hipóteses, as quais serão confirmadas, rejeitadas ou refinadas com a leitura); entre outros;

- (6) *Verificação* - é a ponte que o leitor faz entre as suas suposições como seleção, inferência e antecipação e as respostas que vai obtendo a partir do texto. Dito de outro modo, vai verificando se as inferências e antecipações que construiu se confirmam ou não, no decorrer da leitura;
- (7) *Autocorreção* – com o objetivo de garantir a compreensão, essa estratégia possibilita o retorno a partes já lidas do texto quando se percebe que as expectativas levantadas pela estratégia de antecipação não foram confirmadas. Muitas vezes o leitor recorre a um retorno a trechos anteriores, para se certificar de que está corrigindo uma compreensão inadequada;
- (8) *Avaliação* – avalia a consistência do texto e sua compatibilidade com o conhecimento prévio.

Essas estratégias são apontadas como as mais comuns, todavia nada impede que o leitor crie outras que melhor atendam a seus objetivos. Vale lembrar que, do fato de estarem dispostas na ordem acima, não se conclui que haja uma seqüência rígida ou pré-fixada a ser seguida. As estratégias podem ocorrer até mesmo de forma simultânea, serem mantidas, mudadas ou desenvolvidas durante a apropriação do conteúdo.

1.3.3 Para continuar compreendendo o texto

Solé (1998, p. 133-161) aponta três estratégias que podem ser usadas após a leitura para “continuar compreendendo” o texto: a identificação da idéia principal, a formulação de perguntas e respostas e a produção do resumo.

Numa prática diferente do que se tem visto na escola hoje, a autora trata dessas três atividades sob o enfoque do ensino propriamente dito, e não da avaliação – como se sabe, há uma forte tendência na escola atual de, conscientemente ou não, privilegiar mais a avaliação que o ensino e mais as “regras de produção” que o conhecimento do objeto a ser produzido.

Na visão da referida autora, leitura e produção de textos são competências que devem ser ensinadas e aprendidas *na* escola. Por isso, defende a tese de que, antes de avaliar a produção escrita do estudante, é imprescindível que se promovam diferentes atividades interativas que o ajudem a desenvolver suas habilidades lingüístico-textuais. Propõe, portanto, que a aprendizagem deva ser construída na prática, na reflexão do discente sobre suas próprias ações diante do texto, na interação com os colegas e, sobretudo, com o professor.

Com base nesses pressupostos, Solé (1998, p. 161) insiste nas estratégias de identificação da idéia principal, de formulação de perguntas e respostas e de produção do resumo, e sugere atividades para serem desenvolvidas em sala de aula, sempre de forma interativa e sem teor avaliativo ou carregado de certo sentido punitivo como é praticado em nosso ensino. Deixa claro, porém, que não se pleiteiam ações simples, regras ou receitas prontas, mas caminhos possíveis que podem ser trilhados de “maneiras diferentes, melhores ou piores”.

Considerando nosso objeto de pesquisa, embora não desconsideremos as duas primeiras estratégias mencionadas pela autora, no próximo capítulo vamos nos concentrar na terceira estratégia, proposta por ela como uma estratégia de compreensão de leitura.

CAPÍTULO II

O RESUMO ACADÊMICO: FUNÇÕES E PRINCÍPIOS DE ELABORAÇÃO

O objetivo deste capítulo é discutir aspectos relacionados ao resumo acadêmico. Inicialmente, focalizamos alguns pontos referentes ao que se entende por “resumo” uma vez que, tanto no contexto do ensino, quanto fora dele, uma verdadeira confusão terminológica tem se formado em torno desse termo. Na seqüência, ancorados basicamente em Marcuschi (2004) e Matencio (2002), tratamos de dois processos básicos implicados na produção do resumo escrito: a sumarização e a retextualização. Ainda dentro desse tópico, abordamos fatores que podem ser determinantes na produção do resumo, bem como as principais variáveis intervenientes no processo de retextualização. Por fim, baseados em estudos feitos por Charolles (1991), Matencio (2002), Machado, A. R. (2004; 2005) e Leite (2006), nos atemos a princípios que regem a elaboração do resumo acadêmico, gênero textual cuja principal função tem se limitado à atestação de compreensão de leitura.

2.1 O que é um resumo?

Por conta da dinamicidade com que a informação se renova e se multiplica e da necessidade de absorvê-la ou difundi-la num espaço de tempo cada vez menor, resumir textos (ou parte de textos) tornou-se hoje uma atividade freqüente - prática que se intensifica ainda mais na mídia digital, dada a forma com que os textos são construídos para atender às expectativas do leitor-navegador da *web*.

Com efeito, a vida em sociedade letrada tem exigido o uso dessa capacidade no desempenho de diversas atividades em diferentes esferas e funções sociais: o articulista ao fazer uma retrospectiva dos principais acontecimentos do ano, dentro de um espaço (sempre) delimitado pelo jornal; o estudante ao anotar os principais pontos de uma palestra

para a elaboração de relatório; a secretária ao condensar as decisões tomadas em uma reunião para a redação de uma ata; enfim, os usos sociais do resumo são diversos e a quantidade de gêneros textuais cuja produção implica o uso dessa habilidade é bastante significativa.

Entretanto, estudos revelam que a noção do que seja resumir não tem se mostrado muito clara nem tão pouco homogênea, seja no contexto social, seja no âmbito acadêmico. Machado, A. R. (2005), ao fazer uma análise comparativa entre o conceito de resumo encontrado em um dicionário e os usos que se faz de informações resumidas na mídia (valendo-se particularmente da revista *VEJA*), constatou que em torno do que se entende por resumo há uma verdadeira confusão terminológica, podendo significar tanto o *processo* de sumarização quanto o *produto*, unidade lingüística resultante desse processo.

Diante disso, julgamos necessário tecer algumas considerações sobre esse aspecto, e, assim, tentarmos indicar os conceitos dos termos “sumarização” e “resumo” que estarão sendo utilizados no decorrer deste trabalho.

2.2 O processo de sumarização

Quando lemos, vemos ou ouvimos algo, não retemos todas as informações indiscriminadamente. Isso ocorre porque nossa memória atua de forma seletiva, conservando o que nos parece relevante e descartando o que julgamos ser secundário. Sem nos darmos conta desse processo, constantemente sumarizamos informações advindas das mais variadas fontes e, à medida que vamos compreendendo o que lemos, produzimos uma espécie de resumo mental (ou “resumo interno”, conforme Solé, 1998, p. 148), mesmo que isso não implique a produção de um texto oral ou escrito.

É preciso ressaltar, no entanto, que embora a capacidade de sumarizar seja natural ao ser humano, não se trata de um processo simples nem tão pouco aleatório. Com efeito, sua realização inconsciente se dá por meio da aplicação de estratégias cognitivas mais ou menos

constantes e previamente interiorizadas. Assim, quando lemos, são ativadas as operações de “cópia e apagamento”, de sorte que as proposições consideradas apenas como suporte para as idéias principais são suprimidas e mantemos somente as necessárias à compreensão de outras proposições também imprescindíveis (Anna Rachel Machado, 2005, p. 141).

As estratégias de seleção fazem com que seja preservado não só o conteúdo, mas também a materialidade lingüística do texto, já que, literalmente, apenas as informações secundárias são excluídas, daí a denominação bem marcada (e aparentemente redundante) de “cópia” e “apagamento”, denotando que não somente a idéia que veicula a informação pode ser mantida como também a própria expressão lingüística que a materializa. (Leite, 2006, p. 20).

Para a identificação das idéias centrais de um texto, é necessário observar que sinalizações ou marcas são feitas pelo autor para indicar o que é mais importante: “comentários; sinais semânticos; palavras e frases temáticas; repetições; síntese; recapitulações e introduções; sinais léxicos: ‘o importante é...’, ‘o relevante é...’; sinais

sinonímia; reformulações de informações; explicações; justificativas de uma afirmação; paráfrases; exemplos desnecessários; detalhes óbvios dentro do contexto dado; entre outros (Anna Rachel Machado, 2004, p. 26).

A título de exemplificação, extraímos um excerto da *Revista Língua Portuguesa* e simulamos como ficaria o “resumo mental” desse texto, aplicando as estratégias de cópia e apagamento.

“Agosto será o mês das festas literárias. A primeira e mais badalada será a Flip, que a partir do dia 9 presta homenagem a Jorge Amado (1912-2001). Maria Bethânia abrirá o evento, que terá nomes como Adélia Prado, o romancista português Mário de Carvalho, a jornalista norte-americana Lílian Ross e o escritor argentino Ricardo Piglia.” (*Revista Língua Portuguesa*, ano I, n. 10, p. 9, ago. 2006)

A sumarização ficaria:

Agosto mês das festas literárias. Flip presta homenagem a Jorge Amado. Maria Bethânia abrirá o evento que terá Adélia Prado, Mário de Carvalho, Lílian Ross e Ricardo Piglia.

Estratégia de apagamento	Justificativa
“e mais badalada”	Caracterização da festa literária e portanto prescindível à compreensão da informação central.
“que a partir do dia 9”	Data específica do início da homenagem.
“1912-2001”	Datas que indicam o nascimento e falecimento do escritor Jorge Amado, o que informa serem póstumas as homenagens. Provável conhecimento prévio do freqüentador desse tipo de evento.
“o romancista”; “a	Caracterização dispensável das personalidades convidadas

jornalista norte-americana”; “o escritor argentino” para o evento por serem conhecidos nos meios literários.

Todo o processo cognitivo de redução da informação semântica que ocorre durante a leitura é condição necessária para a produção do que se denomina “resumo”, produto que pode resultar num texto formal de língua escrita ou oral.

2.3 O processo de retextualização

Após selecionar as informações do texto, é provável que a mente do leitor interaja com elas e as reformule, dando nova forma lingüística ao conteúdo apreendido. Começa, a partir daí, o processo de retextualização o qual, conforme postula Matencio (2002), é entendido como a produção de um novo texto a partir

distanciamento no que diz respeito às operações discursivo-textuais, já que, do ponto de vista teórico-metodológico, são duas atividades que não se equivalem.

Como explicita Matencio (2002, p. 13), na retextualização,

opera-se, fundamentalmente, com novos parâmetros de ação de linguagem, porque se produz novo texto: trata-se, além de redimensionar as projeções de imagem dos interlocutores, de seus papéis sociais e comunicativos, dos conhecimentos partilhados, assim como de motivações e intenções, de espaço e tempo de produção/recepção, de atribuir novo propósito à produção linguageira.

Enquanto o processo de sumarização se dá de forma natural e inconsciente, a retextualização exige maior esforço cognitivo e o uso de estratégias metacognitivas, para que o leitor, além de dar conta da compreensão do texto-fonte, venha a produzir um novo texto a partir do primeiro.

Assim, partindo-se do pressuposto de que resumir é parafrasear com concisão, o produtor do resumo terá de se valer dos recursos que a língua lhe oferece e de estratégias discursivo-textuais possíveis para substituir as seqüências lingüísticas do texto-fonte por outras, equivalentes e mais reduzidas.

Um dos processos básicos utilizados para esse fim é a *substituição*, realizada por meio das operações de *generalização* e de *construção*. A generalização consiste na reformulação de conceitos ou seqüências lingüísticas que contenham informações particulares, substituindo-as por vocábulos ou expressões de sentido mais genérico que os inclua (Barbisan, 2002, p. 7; Vigner, 1991, p. 35). Esse processo de generalização fica na dependência de existirem no texto termos ou seqüências passíveis de serem generalizadas. Já na construção, as informações são reelaboradas, graças à associação de significados. Assim, são trocadas seqüências mais amplas de proposições explicitadas ou pressupostas no texto, por proposições mais reduzidas, uma vez que “representam elementos óbvios dentro do contexto”, como afirma Serafini (1987, p. 189). Desse modo, criam-se novas seqüências lingüísticas sem comprometer o conteúdo semântico do texto de origem.

Enquanto no processo de sumarização uma parte das informações torna-se irrecuperável, visto que são descartadas, na retextualização as informações que foram substituídas são parcialmente recuperáveis mediante o repertório de conhecimentos prévios do leitor.

A seguir, exemplificamos algumas das formas mais comuns de substituição por generalização. Valemo-nos de grifos sob as seqüências lingüísticas que foram substituídas e sob as palavras ou expressões que as englobaram.

- **Substituição de uma série de traços descritivos por um item lexical que os inclua.**

As seqüências:

- (1) O novo funcionário da loja era alto, imponente, olhar penetrante, ombros largos, corpo proporcional e músculos muito bem definidos.
- (2) Aos setenta e dois anos, morre Dona Amália, uma mulher que sempre honrou seus compromissos financeiros, nunca defraudou ninguém e era amante da verdade.

Podem ser substituídas por:

- (1) O novo funcionário da loja era belíssimo. Ou, em linguagem figurada,
- (1) O novo funcionário da loja era um deus grego.
- (2) Aos setenta e dois anos, morre Dona Amália, uma mulher íntegra.

- **Substituição de um conjunto de elementos por sinônimos superordenados ou hiperônimos²**

As seqüências:

- (1) Todos os diretores, supervisores, coordenadores e chefes de departamento da empresa foram convocados para participar da reunião extraordinária.
- (2) A coesão textual é altamente desejável na elaboração de monografias, resenhas, artigos científicos, ensaios e dissertações.

Podem ser substituídas por:

- (1) Todo o corpo diretivo da empresa foi convocado para participar da reunião extraordinária.
- (2) A coesão textual é altamente desejável na elaboração de textos acadêmico-científicos.

Uma particularidade das construções feitas por generalização é que as informações elaboradas normalmente não ficam marcadas de forma literal no novo texto, ainda que possam ser inferidas. A título de exemplificação, apresentamos o excerto a seguir e as substituições realizadas:

(1) Recomendações para a Copa de 2010

1. A maioria dos jogadores deve ser recrutada entre os que jogam no Brasil. É imperativo que tenham bem frescas na memória coisas como mensalão, estradas esburacadas, favelas, poluição visual, bala perdida, deputados sanguessugas, nepotismo, trambique, propina, ultrapassagem pela direita, trafegar no acostamento, cadeias superlotadas, rebeliões em cadeias, dar um jeito, jogar lixo nas ruas, atirar pneus velhos nos rios, guerra de quadrilhas, salário mínimo, menos que salário mínimo e caixa dois. A ausência do

² A esse respeito, ver Abreu (2004, p. 13-29).

convívio cotidiano com tais categorias pode levar à sensação de que se é alemão, suíço ou holandês. (Revista *VEJA*, p. 130, 12 de julho de 2006)

(1) Recomendações para a Copa de 2010

1. A seleção deve ser composta majoritariamente por jogadores que atuam no Brasil. É imprescindível que se lembrem dos problemas políticos, sociais e infra-estruturais que assolam o país para que, dessa forma, não esqueçam que são brasileiros.

Comentários e justificativas:

A partir do hiperônimo “seleção” pode-se inferir o hipônimo “jogadores”, já que o termo substituto retoma, implicitamente, o termo substituído, autorizando o restante da seqüência, em particular a condensação de “a maioria dos jogadores” em “majoritariamente”. Da seqüência “problemas políticos, sociais e estruturais que assolam o país”, é possível inferir “mensalão, estradas esburacadas, favelas, poluição visual, bala perdida, deputados sanguessugas, nepotismo, trambique, propina, ultrapassagem pela direita, trafegar no acostamento, cadeias superlotadas, rebeliões em cadeias, dar um jeito, jogar lixo nas ruas, atirar pneus velhos nos rios, guerra de quadrilhas, salário mínimo, menos que salário mínimo e caixa dois”, especialmente se o leitor for brasileiro e more no Brasil.

Com o intuito de conservar na retextualização a enunciação do texto-fonte, o título foi preservado e a idéia de “recomendações” foi mantida e lingüisticamente marcada pelas expressões “A seleção deve” e “É imprescindível que”. Poderíamos ter substituído a seqüência “alemão, suíço ou holandês” por “europeus”, mas optamos pelo adjetivo “brasileiros”, para reforçar a idéia do texto em chamar a atenção à valorização do que é nosso (seja bom ou ruim), mantendo o resumo o mais próximo possível do plano semântico de origem. O marcador textual “dessa forma”, colocado entre vírgulas, foi usado para enfatizar a idéia global do texto que aponta para: somente os que residem no Brasil e convivem com os problemas nacionais podem ter um maior envolvimento emocional com o país e jogar na

seleção brasileira com mais afinco (coisa que, parece, não ter acontecido na última Copa). Veja-se que neste comentário estamos complementando as informações veiculadas no texto, a partir de nossos conhecimentos prévios.

Embora na seqüência “jogadores que jogam no Brasil” apenas a palavra “jogam” tenha sido substituída por “atuam” (que funcionou como sinônimo, dentro do contexto) e esta seqüência tenha ficado exatamente com a mesma extensão, no conjunto houve uma redução considerável, atendendo a um dos pressupostos básicos do resumo, a miniaturização do texto-

comprometer o plano semântico de origem. Dessa forma, pode-se até chegar a uma espécie de título, ou “o estágio último do resumo”, como propõe Barbisan (2002, p. 80).

Outro texto é apresentado para exemplificação do processo:

Todas as línguas apresentam um dinamismo inerente, o que significa dizer que elas são heterogêneas. Encontram-se assim formas distintas que, em princípio, se equivalem semanticamente no nível de vocabulário, da sintaxe e morfossintaxe, do subsistema fonético-fonológico e no domínio pragmático-discursivo. O português falado no Brasil está repleto de exemplos. (Mollica, 2003, p. 9)

O texto acima poderia ser resumido/retextualizado da seguinte forma:

Por conta de um dinamismo inerente, todas as línguas são heterogêneas e apresentam, dessa forma, distinções em nível vocabular, morfossintático, fonético-fonológico e pragmático.

“Título”³ ou “estágio último do resumo”:

As línguas são heterogêneas.

2.3.1 Variáveis intervenientes na retextualização

Marcuschi (2004, p. 53-55) propõe quatro variáveis que interferem na transformação do texto oral para o texto escrito: o propósito ou objetivo da retextualização; a relação entre o produtor do texto original e o transformador; a relação tipológica entre o gênero textual

³ Sobre títulos, ver Travassos (2003, p. 56-57).

de origem e o gênero da retextualização; e os processos de formulação típicos da modalidade em que se dará o novo texto. Essas variáveis, de acordo com Matencio (2002, p. 112), também são intervenientes na retextualização de texto escrito para texto escrito.

Assim, partindo-se do princípio de que resumir (também) é retextualizar, fica claro que o propósito da produção já não será mais o mesmo e as estruturas e os conteúdos a serem mantidos no resumo dependerão ora das especificidades da própria retextualização, ora dos propósitos ou objetivos do retextualizador. Por conta disso, não raras vezes são encontradas retextualizações em que apenas algumas das macroestruturas do texto-base são mantidas, não por serem exatamente as mais importantes, mas porque são essenciais aos objetivos do resumidor. Como exemplos desse fato, podem ser citados artigos científicos, dissertações e teses cuja constituição freqüentemente traz esse tipo de resumo para dar sustentação teórica ao tema abordado e, dessa forma, o resumo integra-se ao novo gênero, perdendo traços da configuração original e passando a funcionar como “estratégia textual-discursiva” do gênero em que foi inserido (Matencio, 2002, p. 116).

A relação entre o produtor do texto original e o transformador também é uma variável interferente na produção do resumo, uma vez que há diferenças se a retextualização é feita pelo próprio autor ou por outra pessoa, da mesma forma que dois leitores diferentes, muito provavelmente, produzirão resumos também diferentes.

No caso de o retextualizador ser o próprio autor, pode ocorrer de, em função de ter mais liberdade e condições, chegar a produzir mudanças radicais de um texto para o outro. Já, quando se trata de um leitor, o manejo do texto para a retextualização deverá ser feito com mais cautela, principalmente no que se refere ao conteúdo semântico. Admite-se, pois, que, quanto maior for o grau de intimidade entre autor e resumidor ou entre este e o assunto abordado, mais condições terá de acrescentar informações que não apareçam explicitadas no texto-base. Também, dependendo das representações que o retextualizador tem da escrita, poderá se sentir mais, ou menos inibido a fazer modificações. Por exemplo, diante de um texto com valor documental, torna-se muito provável que o autor do resumo hesite mais em fazer alterações.

Não menos determinante na produção do resumo é a relação tipológica entre o gênero textual de origem e o gênero da retextualização. Havendo relativa paridade entre ambos, as mudanças não tenderão a ser muito drásticas e dependerão do propósito, ou da necessidade, de se manter mais, ou menos estreita a relação entre um e outro. Assim, se o objetivo for a futura recuperação dos movimentos de sentido do texto de origem, tanto mais integral precisará ser a relação entre este e o resumo, fazendo-se necessário preservar os traços de configuração, inclusive os tipológicos.

Também há que se levar em conta se a retextualização será feita na modalidade oral ou escrita, uma vez que as estratégias de produção textual implicadas em cada modalidade terão de ser observadas. No caso do resumo acadêmico, trabalhamos da escrita para a escrita, fazendo-se necessário observar estratégias próprias dessa modalidade.

Finalizando este tópico, dizemos com Matencio (2002, p. 112) que

a alteração entre um ou outro dos fatores que constituem condições de produção/recepção do texto – em outras palavras, na projeção dos interlocutores envolvidos, de seus propósitos comunicativos, do espaço e tempo da produção/recepção e da modalidade lingüística à qual se recorre - é determinante dos resultados da retextualização (embora seja possível prever que, em situações diferentes, esses fatores possam ter graus de interferências distintos).

2.4 Fatores determinantes na produção do resumo

Kleiman e Terzi (1985, p. 17-35), ao tratar da questão do processo de sumarização em resumos escolares, reexaminam os posicionamentos das autoras Brown e Day (1983) sobre a capacidade de resumir em estudantes. De acordo com estas últimas, tal capacidade estaria diretamente relacionada ao nível de escolaridade do aluno e haveria uma hierarquia

de dificuldades na aquisição das *regras* de redução semântica (*apagamento*, *supraordenação*, *seleção* e *invenção*), partindo das mais simples para as mais complexas, respectivamente.

De acordo com essa concepção, alunos da quinta série do ensino fundamental tenderiam a aplicar as *regras de apagamento* de detalhes e de informação redundante, consideradas mais fáceis, uma vez que seu trabalho consistiria em ler o texto seqüencialmente, ora apagando, ora copiando informações. À medida que se tornasse mais maduro, por volta do início do ensino médio, teria condições de usar as *regras de supraordenação*, consideradas mais difíceis (*Generalização*

da ordem seqüencial das informações do texto e provocado uma conseqüente desintegração de seu sentido global, refletida no resumo.

Para confirmar tal hipótese, as autoras aplicaram um mesmo texto a dois grupos relativamente homogêneos de alunos da oitava série do ensino fundamental, sendo que um (o “grupo de controle”) poderia consultar o texto original, enquanto o outro (o “grupo experimental”) deveria produzir o resumo, sem consulta. O objetivo, neste caso, era “detectar, através do grau de coerência e coesão do resumo, evidências da utilização de regras mais altas na hierarquia: invenção, construção e combinação, isto é, evidências da capacidade de integrar as informações do texto face a duas tarefas diferentes”. (Kleiman e Terzi, 1985, p. 20)

O resultado do experimento validou a hipótese inicial, demonstrando que não é necessariamente a maturação escolar que determina o tipo de regras de redução da informação semântica, mas o tipo de tarefa a que o resumidor é exposto. Confirmaram, ainda, as pesquisadoras, que, mesmo leitores maduros ou proficientes, tenderão a usar as regras de cópia e apagamento e seguir a estrutura seqüencial do texto-fonte, caso o tenham o texto em mãos no momento da produção do resumo. Em vista disso concluem:

“A relação que o leitor estabelece com o objeto presente durante a tarefa de resumo, pareceria ser apenas uma relação de manipulação mecanicista, diferente qualitativamente da relação estabelecida pelo leitor do grupo experimental, não um objeto meramente formal, mas com um objeto significativo. Seria essa relação a que determina as diferentes estratégias, e não o fator maturacional, como propõem Brown e Day (1983), já que as crianças de 8ª série demonstram domínio das regras de seleção e invenção de sentença tópico, indo além delas na medida que elas constroem um tópico discursivo através da combinação de parágrafos.” (Kleiman e Terzi, 1985, p. 30)

Sabe-se hoje, no entanto, que essa questão da subserviência ao texto-fonte depende mais do tipo de leitor que do tipo de tarefa aplicada. O leitor “maduro” ou “proficiente”,

com ou sem consulta ao texto-fonte, no momento da produção do resumo, mostra-se capaz de produzir um texto coeso, coerente e com uma configuração diferente da apresentada no original.

Mas, sabe-se também que, para se chegar à proficiência, o leitor tem de percorrer um processo que demanda tempo, prática e, acima de tudo, um ensino de qualidade, privilégio que nem todos os nossos alunos podem ter. Como já pontuamos anteriormente, muitos estudantes são egressos de cursos Supletivos, de escolas públicas ou privadas deficitárias. Desta forma, chegam ao curso universitário com muitas carências de leitura e desprovidos de uma noção clara do que seja resumir um texto e de que operações são implicadas nessa tarefa. O resultado disso são definições do tipo “resumir é reescrever o texto de um jeito que ele fique mais curto”, como define um aluno durante uma aula, no momento em que se pedia a ele para falar de suas experiências anteriores.

2.5 O resumo no contexto do ensino

Matencio (2002, p. 109-121), ao fazer uma análise das diferentes funções que a ação de resumir pode desempenhar nas práticas acadêmicas, traça um *continuum* dos diversos tipos de resumos produzidos nessa esfera.

Numa das extremidades dessa linha imaginária, está o resumo cuja configuração mantém relações menos explícitas com o texto-fonte, objetivando apenas “descrever o modo de realização do trabalho acadêmico e não necessariamente sua estrutura” (Matencio, 2002, p. 116). Um exemplo típico são os *abstracts* de textos científicos:

Abstract. Assuming that the studies of discourse genders approximate social and cognitive approaches of the language production action, this paper discusses their contributions to a reflection on the emergency of texts in discursive practices. I hold the view that the different models of gender approach, which result from models of social interaction approach, make possible changes in the concepts of subject, history and sense in language

studies, motivating reflections that foster the understanding of social and cognitive aspects implied in the relationships between individual action and its significance in the interaction activity.

Resumo. Assumindo que os estudos dos gêneros do discurso aproximam abordagens sociais e cognitivas da ação de produção de linguagem, este trabalho discute suas contribuições para a reflexão sobre a emergência dos textos em práticas discursivas. Defendo que os diferentes modelos de abordagem do gênero – os quais resultam de modelos de abordagem das interações sociais – possibilitam o redimensionamento das noções de sujeito, de história e de sentido nos estudos da linguagem, motivando reflexões que fazem avançar a compreensão dos aspectos sociocognitivos implicados nas relações entre ação individual e sua significação na atividade de interação. (Matencio, 2006, 138)

O *abstract* ou resumo produzido pelo autor é, supostamente, o tipo de retextualização que mais se aproxima do resumo acadêmico, pois, devem possuir aspectos como: a exigência de fidelidade ao texto-fonte e a conservação do registro enunciativo. De forma diferente pode se apresentar a produção do resumo ou *abstract* por um leitor. Se for alguém que domine esse gênero, o resultado tenderá a ser muito bom; se for principiante, o resultado, com maior probabilidade, mostrará falta de fidelidade etc. Essas considerações, no entanto, são do plano ideal. Na prática, há autores que, por não saberem resumir com propriedade, ou por desconhecerem a finalidade do resumo e do *abstract*, produzem textos pouco informativos a leitores que conseguem produzir bons resumos.

Na seqüência da linha imaginária, está o gênero relatório de leitura ou “registro de leitura para recuperação futura de informações”. Esse é um tipo de texto que se vale parcialmente do resumo e normalmente é utilizado quando o leitor precisa fazer um estudo sobre determinado tema para fins de pesquisa que levará, posteriormente, à elaboração de outros gêneros textuais (artigos científicos, seminários, monografias etc.). O estudante seleciona textos - ou partes de textos - e os retextualiza de um modo que possa até prescindir da leitura dos originais, em momentos posteriores.

Dada a função do registro de leitura, nele são encontrados transcrições, paráfrases, resumos propriamente ditos, segundo os propósitos do autor que se projeta como futuro leitor de seus próprios registros. Assim, esse gênero caracteriza-se por grande fidelidade ao conteúdo do texto- fonte, pois nem sempre seu autor tem condições de consultá-lo novamente durante a elaboração de seu trabalho.

Reforça-se, dentro desse contexto, que o objetivo da retextualização (ou do retextualizador) é sempre uma variável interveniente no produto final. Assim, por um lado, se o objetivo for apenas o enfoque dos pontos centrais de um texto para fins de futura recuperação de informações, a retextualização tenderá a ser mais concisa; por outro lado, se, além disso, ainda for necessário demonstrar o modo como tais idéias foram articuladas no texto-base, a configuração tenderá a ser menos condensada.

A título de exemplificação:

Hoje já estamos atentos ao fato de que, para apropriar-se da ‘linguagem que se escreve’, o aluno precisa conviver com bons modelos de textos. Isto é, já compreendemos que a exposição a boas histórias, lendas, poesias (e outros gêneros escritos) é uma condição essencial para o aprendiz refletir sobre as características desses textos escritos e poder internalizá-las, de modo a utilizá-las quando produz seus próprios textos. O mesmo pode ser dito com relação à norma ortográfica: para internalizar as restrições e irregularidades de nossa norma, o aluno precisa ter modelos de escrita correta sobre os quais possa refletir. (Morais, 2000, p. 18)

Mantendo-se no resumo o movimento de articulação das idéias do texto de origem, com (1) afirmação; (2) explicação da afirmação; (3) análise comparativa, o resumo poderia ficar da seguinte forma:

(1) Para que o aluno aprenda a produzir textos é necessário que seja exposto a bons modelos textuais, (2) ou seja, o contato com bons gêneros escritos é imprescindível à reflexão e à conseqüente apreensão das características que os constitui. (3) Semelhantemente, a interiorização das convenções ortográficas dar-se-á a partir de modelos de escrita correta.

Conservando apenas os pontos centrais do texto-fonte, a construção ficaria:

Tanto para o aprendizado de produção textual, quanto de ortografia, a exposição a bons modelos é condição necessária à reflexão e conseqüente internalização das características que os constitui.

Na outra ponta da linha imaginária, encontra-se o “resumo acadêmico”, condensação parafrástica da macroestrutura de um dado texto-fonte. Atualmente, é um gênero bastante produzido em cursos de graduação, especialmente nas áreas de Ciências Humanas e, embora possa ser usado como importante estratégia de ensino, sua principal função tem se limitado à aferição de leitura. Nos termos de Silva & Da Mata (2002, p. 126), o resumo acadêmico

funciona, muitas vezes, no contexto escolar, como uma atividade de avaliação de leitura, ou seja, constitui uma prática discursiva da comunidade acadêmica que responde a uma demanda de atividades de ensino/aprendizagem: atividade de leitura e, por extensão, de produção de texto. Sob esse ângulo, pode-se depreender a função e o uso social desse tipo de resumo escolar, qual seja, o de verificar se o aluno-produtor tem competências/habilidades necessárias para o que lhe é proposto: ler/compreender e registrar lingüisticamente tal compreensão (geralmente, na modalidade escrita).

De forma semelhante a outros gêneros, existem alguns princípios que norteiam a produção do resumo acadêmico. No entanto, antes de passarmos às suas funções e princípios de elaboração, julgamos importante fazer uma distinção entre “gênero” e “tipo” textual, pois,

de acordo com Marcuschi (2005, p. 22), essas noções nem sempre aparecem claras na bibliografia especializada.

2.6 Uma palavra sobre gênero

A noção de gênero que até pouco tempo estava estritamente relacionada a categorias literárias rígidas definidas por regularidades textuais de forma e de conteúdo, atualmente tem sido revista e ampliada para toda produção textual, como mostram trabalhos de Pedrosa (2005), Cunha (2005) e Marcuschi (2006). Em linhas gerais, dizemos que a noção assume, hoje, no campo da Lingüística, um papel importante nos estudos sobre o funcionamento da língua e da linguagem, conforme ressalta Matencio (2006, p. 138).

Essa mudança de perspectiva deve-se, fundamentalmente, aos estudos feitos por Mikhail Bakhtin na década de 30, mas difundidos a partir dos anos 50 quando se inicia uma atenção ao conceito de gênero, então definido sob critérios mais amplos que os estritamente estruturais e lingüísticos, colocando em evidência seu caráter mediador e organizador no uso que se faz da língua nas práticas sociais. Desde então, grande parte dos estudos sobre gênero tem sido norteada pelas teorias bakhtinianas.

Dessa forma, “gênero textual” remete-nos ao funcionamento efetivo da língua em situações comunicativas reais, construídas por sujeitos também concretos que interagem nas mais diferentes esferas das atividades sociais; dizem respeito a um conjunto de determinadas características e funções sócio-comunicativas, cognitivas e institucionais da linguagem verbal partilhada socialmente e corporificada em textos (orais ou escritos) que, por serem “rotinas sociais de nosso dia-a-dia”, são recorrentes e, por conseguinte, reconhecíveis (Marcuschi, 2006, p. 24).

Os gêneros foram classificados por Bakhtin (2003, p. 263) em dois grandes grupos: primários ou simples e secundários ou complexos. Os gêneros primários são aqueles cuja produção é marcada pela informalidade e originalidade, bem como pelo predomínio de marcas

de oralidade. São constituídos em situações de comunicação mais espontâneas, como os diálogos informais do cotidiano; bilhetes; cartas; listas de compras; anotações de aulas; piadas; etc. Os gêneros secundários são os produzidos “nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito mais desenvolvido e organizado, (predominantemente o escrito)”. Recebem a caracterização de “complexos” porque são “elaborações da comunicação cultural organizada em sistemas específicos” como a ciência, a filosofia e a política (Irene Machado, 2005, p. 155). Entendemos que o resumo acadêmico, como manifestação ligada aos gêneros secundários, deva se inserir neste segundo grupo.

Já o que se convencionou chamar de tipos textuais, caracterizam-se por seqüências lingüísticas, estruturais e formais predominantes na língua, determinadas por aspectos lexicais, sintáticos, relações lógicas e temporais. De acordo com esse conjunto de características peculiares, os textos classificam-se como narrativos, descritivos, dissertativos, argumentativos, expositivos e injuntivos. Essa classificação, porém, é propriedade quase que exclusiva do domínio escolar e, por isso, reúne elementos que não são nem reconhecíveis, nem referenciáveis nas práticas do cotidiano. Ao ler uma bula de um remédio, por exemplo, o leitor a reconhecerá como tal e se referirá a ela como “bula”, e não como “injunção” ou “texto injuntivo”.

Como ressalta Meurer (2000, p. 150), os gêneros são mais reconhecidos “pelas características funcionais e organizacionais que exibem e pelos contextos onde são utilizados”, que pela forma lingüístico-textual que os tipifica.

Desse modo, ainda que de forma inconsciente, as pessoas distinguem os gêneros com os quais convivem, quer seja pela institucionalização, pela denominação ou pela regularização. E embora não sejam produtores com domínio de alguns deles, muitas vezes os reconhecem e estabelecem diferenças com outros de seu cotidiano. Assim, ao entrar em contato com um gênero com o qual não tenham familiaridade, fazem uma comparação “virtual” e os “reconhece” como não familiares. Nesse sentido, um aluno principiante da área de Letras pode até não saber se está lendo um ensaio ou uma resenha crítica, mas muito provavelmente “reconhecerá” tal texto como não sendo o gênero conto de fadas.

A inserção de uma pessoa nas práticas sócio-comunicativas se faz, fundamentalmente, pela apropriação dos gêneros e, por conseguinte, quanto maior o conhecimento e o domínio daqueles exigidos em uma dada situação, tanto maior a possibilidade de uma comunicação eficaz, como afirmam Meurer (2000, p. 149), Travassos (2003, p. 67) e Lousada (2005, p. 74-75).

Referindo-se ao âmbito educacional, Bentes (2006, p. 105) afirma que o domínio dos diferentes gêneros textuais “pode auxiliar o aluno a ser o legítimo ‘dono’ de sua fala, ou seja, pode levar o aluno a ocupar, com maior consciência, os diferentes lugares, a partir dos quais pode falar e escrever”. Nesse sentido, assim como uma pessoa se sente mais segura quando sabe a maneira adequada de se (com)portar em dadas situações sociais (que roupa vestir, que linguagem usar, de que assuntos tratar, etc.), o estudante se reconhece mais competente à medida que sabe “manejar” adequadamente os gêneros, particularmente, em situações que exijam maior grau de elaboração e monitoração estilística, como é o caso do resumo acadêmico.

A produção de um gênero textual, portanto, é sempre uma ação estratégica: “implica uma forma de inserção social e de execução de um plano comunicativo intencional” e sua utilização corresponde sempre a decisões do locutor (falante / escritor) em face de contextos situacionais específicos (Travassos, 2003, p. 66).

Assim, a análise da produção de resumos centrada nos gêneros implica levar em consideração fatores contextuais, como destinatário, objetivo do retextualizador ou da retextualização e contexto de produção. Rever o resumo sob essa perspectiva, pode propiciar melhor compreensão tanto do processo de sumarização quanto da produção do texto-resumo.

2.7 O resumo acadêmico: funções e princípios de construção

Michel Charolles, em artigo publicado em 1991, faz uma análise de resumos escolares e aponta uma série de princípios de elaboração, a maioria dos quais será retomada como parâmetro para a análise das retextualizações produzidas para esta pesquisa. A seguir, tratamos desses princípios, acrescentando considerações de outros autores que compactuam com tais idéias, a fim de complementá-las.

1º Princípio: O resumo é um texto coeso e coerente.

Para Charolles (1991, p. 9), o resumo escolar deve ser antes de tudo um texto, um todo significativo coeso e coerente, que possa ser lido por si só, independente do objeto que o gerou. Essa autonomia ou “inteligibilidade em si mesmo” do resumo é também destacada por vários outros autores, entre eles Serafini (1987), Therezo (2001), Machado, A. R. (2005) e Fiorin & Savioli (2006), como sendo um dos principais critérios de elaboração. Desse modo, uma “cópia” fragmentária do texto-fonte, suprimindo vocábulos ou expressões aqui e ali sem um critério de escolha bem definido e sem que haja um fio semântico condutor, não pode ser considerado um resumo. Fazer tal “recorte e colagem”, sob a alegação de fidelidade às idéias do autor e justapô-las aleatoriamente, não pode ser definido nem como um texto, nem como um resumo. Na verdade, o que essa prática pode atestar é que não houve, de fato, compreensão de leitura, já que resumir um texto não é recortá-lo e transcrevê-lo, mas transformá-lo (Fiorin & Savioli, 2006, p. 420).

É importante lembrar ainda que resumir significa redigir numa linguagem concisa e direta, mas que isso não autoriza transformá-lo numa enumeração de tópicos, já que nem sempre a proximidade entre as idéias garante a coesão. Deve, ao contrário, ser escrito de forma linear, coesa e coerente, e ser precedido de um árduo trabalho de compreensão e de uma “atividade complexa de paráfrase” (Schneuwly & Dolz, 1999, p. 14).

Essas primeiras considerações reforçam a distinção feita por Matencio (2002, p. 116) entre resumo acadêmico e “registro de leitura para recuperação futura de informações”: enquanto neste o estudante seleciona somente o conteúdo que lhe interessa, usando estratégias muito particulares e critérios altamente subjetivos de retextualização, no resumo acadêmico há a exigência de se recuperar todas as idéias-centrais do texto de origem e manter o plano semântico tal qual foi construído naquele.

2º Princípio: O resumo é um texto conciso.

Como apontado por Charolles (1991, p. 9), o texto-resumo (ou “texto-alvo”) deve ser conciso, o que pressupõe a exclusão de citações e reproduções literais, empréstimos desnecessários e explicações adicionais. Em muitos casos, dependendo do objetivo proposto, até o número de palavras – ou mesmo de linhas - deve ser fixado previamente como um elemento norteador. De acordo com Serafini (1987, p. 190), dar ao aluno esse tipo de informação é de grande importância para que ele se exercite na tarefa de resumir e melhor aplique as estratégias de construção, afinal, a capacidade de o resumidor adequar-se às exigências de produção é um elemento que também deve ser observado. Therezo (2001, p. 42), por sua vez, também recomenda que além de delimitar o número de linhas ou de palavras, os textos curtos sejam resumidos em um único parágrafo e os textos mais longos como livros, capítulos extensos de livros, ensaios etc., sejam dispostos em dois ou mais. Segundo esta autora, informar o aluno, especialmente o iniciante, sobre o grau de condensação que é esperado/exigido pelo leitor-avaliador, pode ajudá-lo a produzir o resumo de forma mais adequada.

3º Princípio: O resumo é um texto formalmente diferente do texto-fonte.

Este é o princípio da *originalidade*, decorrente do *novo* texto produzido. Desse modo, para a sua elaboração entram em jogo a construção de seqüências lingüísticas diferentes daquelas do texto-fonte, por meio de “operações de retextualização”, já mencionadas neste

trabalho. Assim, aquele que resume deve reportar-se de maneira consciente e sistemática a seu repertório lexical para encontrar as expressões mais adequadas semanticamente e as mais compactas. Igualmente, precisa mobilizar seus conhecimentos sobre as formas de expressão que generalizem, sintetizem, sem perda de informações fundamentais para caracterizar a condensação do texto de origem.

4º Princípio: O resumo é um texto fiel ao texto-fonte.

A *fidelidade* pressupõe que o resumidor faça uma espécie de adequação semântico-informacional do conteúdo sumarizado, respeitando o sentido do texto original, em função do fim específico. Este é um princípio considerado como fundamental para a elaboração desse gênero, em virtude das funções que exerce o resumo. De modo especial, se usado como técnica de estudo, estratégia de ensino ou aferição de leitura, a fidelidade ao conteúdo original é imprescindível na verificação do resultado da tarefa.

Em síntese, de acordo com Charolles (1991, p. 10-12), no resumo devem ser preservadas as marcas enunciativas de pessoa, tempo e espaço, bem como termos apreciativos, constituindo-se, dessa forma, uma espécie de “réplica não evidente”. Nesse sentido, Vigner (1999, p. 34) ressalta que o resumo acadêmico impõe ao produtor uma tomada de distância em relação a si mesmo e à sua vivência, moldando-se às instruções de sentido indicadas pelo autor do texto resumido.

Os princípios apontados por Charolles (1991) foram retomados por Machado, A. R. (2004) e Leite (2006), ao tratarem do resumo acadêmico numa perspectiva discursiva. As duas autoras objetivam levar o aluno a inteirar-se das especificidades e dos critérios de produção desse gênero textual. Uma questão que não é tratada por Charolles (1991, p. 7-27), mas que Machado, A. R. (2004, p. 47-48) aborda como sendo essencial, é a menção ao autor do texto-fonte, no resumo, assegurando-lhe a autoria. E enfatiza:

Um resumo é um texto sobre outro texto, de outro autor, e isso deve ficar sempre claro, mencionando-se freqüentemente o seu autor, para evitar que o leitor tome como sendo nossas as idéias que, de fato, são do autor do texto resumido. (Anna Rachel Machado, 2004, p. 47)

A indicação de autoria normalmente ocorre na identificação da atividade, mas consideramos esse um ponto importante, haja vista o grande aumento de casos de apropriação indevida de idéias alheias, ou plágio. As faculdades estão cheias de exemplos em que, não apenas excertos de textos, mas trabalhos inteiros de outros são usados sem nenhuma referência ao autor e assumidos como sendo do aluno. Trata-se, pois, de um trabalho educativo e ético ao qual se pode dar atenção quando da elaboração de resumos acadêmicos.

Entre as formas mais indicadas para se fazer referência ao autor, além da indicação “o autor/os autores”; “a autora/as autoras”, costuma ser a citação do sobrenome; o uso de adjetivos referentes às áreas de especialidade, como antropólogo; escritor; contista; romancista; filósofo; sociolinguísta; entre outros, ou a seus papéis sociais, como reitor; presidente; diplomata; etc. Além de se constituírem bons meios para registrar a autoria do texto, ajudam a construir a coesão textual, elemento “altamente desejável” na elaboração desse gênero de texto. (Koch, 1999, p. 19). Essas nomações podem ser extraídas do próprio texto, de dados complementares ou, ainda, inferidas a partir da “bagagem” de conhecimentos prévios do retextualizador, repertório que é de grande importância tanto para a compreensão do texto-fonte, quanto para a produção do texto-resumo.

É curioso observar que, quando os alunos têm o cuidado de fazer menção ao autor do texto resumido (ação muito comum no começo do aprendizado), geralmente o fazem de forma inapropriada: citam o primeiro nome, usam os pronomes pessoais “ele” / “ela” para se referir ao autor, ou se valem de outros elementos lingüísticos que denotam uma suposta proximidade entre eles e este, incorrendo naquilo que diz, comicamente, uma professora, “os alunos tornam-se logo *íntimos* do autor...”.

No resumo escolar, Charolles (1991, p. 10) lembra que é fundamental a *fidelidade ao texto-fonte*, sendo mesmo necessário que se reproduza no resumo a organização global do

texto e se explicitem nele as relações entre as idéias centrais (se de causa/efeito; adversidade; explicação; conformidade etc.). Esse é um princípio que está estreitamente relacionado ao entendimento global do texto, uma vez que compreender a macroestrutura textual significa “não só entender as frases uma a uma, literalmente, mas também captar as conexões entre elas e a conexão total do texto.” (Serafini, 1987, p. 186)

A recuperação dessas relações no resumo deve ser feita por meio de organizadores textuais que melhor as expressem. Alguns desses elementos organizadores possuem caráter convencional e marcam lingüisticamente a dependência semântica entre os enunciados, como é o caso dos conectivos (conjunções, preposições e respectivas locuções) funcionando como instruções orientadoras relativamente estáveis.

Ainda dentro do princípio da *fidelidade*, Charolles (1991, p. 10) inclui o respeito à ordem da disposição das informações, incluindo a organização dos parágrafos e o nível de linguagem usado pelo autor. Apenas lembrando, os resumos analisados por ele foram produzidos com consulta ao texto-fonte.

Acreditamos, no entanto, que parte desta exigência deva ser vista com prudência, especialmente no que se refere à ordem da disposição das informações. Em primeiro lugar, porque já foi demonstrado em pesquisas por Kleiman & Terzi (1985) que a presença do texto-fonte durante a produção do resumo leva a uma subserviência ao objeto a ser resumido: o retextualizador prende-se muito à seqüência em que as informações estão dispostas, correndo o risco de perder a visão do todo e, dessa forma, não incluir no resumo elementos fundamentais à macroestrutura de origem. Em segundo lugar, porque a dependência da ordem das informações do texto pode ser um indício de que o resumidor não conseguiu entender claramente o conteúdo lido.

Na verdade, uma das grandes preocupações do professor de produção textual é levar o aluno a compreender o texto de tal forma que seja capaz de “recontar” seu conteúdo sem, necessariamente, seguir a ordem apresentada no original. Como afirma Therezo (2001, p. 23),

quando o leitor adquire tal competência, é capaz de elaborar resumos coesos e coerentes, independentemente de poder ou não consultar o original durante a tarefa.

Para Serafini (1987, p. 186), a dependência ao texto-fonte é uma característica típica do leitor que se vale do “método analítico” de compreensão de leitura:

Quem usa este método lê o texto parágrafo por parágrafo, sempre atento a compreender a relação entre as frases e prestando muita atenção às locuções adverbiais e às conjunções (“já que”; “por isso”, “de fato”, “em primeiro lugar” etc.). A redação do resumo é iniciada geralmente antes da leitura do texto todo, já que se faz parágrafo por parágrafo, refletindo fielmente a estrutura do texto original.

Silva & da Mata (2002, p. 129) chamam a atenção para o fato de que, dentro do jogo discursivo que se instaura no resumo, a manifestação da voz do aluno tende a ser rejeitada para não comprometer a fidelidade ao texto-base: ou registram-se os fatos por eles mesmos sem intervenção do resumidor, ou dá-se a voz ao autor do texto-fonte como se aquele estivesse realizando vários tipos de atos de fala. Sobre essa questão, defendemos a idéia de que atribuir atos ao autor do texto-fonte é um procedimento importante e, se feito adequada e coerentemente, pode funcionar como um indicativo da competência leitora do retextualizador, pois, além de entender o texto, mostra que consegue inferir as ações discursivas do autor e explicitá-las no resumo por meio de verbos que melhor as traduzam.

A lista desses verbos interpretativos pode ser tão ampla e diversificada quanto os atos que indicam. Machado (2004, p. 49-53), por meio de atividades direcionadas ao público universitário, sugere alguns grupos de verbos e as ações que eles podem indicar, conforme exemplificadas no quadro a seguir:

Atos do autor (inferidos a partir da leitura)	O que indicam
aborda; trata de; mostra; relata; discorre; (...)	indicação do conteúdo geral
define; classifica; enumera; elenca; descreve; exemplifica; compara; diferencia; (...)	organização das idéias do texto
incita; leva a; convida a; (...)	ação do autor em relação ao leitor
afirma; nega; acredita; julga; questiona; defende; critica; (...)	posicionamento do autor em relação à sua crença na verdade do que é dito
ênfatiza; ressalta; focaliza; assevera; enfoca; destaca; (...)	indicação de relevância de uma idéia do texto

Concordamos com a autora ao defender esse procedimento como importante na retextualização, pois, como podemos observar na prática, conseguir captar os atos praticados pelo autor e explicitá-los no resumo exige maior esforço do aluno para compreender adequadamente o texto, o que se constitui um exercício válido e necessário. Além do mais, é também uma forma de se verificar o desenvolvimento de habilidades lingüístico-discursivas dos estudantes.

A seguir, exemplificamos o uso desse procedimento:

Foram muitos os avanços da economia brasileira nos últimos anos. As exportações dobraram, as reservas internacionais nunca foram tão altas, a dívida externa deixou de ser motivo para dor de cabeça e a inflação recuou a níveis civilizados. Esses avanços afastaram o risco de colapso financeiro criado pelo debate eleitoral de 2002 e hoje permitem ao presidente Lula dizer, com razão, que o país apresenta uma combinação rara de fatores econômicos positivos. O país está melhor. Mas só se o compararmos a ele mesmo – espartilho característico do debate econômico brasileiro. No cotejo internacional o Brasil está ficando para trás. Nos últimos quatro anos, os países em desenvolvimento progrediram em um ritmo superior a 7% ao ano, enquanto, no Brasil, o PIB não avançou mais do que 3%.

(Giuliano Guandalini, Revista *VEJA*, 01 de novembro de 2006)

Registro dos fatos pelo retextualizador	
Nos últimos anos a economia brasileira melhorou. Tal avanço, porém, é apenas um fato interno pois se visto em relação ao mundo, o país decresceu.	Apagamento/neutralização da voz do resumidor, que se coloca em segundo plano; escolhas lexicais que denotam baixo grau de subjetividade.
Atribuição de atos de fala ao autor do texto resumido	
Guandalini <i>afirma</i> (1) que nos últimos anos a economia brasileira avançou e <i>elenc</i> a (2) fatos comprobatórios dessa assertiva. <i>Ressalta</i> (3), porém, que tal avanço é apenas um fato interno pois se visto em relação ao mundo, o país decresceu.	Concessão de voz ao autor do texto-fonte; escolhas lexicais interpretativas das ações do autor; maior grau de subjetividade do resumidor.

Quanto ao conteúdo temático dos textos aos quais o aluno é submetido para a produção do resumo no contexto do ensino, normalmente não há previsibilidade, visto que a atividade de resumir pode anteceder ou suceder a leitura com discussão de textos em sala de aula: há momentos em que o estudante é solicitado a produzir resumos a partir de leituras já realizadas, a fim de fixar conteúdos já discutidos/estudados durante as aulas. Em outras situações, ocorre o contrário: solicita-se o resumo para que o aluno mantenha um primeiro contato com o texto e abstraia as idéias centrais, o que faz com que sua produção seja um requisito prévio à discussão do assunto a ser tratado em sala – uma prática bastante comum na graduação, conforme já mencionado.

No que se refere ao nível de linguagem, independentemente do que foi usado pelo autor do texto-base, espera-se no resumo acadêmico o uso da linguagem formal, referencial e com alto grau de objetividade, exigência comum a outros textos acadêmico-científicos. Dessa forma, rejeitam-se gírias e linguagem figurada ou literária. A primeira, por ser “codificada” para um grupo específico; a segunda, por ser essencialmente polissêmica, podendo, ambas, comprometerem a clareza do texto.

Com relação à modalidade da língua em que ocorre a retextualização (se oral ou se escrita), Charolles (1991, p. 11) considera praticamente inconcebível que a atividade de resumir seja situada na oralidade. De acordo com este autor, semelhantemente a certas formas de cálculo, resumir exige papel e caneta, pois põe em relevo uma razão que tem por suporte o escrito e somente tal condição possibilita esse exercício. Em nosso contexto educacional, no entanto, embora não seja comum produzir resumos orais devido à posição de destaque exercida pela escrita ou até por conta de questões funcionais como condições de registro, disponibilidade de tempo etc., não se pode radicalizar afirmando que essa seja uma prática totalmente descartada ou “proibida”.

Para Charolles (1991, p. 12), o exercício escolar do resumo deve, de fato, ser considerado por aquilo que ele é: um texto destinado a avaliar a capacidade de compreensão e de produção escrita dos alunos, permitindo uma verificação mais adequada das operações que efetivamente são ativadas nessa ação. Resumir, portanto, é um jogo no qual o aluno deve saber onde se situar, e é função da escola ensinar a fazer isso.

2.8 Das dificuldades da produção do texto

Embora o resumo seja uma atividade de largo uso no contexto acadêmico, ainda é bastante comum a manifestação de resistência à sua produção por parte do graduando. Machado, A. R. (2004, p. 13) afirma que esse é um sentimento, no entanto, que não se manifesta apenas no estudante ou nesse tipo de atividade, mas diante de textos de qualquer natureza (oral ou escrito, verbal ou não-verbal), em situações que exijam maior nível de elaboração e monitoração estilística. Afirma ainda

terem conhecimento de que resumir é uma capacidade inerente ao ser humano e, por conta disso, pode ser feito com mais naturalidade do que se pensa; ou pelo fato de o estudante não se conceber capaz, não favorecendo o desenvolvimento da habilidade de resumir; ou, ainda, porque a escola quando “ensina” a fazer resumo, apenas dita o que deve ou não deve ser feito, sem explicitar as operações que podem ser usadas para proceder a retextualização. Tal prática desvirtua a importância e a complexidade da produção de um gênero como esse e, de certo modo, apenas acentua no estudante suas limitações em produção textual.

Uma das principais causas da dificuldade em escrever, de acordo com Machado, A. R. (2004, p. 13), reside justamente na falta de um ensino sistemático e de qualidade, tanto do resumo, quanto de outros gêneros tipicamente acadêmicos, bem como de um material didático adequado que oriente a aprendizagem. De acordo com a autora, constantemente “os alunos são cobrados por aquilo que nunca lhes é ensinado, tendo de aprender por conta própria, intuitivamente, com muito esforço”. Silva & Da Mata (2002, p. 132) corroboram essa idéia ao afirmar que “o professor não tem à sua disposição fundamentos teórico-metodológicos suficientes para orientar as suas práticas”, e os estudos que abordam aspectos cognitivos e retóricos da elaboração de resumos são ainda muito incipientes.

Normalmente quando solicitado a produzir um resumo, o estudante de graduação recorre a livros de metodologia científica em busca de orientação de como fazê-lo sob os moldes acadêmicos. O que encontra, todavia, é uma literatura de certo cunho normativista, que aborda mais questões formais que propriamente textual-discursivas. Dessa forma, ao disponibilizar (e até adotar) apenas obras desse tipo como referência, a escola perpetua o modelo de resumo prescrito nos “manuais de redação”, transformando-o mais em instrumento de avaliação que objeto de estudo.

De acordo com a maioria dos autores que trata da produção de textos técnico-acadêmico-científicos, resumir é apresentar de forma concisa as idéias mais relevantes de um texto. Definição que, segundo Medeiros (1999, p. 23), pode ser melhorada, visto que além de ter uma apresentação sucinta e seletiva, o resumo também deve ressaltar a progressão e a articulação das idéias.

Com base nas normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas - ABNT, e levando em consideração os objetivos e o tipo de informação veiculada, os manuais estabelecem uma tipificação dos resumos, classificando-os em: indicativo/descritivo, informativo, crítico e informativo/indicativo. O primeiro serve para indicar/descrever os elementos essenciais (tópicos e conteúdos) de um determinado texto, eliminando dados qualitativos e quantitativos. Nesse caso, para que o assunto seja amplamente compreendido, faz-se necessária a leitura do texto original. Já o segundo, também conhecido como analítico, consiste numa apresentação concisa das principais idéias-núcleo de um texto-base, ou de qualquer outro documento, dispensando desse modo a consulta ao texto-fonte. Por conta das características e do objetivo a que se propõe, esse é o mais esperado no ensino superior, uma vez que não deve haver citações, juízos de valor, comentários pessoais ou o estabelecimento de comparações com outras obras da mesma área. Caso haja tais elementos, será caracterizado como “resumo crítico” ou “resenha”, cuja finalidade e características são outras. Além do mais, este último exige maturidade intelectual do produtor e amplo conhecimento sobre o assunto resenhado, bem como o uso da capacidade de síntese, interpretação e crítica.

Por último, encontra-se o resumo informativo/indicativo, que é a combinação dos dois tipos anteriores, podendo dispensar parte da leitura do texto original, a saber, as conclusões.

CAPÍTULO III

UM OLHAR ANALÍTICO SOBRE RESUMOS ACADÊMICOS E POSSÍVEIS INTERVENÇÕES DIDÁTICAS

Neste capítulo são analisados dezenove resumos produzidos por alunos do VI semestre do Curso de Letras, do período noturno, de uma faculdade da rede particular de ensino da capital de São Paulo. As retextualizações foram feitas a partir de um excerto do texto *Diversidade lingüística e pluralidade cultural no Brasil* e nosso objetivo foi analisar essas retextualizações, de modo especial buscando identificar princípios norteadores da sua construção para, a partir daí, e com base nos autores referenciados neste estudo, propormos possíveis intervenções didáticas. Tais intervenções ganham a caracterização de "possíveis" por ser uma primeira tentativa que vem em complemento aos itens analisados.

Para proceder à análise, tomamos como parâmetro os princípios de construção de resumos apresentados no capítulo anterior e, à medida que fomos buscando identificar os critérios, fomos também constituindo as categorias de análise que seriam utilizadas no tratamento de cada um dos resumos e tecendo considerações sobre o que julgamos ser pertinente ou não, de acordo com o referencial teórico adotado.

Para efeito didático, enumeramos (aleatoriamente) os informantes de 1 a 19 e para referenciá-los usamos "I1", "I2", "I3" (Informante 1, Informante 2, Informante 3) e assim sucessivamente, sendo que "I" pode indicar plural, quando necessário: "I 5 e 8" (Informantes 5 e 8).

Para a coleta dos resumos, explicamos aos alunos que participariam de uma atividade que seria utilizada em pesquisa. Informamos quais eram os objetivos da leitura a ser feita e o que esperávamos de cada um: ler e compreender o texto de tal forma que

pudessem produzir um resumo sob os moldes acadêmicos. Muito embora não se tratasse de uma tarefa para nota, era importante que tivessem clareza de que a atividade fazia parte de um trabalho científico importante para eles e que o empenho em fazê-la da melhor maneira possível seria imprescindível, também, ao nosso estudo.

A leitura deu-se de forma individual e silenciosa para que cada informante pudesse imprimir seu próprio ritmo e a direcionasse aos objetivos propostos.

A produção do resumo foi feita com consulta ao texto-fonte, e os informantes puderam decidir livremente quanto à configuração do novo texto, no que se referia ao número e extensão dos parágrafos, seleção do léxico, construções lingüísticas e sintáticas, nível de linguagem, grau de subjetividade/objetividade, maior ou menor distanciamento enunciativo do texto-fonte etc. Com efeito, não houve instruções específicas sobre esses aspectos, pois se objetivava verificar como iriam agir em face das instruções gerais. Da mesma forma, também não foram dadas instruções específicas quanto ao processo de produção, sobretudo, a escolha de estratégias para a redução da informação semântica.

Visto que se tratava de ações duplamente complexas, leitura e produção textual, foram dadas duas horas-aulas para a realização da atividade, pois não pretendíamos que a pressão do tempo fosse um elemento dificultador. Levamos em consideração que se tratava de um curso noturno e de uma turma cuja maioria dos alunos trabalha durante o dia todo, enfrentando dificuldades para conciliar o horário de trabalho com o início da primeira aula.

Para a realização da tarefa entendemos ser imprescindível a resolução de qualquer empecilho que fosse capaz de comprometer o entendimento do texto e evitar a permanência de dúvidas que pudessem prejudicar a legibilidade e, em conseqüência, a produção do resumo.

Reconhecendo que um dos entraves à compreensão do texto pode ser o desconhecimento do significado de determinados vocábulos ou do significado que o leitor conhece, mas que não parece condizente com o aplicado no texto, foram disponibilizados

dicionários para que os informantes os consultassem, sempre que necessário. Essa era uma prática comum na classe, pois nós, como professora dessa turma, sempre os incentivamos a ter uma postura ativa diante da leitura e não “deixar passar” nenhum vocábulo ou expressão cujo significado não se mostrasse claro dentro do texto. Em nossa intervenção ressaltamos, entretanto, a necessidade de sempre se contextualizar os elementos lingüísticos para uma adequada produção de sentido, uma vez que a força das palavras não reside na significação que o dicionário lhes determina, mas na função que exercem dentro do texto para ressignificá-lo, em articulação com a bagagem interna do leitor. Assim, era (e sempre é) preciso considerar que cada palavra carrega uma série de matizes para formar o todo significativo e por isso não pode ser entendida isoladamente. Parafraseando Kleiman (2004, p. 29), lembramos que a função dos diversos elementos do texto só pode ser *entendida* no próprio texto.

Um outro fator, ainda, foi levado em consideração, graças ao contexto situacional no qual se daria a coleta: a presença de leitores em diferentes estágios de leitura, advindos com experiências leitoras muito diversificadas. De fato, tem se tornado bastante comum encontrarmos, numa mesma turma de graduação, desde alunos egressos de cursos supletivos a alunos que já cursaram outra faculdade. E entre eles, poucos já atuam na área do ensino de língua.

Nesse contexto, acreditamos, ser importante encorajar o aluno a fazer uso de meios que o auxiliem na solução de obstáculos à compreensão, esteja no nível acadêmico em que estiver, usando diferentes recursos. Vale registrar que a utilização do dicionário tem se mostrado uma estratégia pertinente não só no processo de compreensão leitora, mas, sobretudo, no de produção de textos, especialmente quando se trata de gêneros que exigem o uso de linguagem referencial, monitoração estilística e maior grau de formalidade, como é caso do resumo acadêmico.

Pelo que pudemos observar durante a atividade proposta, não houve problema com relação à compreensão do vocabulário, já que a linguagem se mostrou acessível ao nível da turma e as condições de produção pareceram favoráveis.

Ainda que sumárias, foram dadas informações aos alunos sobre o tema, a autora, o suporte onde o texto foi veiculado e a tipologia a que pertence. Esclarecemos que se tratava de um texto expositivo e cujo tema estava sendo trabalhado em uma das disciplinas naquele semestre, já que partimos do pressuposto de que conhecer o tipo de texto a ser enfrentado pode produzir expectativas no leitor que auxiliam na antecipação da significação. Em vista disso, ressaltamos que, nesse tipo de texto, o próprio título geralmente tende a ser um “resumo” do conteúdo, o que pode direcionar a compreensão.

A escolha de um texto expositivo nos pareceu a mais adequada, considerando não só sua natureza, como também o fato de ser amplamente usado na graduação como instrumento para o ensino, na expectativa de que se constitua no aluno a aquisição de novos conhecimentos (ler para aprender).

Para a elaboração do resumo, além do dicionário também foram disponibilizadas folhas para rascunho e para o registro escrito da versão final. Também os informantes foram alertados para tomar cuidado tanto com aspectos lingüísticos formais como ortografia, acentuação, pontuação etc., quanto com a apresentação formal do texto, como estética e limpeza, tendo em vista sua legibilidade.

Embora tenham sido dadas orientações prévias, procuramos não focalizar nenhum outro direcionamento com relação à configuração do texto.

Toda a atividade, portanto, foi planejada levando em consideração a complexidade que caracterizaria a ação de ler e resumir o texto que recortamos e a capacidade que, supúnhamos, os informantes possuíam para enfrentá-la. Nossa intenção foi propor um desafio possível de ser transposto e nossa intervenção limitou-se aos procedimentos anteriormente apresentados.

3.1 Referência ao autor do texto-fonte

Embora não tenha sido explicitado por Charolles (1991), orientar o leitor para a leitura do texto (de que gênero se trata; qual o tema; que movimentos de sentido serão feitos; etc.) é um procedimento desejável a toda produção escrita e especialmente recomendável em textos acadêmico-científicos, pois servem como importante elemento norteador da compreensão (e em alguns casos, também da avaliação).

Nos resumos analisados, notamos que a maioria dos informantes procura informar o leitor sobre quem é o autor do texto-fonte; alguns deles ainda sinalizam para o gênero textual e a fonte bibliográfica de onde o excerto lido foi retirado. Em algumas retextualizações, observamos que foi produzida uma espécie de cabeçalho, enquanto em outras tais informações foram incluídas no corpo do texto:

- I 1: “Resumo do texto – Educação em Língua Materna: a Sociolingüística em sala de aula.”; “A autora Estella Maris Bortoni-Ricardo explica em seu livro (...)”
- I 2: “Resumo sobre o texto: Educação em língua materna: a Sociolingüística na sala de aula. (p. 25 e 26)”
- I 3: “No livro Educação em Língua Materna (...)” (além dessa indicação, este informante também transcreveu a referência bibliográfica indicada após o texto)
- I 4: “Em resumo do que diz a autora Estela Maris Bortoni-Ricardo, em seu livro ‘Educação em língua materna: a Sociolingüística na sala de aula’, págs. 25 e 26 (...)”
- I 6: “‘Educação em língua Materna’. Bortoni-Ricardo, Estella Maris, (2004)”
- I 7: “O texto da autora Estella Maris, retirado do livro a “Sociolingüística na sala de aula (...)”
- I 8 e 10: “Resumo do texto: Educação em Língua Materna: a Sociolingüística em sala de aula.”
- I 9: “Resumo sobre o texto: Educação em língua materna: a Sociolingüística na sala de aula. Bortoni-Ricardo, Estella Maris”

I 11: “Resumo sobre o texto: Educação em língua materna: a Sociolinguística na sala de aula. (págs. 25 e 26)”

Consideramos o procedimento adotado pela maior parte dos alunos bastante pertinente, em se tratando do resumo acadêmico, pois situa a fonte. Evidentemente, alguns dos informantes não foram devidamente precisos ao indicar que apresentavam resumo do texto da autora, e não de uma parte dele.

Mas interessante nos pareceu a forma com que os I 1, 3, 4 e 7 procederam, inserindo as informações de fonte e autoria no corpo do próprio texto. Esse procedimento garante que o resumo possa ser destinado não apenas ao professor que o solicitou, mas também a outros leitores que não participaram do contexto de produção.

Essa, a nosso ver, deveria ser uma prática valorizada, pois ela permite ao leitor do resumo saber do que se trata, quem escreveu o texto-fonte e qual a dimensão do texto lido. Vale assinalar que essa sempre foi uma de nossas preocupações em sala de aula, razão pela qual, provavelmente, a despeito de não termos frisado esse aspecto no dia da atividade, pudemos constatar que nossa insistência não foi em vão, já que vários alunos a levaram em conta. O equívoco presente em vários resumos, relativo à menção ao livro e não ao excerto apenas se configura como uma evidência de que muitos dos informantes ainda não conhecem as normas de referências bibliográficas e, talvez, por isso acabem confundindo a parte com o todo. Chamou-nos a atenção, por exemplo, a forma pela qual os I 6 e 9 referenciam o texto.

Entendemos que, ainda que fosse o primeiro contato do leitor com o livro citado, pela leitura das informações bibliográficas, seria perfeitamente possível compreender que se tratava de uma parte de livro, uma vez que as indicações básicas como título, nome da obra e do autor, estavam formalmente marcadas. Fica claro, dessa forma, que esse é um saber que ainda não está internalizado nos alunos, ou, como afirma Solé (1998), a aprendizagem desse aspecto ainda não se fez significativa para eles.

De qualquer forma, fatos como este servem para reforçar a importância e urgência de um ensino específico e, talvez, contínuo, que possa correr juntamente com outros aspectos como clareza, coerência, coesão e organização formal.

Uma última observação pode ser feita: nos textos entregues aos informantes, em virtude de um erro de digitação, posteriormente corrigido, o primeiro nome da autora apareceu grafado incorretamente: Estela e não Stella. Esse equívoco, provavelmente, responde pelos casos de variação gráfica encontrados no *corpus*.

3.2 Presença do autor do texto-fonte ou ausência do retextualizador

A maioria dos informantes fez menção à autora do texto, em lugar de se colocar no próprio resumo. Consideramos esse fato bastante relevante como evidência de que os informantes já sabem que o resumo expressa a “voz” do outro, não a do próprio resumidor. Ao procederem dessa forma, deixam marcado seu distanciamento em relação ao autor e, valendo-se da sinalização da autoria do texto-fonte, garantem maior credibilidade ao texto produzido. Dessa forma, deixando explícito que se colocam no papel de retextualizadores, remetem ao autor a responsabilidade pelas informações presentes.

Transcrevemos alguns excertos para mostrar de que maneira a autora é mencionada nos resumos:

- I 1: “A autora Estella Maris Bortoni-Ricardo (...)”; “a autora (...)”; “Bortoni-Ricardo (...)”; “Segundo a autora (...)”.
- I 5: “De acordo com Ricardo (...)”; “O escritor (...)”; “Uma pesquisa estudada pelo autor (...)”.
- I 6: “(...) os autores (...)”; “Segundo os autores (...)”.
- I 7: “A autora afirma (...)”
- I 8: “O autor (...)”
- I 12: “A autora demonstra (...)”; “Bortoni-Ricardo (...)”

I 14: “Segundo a autora (...)”;

I 16: “Segundo Bortoni (...)”; “(...) o autor (...)”; “Bortoni (...)”; “(...) segundo o autor (...)”

I 18: “Segundo a autora (...)”; “Estella Maris (...)”; “A sociolinguísta (...)”

I 19: “Segundo Estella Maris (...)”; “(...) a autora (...)”; “Estella (...)”

Ainda que de forma não predominante, algumas inadequações podem ser observadas. Destacamos a menção ao primeiro nome da autora em I 19, grafado de forma indevida, mas justificada, como já ressaltado anteriormente. No mesmo I 19 ocorre a menção ao nome da autora em o tom de intimidade ou familiaridade, o que não cabe nesse tipo de produção textual.

Na ocorrência I 6 encontramos a utilização do plural como se o texto tivesse sido escrito por mais de um autor. É provável que isso se deva a engano, motivado pelo fato de o sobrenome da autora ser composto.

O uso do gênero masculino em I 5, I 6, I 8 e I 16, parece ter sido consequência da presença do sobrenome da autora ser “Ricardo”. Um leitor menos atento poderá ter pensado ser esse o primeiro nome do “autor”.

Em linhas gerais, admitimos que essas falhas demonstram, mais uma vez, a dificuldade que os informantes têm para lidar com as convenções bibliográficas.

Em contrapartida, verificamos que um dos informantes se valeu da titulação da autora para fazer referência a ela, demonstrando muito boa performance: I 18: “A sociolinguísta”. De fato, esse é um recurso apropriado e até recomendado em retextualizações de textos acadêmicos, pois além de evidenciar maior compreensão das informações sobre o texto, ainda deixa marcada uma compreensão de área de especialidade.

Outros informantes recorrem a uma forma indireta, valendo-se dos termos “texto” e “livro” para dar voz à autora. A nosso ver, esse recurso, embora não seja tão preciso quanto

aquele de nomear a especialidade da autora, não deixa de ser válido, especialmente para marcar a imparcialidade do retextualizador:

I 3: “No livro Educação em língua materna vem mostrando que (...)”

I 7: “O texto (...) aborda (...)”.

I 8: “O texto nos mostra que (...)”

I 14: “(...) o texto aborda (...)”

I 19: “O texto se encerra (...)”

Também encontramos resumos nos quais a menção à autora se deu por meio de um “cabeçalho”, como fez o I 9: “Resumo sobre o texto: Educação em língua materna: a Sociolinguística na sala de aula. Bortoni-Ricardo, Estella Maris”.

Forma não recomendada esteve presente em resumos de dois informantes que não fizeram nenhuma referência direta ou indireta à autora do texto, deixando uma impressão de que o conteúdo apresentado seria de sua própria autoria. Acreditamos que até se poderia argumentar que os informantes que assim procederam o fizeram por ingenuidade, não com a intenção de assumir a autoria. De todo modo, é importante assinalar a inconveniência de tal ação.

A despeito das situações inadequadas, a grande incidência da menção à autora pode ser atribuída a um conjunto de fatores, entre os quais destacamos:

- a ênfase à relação teoria e prática, frisada durante o semestre;
- a importância dada à necessidade de o aluno fazer uma distinção clara em seus textos das informações que são de sua autoria e as que são de outrem;
- a conscientização que se buscou sobre os malefícios do plágio, crime cada vez mais recorrente no meio universitário;
- a insistência em atividades de produção de textos nos quais a inserção de citações diretas e indiretas de outros autores.

Consideramos que esses são procedimentos importantes que devem ser ensinados em sala de aula, não apenas para levar o aluno a habituar-se a usar um maior grau de formalidade em produções acadêmicas, como também para garantir o respeito, nos textos por eles produzidos, à autoria de outrem.

Uma das estratégias de ensino que nos parece importante para ajudar a desenvolver essas habilidades é fazer um levantamento prévio, junto à classe, de todos os dados a respeito do texto e do autor. Acrescentamos a aspectos anteriormente mencionados como o tema de que trata o texto, o gênero a que se filia, o suporte onde foi veiculado, outros como a seção ou coluna em que está inserido, as informações adicionais a respeito do autor que podem ser inferidas a partir do próprio texto, os dados bibliográficos disponibilizados na literatura sobre o autor etc. De fato, outras informações poderão ir surgindo no diálogo com a classe. O que importa é sempre explorar o repertório de conhecimentos dos alunos nesse tipo de interação, pois ela, geralmente, se faz bastante produtiva.

Fazer atribuições ao autor a partir do gênero textual, por exemplo, pode ser bastante sugestivo e, se não é tão explorado pelos alunos, acreditamos que se deva à falta de estímulo e de ensino. Fazer a identificação prévia do gênero que está sendo lido propicia a inferência de nomações como resenha, resenhista; ensaio, ensaísta; crônica, cronista; e assim por diante. Logicamente que essa relação não é possível a todos os gêneros, o que se torna um desafio a mais, e saudável, para o aluno-leitor.

No caso das funções sociais ou atributos profissionais, as possibilidades são mais amplas: diretor; reitor; presidente; professor; redator; especialista; juiz; comentarista político; jornalista; analista; jurista; entre outros. Mas para isso, é necessário a busca de informações adicionais, como já ressaltamos. A título de exemplificação, recortamos o artigo *A tríplice aliança*, publicado na revista *VEJA*, para verificarmos que nomações podem ser dadas ao autor para serem usadas num possível resumo:

Ponto de vista: Cláudio de Moura Castro

A tríplice aliança

"O empresariado tem ajudado a melhorar a educação pública. Num primeiro momento, socorre na manutenção das escolas, promove festas e dá dinheiro. Com o tempo, as iniciativas se tornam mais ambiciosas, dando lugar a programas criativos e eficazes"

Imaginemos que a Aerospatiale resolvesse criar um programa para apoiar as escolas básicas francesas. O ministro da Educação mandaria confiscar a Légion d'Honneur do presidente, por demência. Em sistemas educativos consolidados, as empresas não precisam se meter na educação básica. Na América Latina, é o caso da Argentina e do Uruguai. Nos Estados Unidos, as empresas defendem a educação no cenário político. Contudo, em países de educação atrapalhada, como o nosso, o empresariado tenta ajudar, trilhando outros caminhos.

Em um primeiro momento, os empresários socorrem na manutenção das escolas, promovem festas e dão um dinheirinho. Isso é infinitamente melhor do que nada, pois ajuda no cotidiano e abre portas para outras ações. Mas é pouco. Com a experiência, as iniciativas se tornam mais ambiciosas, dando lugar a alguns programas criativos e eficazes, por meio de institutos e fundações do terceiro setor. Modelo disso é a Fundação Bradesco, que opera rede exemplar de escolas, com mais de 100.000 alunos.

Inevitavelmente, o alcance de iniciativas paralelas é limitado, não podendo mudar o panorama da educação no país. Diante disso, começa a tomar corpo outra forma de participação do empresariado na educação, com quantidade e variedade estonteantes de propostas – das tolas às geniais. Dada a impotência das redes públicas, são programas para reforçar o seu funcionamento. Trazem para a escola o que as empresas têm de melhor, ou seja, profissionalismo, pragmatismo, gestão e foco nos resultados.

Algumas contrataram as mais brilhantes cabeças para criar programas para alunos repetentes, de alfabetização, educação por TV, uso de computadores, revistas, bem como aperfeiçoamento da gestão. Operando dentro das redes públicas ou para elas, seu impacto potencial é tão grande quanto o tamanho da rede em que agem. Contudo, alguns dos programas mais criativos vêm do terceiro setor de empresas médias, incapazes de financiar iniciativas de grande porte. Entram em cena, nesse momento, empresas enormes, como Petrobras, Banco do Brasil e Vale do Rio Doce, apoiando sua replicação em grande escala, dando-lhes assim uma envergadura muitíssimo maior. Trata-se de uma tríplice aliança: a rede pública, as fundações que desenvolvem os melhores programas e as fundações das

grandes empresas que dão a eles um porte nacional. Essa fórmula começa a trazer benefícios concretos e tangíveis para a educação pública.

Como o que interessa são resultados mensuráveis, ilustremos com exemplos em que há avaliações quantitativas. Boa parte das 33 melhores escolas brasileiras – selecionadas pela Unesco/MEC – recebe apoio do terceiro setor. É também o caso de estados que resolveram dar um salto em sua educação, como Acre, Pernambuco, Piauí e Sergipe. Uma das quinze maiores médias no Enem foi obtida pela escola da Embraer, que apenas atende alunos egressos de escolas públicas. O Acelera Brasil (Instituto Ayrton Senna) toma alunos multirrepentes e oferece a eles um programa no contraturno da escola. Em um ano os participantes aprendem o equivalente ao que os alunos não repetentes aprendem em dois.

Área que chama atenção pelo contraste entre público e privado é a gestão. De um lado, parte do empresariado brasileiro avançou muito na qualidade de sua gestão. De outro, a maioria das redes municipais dá o exemplo mais rematado de primitivismo administrativo. Daí a importância de trazer a elas as boas práticas de gestão empresarial, passo inicial para que se obtenham bons resultados na educação.

Vejamos o exemplo do Pitágoras (onde o autor trabalha), cuja fundação criou o Sistema de Gerenciamento Integrado (SGI), que também recebe apoio de grandes empresas. Tomemos os três municípios mineiros com SGI, que estão na região de Sete Lagoas (Jequitibá, Funilândia e Baldim). Nas provas oficiais de avaliação do ciclo inicial, obtiveram 46% de alunos alfabetizados. No total dos quinze municípios sem SGI, a média foi de 22%. Ou seja, a porcentagem de alfabetizados dos três é mais que o dobro da dos outros. Nem nos municípios mais ricos da região os resultados se aproximam dos que têm o SGI.

Vivas para a tríplice aliança!

Cláudio de Moura Castro é *economista*.

(Revista *VEJA*, 07 de fevereiro de 2007)

De início, já podemos considerar algumas opções: o próprio termo “autor”; seu sobrenome, “Castro” ou, como eventualmente poderia ser mencionado, “Moura Castro”; e “economista”, sua formação ou função profissional, informada logo após o texto. Além disso, pelo fato de se tratar de um artigo de opinião e de ser publicado numa coluna denominada “Ponto de Vista”, numa revista de grande circulação nacional, o leitor é autorizado a denominá-lo de “articulista” ou “colunista”.

Mas, além dessas denominações, podem ser descobertas outras a partir da interação com os alunos, como por exemplo, que Moura Castro é também educador e escritor com dezenas de livros publicados e mais de trezentos artigos científicos escritos. Um detalhe a ser observado neste artigo especificamente, é que, pelo tema abordado e pela forma com que o autor o desenvolve, dois de seus papéis sociais e profissionais se sobressaem: o de economista e de educador. Desse modo, é importante levar o aluno a perceber esse fato para que, em seu resumo, seja dada prioridade a essas nominações em detrimento de outras.

Como pode ser visto, todas as informações complementares são importantes à elaboração da retextualização e delas depende a mobilidade do resumidor frente ao texto. Fazer questionamentos e buscar obter o máximo de informações complementares é um hábito que precisa ser encorajado nos estudantes em toda atividade de compreensão e, muitas vezes, também de produção de textos.

3.3 Utilização da terceira pessoa gramatical e a imparcialidade do resumidor

Como já ressaltado no decorrer deste estudo, para se produzir um resumo é necessário que se faça uma cuidadosa leitura do texto-fonte com vistas à compreensão, o que demanda ir além do conteúdo e perceber as ações enunciativas do autor. Uma vez que estas normalmente não vêm explicitadas no texto, é preciso que o leitor as interprete e as materialize por meio de verbos que melhor as traduzam. Além disso, para que se produza o efeito de imparcialidade esperado, esses verbos devem ser usados na terceira pessoa.

Verificamos nos resumos produzidos pelos nossos informantes que houve uma preocupação com este aspecto, uma vez que apenas seis deles (I 2, 8, 10, 13, 15 e 18) usaram o verbo na primeira pessoa. Ao agir desse modo, os informantes instalaram-se como enunciadores que não apenas expuseram os fatos e argumentos apresentados pelo autor do texto-fonte, como também os avaliaram. A nosso ver, os verbos fora da terceira pessoa funcionam como um recurso retórico que procura envolver, na tessitura do texto, não só o resumidor, mas também o leitor, rompendo com a linha da “objetividade” pressuposta pelo resumo. Embora o retextualizador não se anule, nem possa ser tomado

como neutro no processo de leitura do texto-fonte e de produção do texto resumo, ele se posiciona como leitor dos pontos de vista do autor, ficando desse modo marcado que não se trata de sua posição pessoal, mas do autor; dito de outro modo, ele aparentemente assume como sendo seu o posicionamento daquele, transferindo para si a responsabilidade das informações que, de fato, são da responsabilidade do autor do texto-fonte.

No *corpus* em análise, essa escolha enunciativa manifesta-se apenas em algumas partes de alguns dos resumos. Analisando mais detidamente, o que predomina nestes, evidencia-se, sem sombra de dúvidas, o verbo em terceira pessoa, como mostra o quadro abaixo (valem-nos de grifos para destacar o verbos):

Quadro comparativo sobre os verbos utilizados nos resumos

	Verbos em 1ª pessoa (únicas ocorrências)	Verbos em 3ª pessoa (alguns exemplos)
I 2	“Na escola <u>podemos</u> observar essas variações principalmente pela hierarquia (...).”	“ <u>Há</u> uma grande variação no uso da língua (...).”; “Algumas pesquisas (...) <u>foram feitas</u> (...).”; “Com esse estudo o que <u>ficou constatado</u> . (...).”
I 8	“O texto <u>nos</u> mostra (...).”; “Na escola <u>podemos</u> observar que (...).”	“Baseado nestas pesquisas o autor <u>verifica</u> que (...).”
I 10	“Em todos os meios <u>encontramos</u> uma variação no uso da língua.”; “O primeiro evento <u>chamamos</u> de oralidade (...).”	“Todos os meios possuem regras que <u>devem</u> ser obedecidas.”; “O estudo desta interação em sala de aula <u>mostra</u> (...).”; “Pesquisas (...) <u>mostram</u> que (...).”
I 13	“Em todos os setores sociais <u>podemos</u> encontrar na linguagem	“Pesquisas realizadas (...) <u>mostram</u> que (...).”; “ <u>Conclui-se</u> que (...).” - o uso desta última construção dá a entender que o enunciado faz

	(...).”	parte do conhecimento comum, o que reforça a idéia de imparcialidade.
I 15	“Quanto à variação que <u>observamos</u> na escola (...).”	“Uma pesquisa (...) <u>constatou que</u> (...).”; “Em todos os domínios sociais <u>existem</u> regras (...).”
I 18	“(...) e existem lugares ou situações onde <u>podemos agir</u> (...).”	“A sociolinguísta <u>afirma que</u> (...).”; “Por meio destes estudos de interação em sala de aula, <u>percebe-se que</u> (...).”

Nas demais retextualizações, como pode ser notado nas transcrições que fazemos abaixo, os informantes marcam semanticamente a interpretação que fazem dos atos do autor, mas mantêm a terceira pessoa:

I 1: explica; utiliza; observa

I 4: diz

I 5: cita

I 6: relatam

I 7: afirma

I 8: verifica

I 12: demonstra; menciona; observa

I 14: aborda

I 16: ressalta; afirma (duas vezes)

I 18: foca; afirma

I 19: “Afirma a autora (...)” – observa-se neste caso a inversão da ordem canônica da oração, de SVO para VSO, própria de textos mais formais.

Diferentemente dos demais, as ocorrências abaixo recuperam a voz do autor por meio dos termos “texto” e “livro”, o que também reafirma, com pertinência, a terceira pessoa:

I 3: “No livro Educação em língua materna vem mostrando (...)”

I 7: O texto aborda; define; cita; aponta.

I 8: “O texto nos mostra que (...)”

I 14: “(...) o texto aborda (...)”

I 19: “O texto se encerra (...)”

Consideramos que a atribuição (direta ou indireta) ao autor do texto resumido é um importante elemento de elaboração, visto que funciona tanto como uma estratégia para verificar a compreensão leitora do aprendiz, quanto para desenvolvê-la – na ordem inversa, preferencialmente.

Na verdade, perceber os movimentos enunciativos do autor e traduzi-los por meio de verbos adequados não é uma tarefa tão simples quanto possa parecer. Ao contrário, trata-se de uma atividade interpretativa que exige mais engajamento cognitivo e esforço do leitor que propriamente intuição e, por isso, a necessidade de ensino.

Dois tipos de atividades mostram-se pertinentes para ajudar o estudante a desenvolver tais habilidades: o primeiro, é o que lhe propicia o contato com vários textos e seus respectivos resumos nos quais os atos do autor já estejam explicitados e, dessa forma, possa ter uma noção de como se dá esse procedimento; o outro, é o que requer que o próprio aluno faça todo o percurso: leia o texto-fonte, compreenda os atos realizados pelo autor e os traduza por meio de verbos adequados. É importante que nessas atividades sejam usados tipos de textos que já circulam no meio acadêmico (especialmente os referenciais) para que o aluno lide com objetos reais de seu convívio e a aprendizagem se torne mais significativa. Ainda, até por uma questão didática, deve-se partir sempre de textos menos extensos e menos complexos, levando em consideração o nível de cada turma para ler, interpretar e internalizar conceitos e procedimentos.

Exemplificamos, a seguir, um primeiro tipo de atividade que a nosso ver é viável em cursos de graduação.

Em classe, pede-se aos alunos que, a partir de um texto (nesse caso, a Introdução do livro *A inter-ação pela linguagem*, da autora Ingedore Villaça Koch), identifiquem e destaquem no resumo os atos atribuídos ao autor:

Resumo: Na introdução do livro *A inter-ação pela linguagem*, Ingedore Villaça Koch aborda as diferentes concepções da linguagem humana no decorrer da História: representação do mundo e do pensamento; instrumento de comunicação; lugar de interação. A autora esclarece que, de acordo com a primeira, a função da língua é refletir o que o homem pensa e sabe sobre o mundo; para a segunda, é um código usado na comunicação; já para a terceira, é uma forma de agir sobre o outro e lugar de interação. Em complemento a esta última, Koch remete-se a Geraldi (1991) para afirmar que a linguagem é um jogo social no qual todos estamos inseridos.

Apenas lembrando, exercícios como este podem ser feitos primeiramente em grupo ou em dupla e, num segundo momento, individualmente.

3.4 Fidelidade ao texto-fonte

No que se refere à disposição das informações, os resumos seguem a mesma ordem seqüencial apresentada no texto-base, o que visa garantir fidelidade ao texto-fonte.

Essa característica do resumo pode, no caso do estudante inexperiente, receber outra explicação, ao que tudo indica, decorrente de dois fatores: do tipo de tarefa aplicada, ou seja, da produção do resumo com livre consulta ao texto-fonte, o que facilita sobremaneira ou mesmo conduz o resumidor a seguir a ordem do texto a ser resumido. O segundo fator refere-se ao nível de competência textual dos informantes que, inseguros para efetuar o resumo, ou por falta de familiaridade com o tema abordado, sentem-se mais confortáveis seguindo par e passo o texto-fonte.

Na análise do *corpus*, encontramos poucos casos em que, a despeito do esforço do retextualizador, não houve, do ponto de vista do conteúdo, uma interpretação adequada em relação ao texto-fonte, o que acabou por comprometer a fidelidade.

I 1: “A autora Estella Maris Bortoni-Ricardo explica em seu livro a variação no uso da língua em diversos domínios sociais (igrejas, escolas, tribunais, etc.) e as regras a que são submetidas estas variações.” - na verdade, o que a autora afirma é que as pessoas, e não as variações, estão sujeitas a regras.

I 2: “Há uma grande variação no uso da língua em sala de aula como em domínios sociais. O professor exerce um papel muito grande por ser um ponto de referência para seus alunos e havendo regras rigorosas no seu comportamento verbal e não-verbal.” – fica claro, para nós que conhecemos o texto, que o informante pode até ter compreendido as informações, mas não consegue expressá-las coerentemente no resumo. Se considerarmos como válidas tais construções, estaremos incorrendo no mesmo erro ao qual já nos referimos em outro momento: aceitar qualquer tipo de elaboração feita pelo aluno, fazendo ajustes aqui e ali para que o texto se torne aceitável.

I 8: “O texto nos mostra que a variação no uso da língua ocorre em todos os domínios sociais e que as regras determinam as ações realizadas, ou seja, sempre haverá variação de linguagem nos domínios sociais porque a variação é inerente a própria lingüística.” – o informante faz uma mistura entre duas idéias-chave apresentadas no texto: a de que em todos os domínios sociais existem regras que prescrevem as ações (verbais e não-verbais) das pessoas; e a de que, apesar dessas convenções, os indivíduos não falam ou escrevem de forma homogênea, uma vez que a variação é inerente à própria língua.

À exceção desses casos, entretanto, os demais informantes procuram manter-se fiéis ao texto-fonte, substituindo seqüências longas por outras mais curtas e simples, graças a

novas associações de significados, que deram uma outra forma ao conteúdo apreendido. Isto se justifica por conta de algumas variáveis intervenientes tais como:

- o retextualizador e o autor do texto-fonte não são os mesmos sujeitos. Com isso, a

I 4, 7, 9 e 16: seis parágrafos.

Nos resumos dos informantes acima, o conteúdo semântico que no texto-base foi organizado em um parágrafo, neles foi dividido em dois ou mais.

Entendemos que essa disparidade observada não se deve a uma questão de estilo dos retextualizadores, mas, antes, configura-se como uma consequência de pelo menos um, dos três fatores a seguir:

- falta de atenção a essa peculiaridade no resumo;
- ausência de um “contrato” prévio estabelecido com a classe, uma vez que pelo fato de o texto aplicado ser apenas de uma página, imaginamos que os resumos produzidos não apresentassem mais parágrafos que o texto-fonte. O máximo que poderíamos esperar seria o mesmo número de parágrafos do original. Entretanto, como mencionamos, não foi dado nenhum direcionamento e nem acordado nenhum critério sobre a estruturação formal do texto;
- a dificuldade em identificar as idéias-núcleo em cada parágrafo separadamente e, em seguida, reorganizá-las no resumo, como parece ter ficado demonstrado pela maneira com que foi feita a distribuição das informações: algumas que estavam dispostas em num único parágrafo no texto-fonte, foram distribuídas em dois no resumo (vide I 4, 7, 9, 10, 14, 16 e 19).

Outrossim, nas retextualizações produzidas, embora se tenha pretendido a concisão, algumas informações acessórias foram mantidas, como mostram os trechos transcritos a seguir:

I 1: “Ao utilizar a escola como exemplo, a autora observa as diferenças nos papéis sociais. O corpo docente, devido a sua autoridade, tem direitos e deveres, entre eles a utilização de uma linguagem mais formal (chamada monitorada). Outra diferença

é a que se refere aos eventos escolares, que de acordo com a localização de sua realização (pátio, cantina, sala de aula, etc.) podem ser mais ou menos formais.”

I 9: “Na escola existem diferentes papéis sociais: professor, diretor, coordenador e cada um ao desempenhar a sua função tem a obrigação de usar uma linguagem cuidada ou seja monitorada.”

Evidencia-se que as informações constantes nos resumos acima transcritos, poderiam, ou mesmo deveriam ter sido descartadas, pelo caráter explicativo que assumem:

I 1: explicações “(chamada monitorada)”; detalhamentos/especificações “(pátio, cantina, sala de aula, etc.)”

I 9: detalhamentos/especificações “professor, diretor, coordenador”; explicações “linguagem cuidada ou seja monitorada.”

Estas e outras ocorrências confirmam a idéia de que redução do tamanho do texto não significa necessariamente concisão de seu conteúdo semântico. A concisão, em realidade, é o resultado do processo de sumarização que acontece durante a leitura e se expressa como a palavra justa à finalidade do texto. Para se alcançar a justeza da palavra, no plano didático, faz-se mister primeiro selecionar as idéias consideradas essenciais à significação, para, então, se trabalhar uma nova forma de elaborá-las, tornando o conteúdo semanticamente mais sintético.

Isto posto, enfatizamos alguns encaminhamentos didáticos que podem auxiliar o aluno a fazer a seleção das idéias-núcleo e elaborar o novo texto. Em primeiro lugar, é necessário que o aprendiz saiba que tipo de informações são consideradas prescindíveis nos textos para, só assim, poder descartá-las. Há um consenso entre os autores consultados neste trabalho de que tais informações configuram-se como: conteúdos facilmente inferíveis a partir do conhecimento comum; exemplos; explicações; justificativas; seqüências que têm apenas efeito estilístico; caracterizações pormenorizadas; enfim, todas as informações dispensáveis à significação básica do texto.

Há uma atividade que, se bem aplicada, pode ser bastante eficaz nesse aprendizado: a identificação no texto-fonte das seqüências lingüísticas descartáveis, acompanhadas de justificativas do resumidor. Vale lembrar, entretanto, que sempre antes de pedir que ao aluno que faça esse julgamento, é necessário desenvolver atividades com toda a classe, passo a passo, analisando o texto de forma interativa e discutindo os procedimentos e os resultados. Somente após compreender em conjunto por que se procedeu dessa ou daquela maneira e propiciar certa segurança, é que se desafia o aprendiz a fazê-lo individualmente. A ênfase, a nosso ver, deve estar primeiro no ensino e somente depois, na avaliação. Em outros termos, não se pode cobrar do aluno aquilo que não lhe foi ensinado.

Para ilustrar o processo de sumarização que acontece durante a leitura, recorreremos ao primeiro parágrafo do texto que foi aplicado aos informantes: sublinhamos o que consideramos ser as idéias centrais e explicamos por que as outras seqüências foram descartadas.

Na sala de aula, como em qualquer outro domínio social, encontramos grande variação no uso da língua, mesmo na linguagem da professora que, por exercer um papel social de ascendência sobre seus alunos, está submetida a regras mais rigorosas no seu comportamento verbal e não-verbal. O que estamos querendo dizer é que, em todos os domínios sociais há regras que determinam as ações que ali são realizadas. Essas regras podem estar documentadas e registradas, como nos casos de um tribunal do júri ou de um culto religioso ou podem ser apenas parte da tradição cultural não documentada. Em um ou outro caso, porém, sempre haverá variação de linguagem nos domínios sociais, o grau dessa variação será maior em alguns domínios do que em outros. Por exemplo, no domínio do lar ou das atividades de lazer, observamos mais variação lingüística do que na escola ou na igreja. Mas em todos eles há variação, porque a variação é inerente à própria comunidade lingüística.

Seqüências mantidas	Seqüências prescindíveis à significação	Justificativas
em qualquer / domínio	Na sala de aula, como / outro / grande / mesmo na linguagem da professora que,	Exemplificações e caracterizações

social, encontramos / variação no uso da língua	por exercer um papel social de ascendência sobre seus alunos, está submetida a regras mais rigorosas no seu comportamento verbal e não-verbal.	complementares à idéia-núcleo.
em todos os domínios sociais há regras que determinam as ações que ali são realizadas / podem estar documentadas e registradas	O que estamos querendo dizer é que / Essas regras / como nos casos de um tribunal do júri ou de um culto religioso / não documentada. Em um ou outro caso, porém, sempre haverá variação de linguagem nos domínios sociais, / Por exemplo, no domínio do lar ou das atividades de lazer, observamos mais variação lingüística do que na escola ou na igreja. Mas em todos eles há variação, porque / como nos casos de um tribunal do júri ou de um culto religioso	Seqüência que introduz explicação; repetição de elementos coesivos; exemplificação; repetição de conteúdo; exemplificação.
ou podem ser apenas parte da tradição cultural / o grau dessa variação será maior em alguns domínios do que em outros. / variação é inerente à própria comunidade lingüística.	Em um ou outro caso, porém, sempre haverá variação de linguagem nos domínios sociais, / Por exemplo, no domínio do lar ou das atividades de lazer, observamos mais variação lingüística do que na escola ou na igreja. Mas em todos eles há variação, porque	Repetição de informação; exemplificação; repetição.

Dessa forma, aplicando as estratégias de cópia e apagamento, o que ocorre já num grau mais elevado de competência sumarizadora, teríamos:

Em qualquer domínio social encontramos variação no uso da língua. Em todos os domínios sociais há regras que determinam as ações que ali são realizadas. Podem estar documentadas e registradas ou podem ser apenas parte da tradição cultural. O grau dessa

variação será maior em alguns domínios do que em outros. A variação é inerente à própria comunidade lingüística.

Em nossa proposta, só após fazer esse processo com o texto todo, o professor deve passar para a produção de uma “paráfrase redutora”, ou resumo propriamente dito, por meio de operações de retextualização. Essas operações substituem as seqüências lingüísticas que foram selecionadas no texto-fonte por outras, mais concisas, primando sempre pela fidelidade e economia.

Como as seqüências recortadas do primeiro parágrafo já estão bastante “enxutas”, podem ser usadas operações parafrásticas apenas para não repeti-las tal e qual no resumo, como, por exemplo, a inversão da ordem das informações.

Procedendo desse modo, a retextualização ficaria:

Todos os domínios sociais prescrevem ações verbais e não-verbais. Tais regras podem estar documentadas ou pertencer ao conhecimento comum. A despeito disso, em maior ou menor grau, sempre ocorre variação no uso da língua, uma vez que esta é constitutiva da própria comunidade lingüística.

Ainda que selecionar e hierarquizar sejam ações subjetivas e pressuponham uma opinião, parece-nos que nesse caso a hierarquização funcionou mais como uma manobra para garantir a originalidade do resumo, que propriamente como um recurso retórico.

Uma outra operação que pode ser usada para resumir é a generalização. Caso haja seqüências generalizáveis no texto, o resumidor pode substituí-las por outras de sentido mais genérico que as inclua. No primeiro parágrafo, parece-nos não haver essa possibilidade; já no segundo, a seqüência “professores, diretores, coordenadores” pode ser substituída por “corpo docente e administrativo”, deixando a seqüência materialmente menor que a primeira e ao mesmo tempo possibilitando a inferência dos elementos englobados.

Vamos nos deter na variação que se observa na escola. Para começar, há as diferenças relacionadas aos papéis sociais: professores, diretores, coordenadores etc. desempenham função de autoridade que lhes confere direitos especiais e também obrigações: entre elas a de usar uma linguagem mais cuidada – que podemos chamar também de *monitorada* – que os alunos. Há também as diferenças relacionadas aos eventos que têm lugar na escola: eventos de sala de aula são mais formais que eventos que ocorrem na cantina ou no recreio. Mas, mesmo em sala de aula, há eventos que são conduzidos com mais formalidade e mais *monitoração lingüística* que outros.

Ainda com relação à concisão, notamos em vários resumos alguns problemas de coesão lexical, como transcritos abaixo (com grifos nossos):

I 9: “Há também as diferenças relacionadas aos eventos dentro da escola. Há eventos da sala de aula que são mais formais do que os outros eventos ocorrem na escola. E na sala de aula há os eventos conduzidos com mais formalidade e mais monitoração lingüística que outros.”

I 10: “Em todos os meios encontramos uma grande variação no uso da língua. Uma professora, por exemplo, é muito observada e por isto está submetida a regras mais rigorosas. Todos os meios possuem regras que devem ser obedecidas. As regras podem estar documentadas (...).”

I 12: “A autora demonstra que há variações de linguagem em qualquer domínio social, em maior ou menor grau, dependendo do ambiente. Detendo-se no ambiente escolar, menciona (...).”

I 13: “Em especial dentro da escola, tal diferença começa na hierarquia. Todo o corpo docente e administrativo da escola, dependendo da conversa ou evento (...).”

Em realidade, a menos que se tenha um objetivo específico, evitar repetições se faz necessário em qualquer texto, mas em se tratando de um gênero cuja economia é elemento fundamental, as repetições tornam-se duplamente indesejáveis.

Em síntese a tudo que foi exposto neste capítulo, acreditamos que somente um ensino sistemático e contínuo de leitura e produção textual resolva, ou pelos menos minimize, as dificuldades que os estudantes encontram ao produzirem resumos acadêmicos.

CONCLUSÃO

Conforme visto no início desta pesquisa, dentro do contexto do ensino superior, uma das principais funções da leitura é a aquisição de novos conhecimentos (*o ler para aprender*). Neste cenário, o resumo aparece como instrumento de grande valia para a verificação de leitura, uma vez que pressupõe, dentre outros princípios, fidelidade ao texto-fonte e concisão. Entretanto, embora seja um gênero altamente requisitado em diferentes disciplinas, o que se percebe, de uma forma geral, é que tanto discentes quanto docentes ainda não possuem noções claras nem compartilhadas do que seja resumir um texto e, por conta disso, surgem incertezas e desencontros em relação aos critérios de produção e de avaliação.

Diante dessa realidade, e na qual, de certa forma, também nos incluíamos, movida pela preocupação em realizar um ensino mais significativo, nos propusemos a pesquisar mais a fundo sobre esse tema. Para tanto, elegemos três objetivos: (i) fazer um estudo sobre o gênero resumo; (ii) verificar em que medida resumos produzidos por acadêmicos estão em consonância com os princípios de elaboração apontados pela literatura especializada; e (iii) propor possíveis intervenções didáticas destinadas a curso de graduação como complemento às análises feitas.

Quanto ao primeiro objetivo, após um longo percurso de leituras e reflexões, acreditamos tê-lo alcançado. Muitas informações foram novas, algumas reforçaram concepções que já possuíamos. Sabemos agora que o resumo é um todo significativo resultante de dois processos básicos, a sumarização e a retextualização. A sumarização ocorre durante a leitura e consiste na seleção das seqüências lingüísticas mais relevantes à significação básica do texto. Já a retextualização, diz respeito à reelaboração de tais seqüências, por meio de operações que as deixem mais concisas sem, no entanto, comprometer o conteúdo semântico do texto-fonte, conforme explicitadas e exemplificadas no decorrer deste trabalho.

No que diz respeito ao segundo objetivo, dentro dos limites desta pesquisa e das categorias de análise estabelecidas, podemos dizer que também foi alcançado. Verificamos que muitos dos princípios apontados pela literatura especializada ainda não fazem parte do repertório de conhecimentos dos estudantes e, muito provavelmente, dos professores. Desta forma, não são ensinados e nem aplicados devidamente, ocasionando inadequações nos textos produzidos. Apesar do empenho e da boa vontade demonstrada pelos informantes para produzirem seus textos, o que se evidencia, na verdade, são noções ainda vagas do que seja aceitável ou não na elaboração do resumo acadêmico.

Notamos, também, que houve uma relação direta entre o que os alunos produziram em termos de retextualização e o pouco que lhes foi ensinado no semestre, como por exemplo, a importância de dar ao leitor orientação para a leitura, quando se trata de um texto acadêmico; a imparcialidade e objetividade do resumidor, por meio da menção ao autor do texto-fonte, do uso de verbos em terceira pessoa e de outros recursos lingüísticos que atendam a tal exigência; e a atribuição de atos ao autor, como evidência de maior compreensão dos movimentos de sentido construídos no texto-fonte.

Um dos principais problemas encontrados nos textos analisados diz respeito à construção da concisão, o que se configura até como um contra-senso já que a própria denominação “resumo” prevê esse princípio. Essa constatação deixa claro, mais uma vez, que a grande necessidade do ensino vai além da exposição de conceitos e regras, uma vez que passa, também e principalmente, pelo conhecimento da natureza do objeto a ser ensinado e aprendido. Assim, mais importante que saber conceituar resumo acadêmico e fazer uma lista das exigências para sua elaboração, é ter ciência de sua natureza constituinte e de *como* aplicar os princípios que o regem, a saber, que operações e recursos lingüísticos mostram-se mais eficazes para esse fim. Desse modo, não basta saber que resumir significa reduzir o texto — isso já faz parte do conhecimento comum dentro e fora do contexto do ensino —, é preciso entender *como* construir tal concisão, já que a diminuição do tamanho de seqüências lingüísticas do texto não significa, necessariamente, condensação do conteúdo semântico.

A concisão e a fidelidade, a nosso ver, são os princípios-base do resumo acadêmico e numa escala de prioridade cremos que o primeiro seja o mais urgente a ser ensinado, pois enquanto a fidelidade fica garantida no processo de sumarização, por meio da estratégia de cópia, para se construir a concisão torna-se fundamental o resgate da fidelidade por meio de uma paráfrase redutora, o que torna esse processo duplamente complexo.

Queremos esclarecer que durante a feitura deste estudo, ao apontarmos direta ou indiretamente deficiências tais como a falta de um conhecimento mais profundo sobre o assunto, o desencontro entre teoria e prática e a escassez de material adequado, estamos falando do lugar de uma professora que convive com toda essa problemática no dia-a-dia e que, semelhante a tantos outros colegas comprometidos com a educação, inquieta-se com essas questões – e por isso este estudo. Sabemos, entretanto, que é fácil apenas verificar os erros e as lacunas e igualmente cômodo permanecer inerte frente a tais deficiências. Desse modo, o terceiro objetivo, que consiste numa proposta de intervenções didáticas destinadas a alunos de graduação, é uma tentativa de contribuir para a solução do problema. O que apresentamos são sugestões possíveis ou parâmetros (e não receitas) para novas intervenções, adaptações a ações criativas que atendam a realidades e necessidades didáticas sempre tão distintas.

Acreditamos que as considerações expostas nesta pesquisa possam contribuir para o aprofundamento das reflexões sobre o resumo, no entanto, estamos convencidos de que não se esgotam em si mesmas, pois certamente ainda há muito a ser pesquisado sobre o assunto.

Finalmente, não temos receio em afirmar que fomos nós, como professora e pesquisadora, a maior beneficiada com este estudo, uma vez que passamos a compreender melhor em que consiste o resumo e que operações estão envolvidas em sua elaboração e, por conseguinte, nos sentimos mais à vontade para partilhar esse tema com nossos alunos. Ainda, dentro desse aprendizado, incluímos o doloroso percurso por que passamos frente a um assunto sobre o qual não se tem tanta informação disponível e a satisfação de, aos

poucos, desvendá-lo. É desse lugar que olhamos para nossos estudantes e nos solidarizamos, por um lado, com a dificuldade que também enfrentam, e por outro, com a segurança do encontro que ora começa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABNT - ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. *NBR 6028: Informação e documentação - Resumo*. Rio de Janeiro, 2003.

ABREU, Antônio Suárez. *Curso de Redação*. 12^a. ed., São Paulo: Ática, 2004.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. *Estética da criação verbal*. 4^a. ed., São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARBISAN, Leci Borges. Por uma abordagem lingüística do resumo. *Letras de Hoje*. Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 75-97, junho, 2002.

BENTES, Anna Cristina. Gênero e ensino: algumas reflexões sobre a produção de materiais didáticos para a educação de jovens e adultos. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (orgs.). *Gêneros Textuais: Reflexões e Ensino*. 2^a. ed., Rio de Janeiro: Lucerna: 2006, p. 85-105.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em língua materna: a Sociolingüística na sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BROWN, A L. e DAY, J D. Macrorulles for summarizing texts: the development of expertise, Technical Report 270, Urbana, I 11: Center for the Study of Reading, 1983.

CASTRO, Cláudio de Moura. Acesso ao ensino superior. *Revista Ensino Superior*, São Paulo, n. 90, p. 8, ano 8, 2006.

_____. A tríplice aliança. *VEJA*, São Paulo, Editora Abril, 07 de fevereiro, 2007.

CHAROLLES, Michel. Le résumé de texte scolaire. Fonctions et principes d'élaboration. *Pratiques*. Le résumé de texte. Metz, n. 72, p.7-32, 1991.

COMEÇA A TEMPORADA DE FEIRAS LITERÁRIAS. *Revista Língua Portuguesa*, São Paulo, ano I, n. 10, p. 9, ago., 2006.

CUNHA, Dóris A. C. O funcionamento dialógico em notícias e artigos de opinião. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). *Gêneros Textuais & Ensino*. 4ª. ed., Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p.166-179.

FIORIN, José Luiz; SAVIOLI, Francisco Platão. *Para entender o texto: leitura e redação*. 16ª. ed., São Paulo: Ática, 2006.

KATO, Mary Aizawa. *No mundo da escrita. Uma perspectiva psicolinguística*. 2ª. ed., São Paulo: Ática, 1999.

KLEIMAN, Ângela B. *Oficina de leitura: teoria e prática*. 10ª. ed., Campinas, São Paulo: Pontes, 2004.

_____. *O aprendizado da leitura*. 9ª. ed., São Paulo: Martins Fontes, 1999.

KLEIMAN, Ângela B.; TERZI, Sylvia Bueno. Fatores determinantes na elaboração de resumos: maturação ou condições da tarefa? *DELTA - Revista de Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, São Paulo, v. 1, n. 1/2, p. 17-35, 1985.

KOCH, Ingedore Villaça. *Introdução à lingüística textual*. 2ª. ed., São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. *Desvendando os segredos do texto*. 2ª. ed., São Paulo: Cortez, 2003.

_____. *A coesão textual*. 12^a. ed., São Paulo: Contexto, 1999.

LEITE, Marli Quadros. *Resumo*. São Paulo: Paulistana, 2006. (Coleção Aprenda a fazer).

LOUSADA, Eliane Gouvêa. Elaboração de material didático para o ensino de francês. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). *Gêneros Textuais & Ensino*. 4^a. ed., Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 73-86.

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

_____. Revisitando o conceito de resumos. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). *Gêneros Textuais & Ensino*. 4^a ed., Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 138-150.

MACHADO, Irene. Gêneros discursivos. In: BRAIT, Beth (org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. 2^a. ed., São Paulo: Contexto, 2005, p. 151-166.

MANGUEL, Alberto. *Uma história da leitura*. 2^a. ed., São Paulo: Cia. das Letras, 2006.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (orgs.). *Gêneros Textuais: Reflexões e Ensino*. 2^a. ed., Rio de Janeiro: Lucerna, 2006, p. 23-36.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). *Gêneros Textuais & Ensino*. 4^a. ed., Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 19-36.

_____. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 5^a. ed., São Paulo: Cortez, 2004.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. Práticas discursivas, gêneros do discurso e textualização. *Estudos Lingüísticos*, São Paulo, v. 35, p. 138-145, 2006.

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

MEDEIROS, João Bosco. *Redação Científica – a prática de fichamentos, resumos, resenhas*. 4ª. ed., São Paulo: Atlas, 1999.

MEURER, José Luiz. O Conhecimento de Gêneros Textuais e a Formação do Profissional da Linguagem. In: FORTKAMP, Mailce Borges Mota; TOMITCH, Lêda Maria Braga (orgs.). *Aspectos da Lingüística Aplicada*. Florianópolis: Insular, 2000, p. 149-166.

MOLLICA, Maria Cecília; BRAGA, Maria Luiza. (orgs.). *Introdução à Sociolingüística: o tratamento da variação*. São Paulo: Contexto, 2003.

MORAIS, Artur Gomes de. *Ortografia: ensinar e aprender*. 4ª. ed., São Paulo: Ática, 2000.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Discurso e leitura*. 7ª. ed., São Paulo: Cortez, 2006.

PEDROSA, Cleide Emília F. “Frase”: caracterização do gênero e aplicação pedagógica. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). *Gêneros Textuais & Ensino*. 4ª. ed., Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p.151-165.

SCHNEUWLY, Bernard. & DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas – São Paulo, n. 11, maio/jun./jul./ago., p. 5-16, 1999.

SERAFINI, Maria Teresa. *Como escrever textos*. Tradução Maria Augusta Bastos de Mattos. Rio de Janeiro: Globo, 1987.

SILVA, Jane Quintiliano G. & DA MATA, Maria Aparecida. Proposta tipológica de resumos: um estudo exploratório das práticas de ensino da leitura e da produção de textos acadêmicos. *Scripta*, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p. 123-133, 2002.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de Leitura*. Tradução Cláudia Schilling, 6ª. ed., Porto Alegre: ArtMed, 1998.

TERZI, Sylvia B. & KLEIMAN, Angela B. Fatores determinantes na elaboração de resumos: maturação ou condições da tarefa? *DELTA - Revista de Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*, São Paulo, v. 1-2, n. 4, p. 17-30, 1985.

THEREZO, Graciema Pires. O resumo como prática de leitura e de produção de texto. *Letras*, Campinas – São Paulo, n. 20 (1/2), p. 20-43, dez. 2001.

TOLEDO, Roberto Pompeu de. Recomendações para a Copa de 2010: uma contribuição para que os erros na Alemanha não se repitam na África do Sul. *VEJA*, São Paulo, Editora Abril, p. 130, 12 de julho, 2006.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Tipos, gêneros e subtipos textuais e o ensino de língua materna. BASTOS, Neusa Barbosa (org.). *Língua Portuguesa: uma visão em mosaico*. São Paulo: IP-PUC-SP/EDUC, 2002, p. 201-214.

TRAVAGLIA, Neusa. *A Tradução numa Perspectiva Textual*. Tese de Doutorado. USP, São Paulo, 1993.

TRAVASSOS, Tarcísia. Títulos, para que os quero? In: DIONÍSIO, Angela Paiva; BESERRA, Normanda S. (orgs.). *Tecendo Textos, Construindo Experiências*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003, p. 55-79.

TRINDADE, Maria de Nazaret. *Literacia: Teoria e prática: orientações metodológicas*. São Paulo: Cortez, 2002.

VAN DIJK, Teun A. *The Puerto Rican Lectures on the Structures and Functions of Discourse*. Amsterdam, 1978.

_____. *Text and Context. Explorations in the Semantics and Pragmatics of Discourse*. Londres: Longman, 1976.

VIGNER, Gérard. Réduction de l'information et généralisation: aspects cognitifs et linguistiques de l'activité de résumé. *Pratiques*, Metz, n. 72, p. 33-54, dec. 1991.

ANEXOS

ANEXO I

Excerto do texto *Diversidade lingüística e pluralidade cultural no Brasil*

Na sala de aula, como em qualquer outro domínio social*, encontramos grande variação no uso da língua, mesmo na linguagem da professora que, por exercer um papel social de ascendência sobre seus alunos, está submetida a regras mais rigorosas no seu comportamento verbal e não-verbal. O que estamos querendo dizer é que, em todos os domínios sociais há regras que determinam as ações que ali são realizadas. Essas regras podem estar documentadas e registradas, como nos casos de um tribunal do júri ou de um culto religioso ou podem ser apenas parte da tradição cultural não documentada. Em um ou outro caso, porém, sempre haverá variação de linguagem nos domínios sociais. O grau dessa variação será maior em alguns domínios do que em outros. Por exemplo, no domínio do lar ou das atividades de lazer, observamos mais variação lingüística do que na escola ou na igreja. Mas em todos eles há variação, porque a variação é inerente à própria comunidade lingüística.

Vamos nos deter na variação que se observa na escola. Para começar, há as diferenças relacionadas aos papéis sociais: professores, diretores, coordenadores etc. desempenham função de autoridade que lhes confere direitos especiais e também obrigações: entre elas a de usar uma linguagem mais cuidada – que podemos chamar também de *monitorada* – que os alunos. Há também as diferenças relacionadas aos eventos que têm lugar na escola: eventos de sala de aula são mais formais que eventos que ocorrem na cantina ou no recreio. Mas, mesmo em sala de aula, há eventos que são conduzidos com mais formalidade e mais *monitoração lingüística* que outros.

Em pesquisas conduzidas em escolas no estado de Goiás e no Distrito Federal, observamos que os professores monitoravam muito a sua linguagem quando conduziam eventos mediados pela língua escrita, mas eram muito espontâneos em eventos de estrita oralidade. Chamamos os primeiros eventos de letramento e registramos entre eles a aula de

leitura, o ditado, a fala simultânea à escrita no quadro-de-giz, entre outros. Já os eventos de estrita oralidade são intervenções curtas do professor para manter a disciplina ou passar informações que têm um alto grau de dependência contextual, do tipo “Abram o livro na página tal”, “vamu ficar mais quietos”... São também eventos de oralidade brincadeiras que o professor faz com o objetivo de criar uma atmosfera de maior envolvimento e afetividade.

Estudando rigorosamente essas interações em sala de aula, pudemos constatar uma ampla gama de variação lingüística. Nos eventos de letramento, constatamos um alto grau de monitoração na linguagem do professor. Já nos eventos de oralidade, os professores se monitoravam menos e eram mais coloquiais. Essa forma intuitiva de administrar a variação em sala de aula é salutar porque dá ao aluno a oportunidade de participar em interação com um grau maior ou menor de monitoração estilística.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em língua materna: a Sociolingüística na sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004 (p. 25-26)

* **domínio social** é um espaço físico onde as pessoas interagem assumindo certos papéis sociais.

ANEXO II

Resumos produzidos pelos informantes.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)