

A PRODUÇÃO TEXTUAL: O RESUMO E AS OPERAÇÕES LINGUÍSTICAS NA PRÁTICA UNIVERSITÁRIA

A TEXTUAL PRODUCTION: THE SUMMARY AND THE LINGUISTIC OPERATIONS AT THE UNIVERSITY PRACTICE

Sandro Luis da Silva
Doutor em Língua Portuguesa
Universidade Federal de São Paulo
(vitha75@gmail.com)

RESUMO: O objetivo deste artigo é apresentar os resultados de uma pesquisa que envolve estratégias didáticas no processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa, mais especificamente, o trabalho realizado com o gênero textual “resumo”. O *corpus* constitui-se em vinte resumos escritos a partir de uma atividade desenvolvida com alunos do primeiro semestre do curso de Tecnologia em Gestão Empresarial em uma Faculdade Pública do Estado de São Paulo. Foram categoria de análise os seguintes elementos: a referência bibliográfica, a coesão e a coerência textuais e as expressões e verbos que remetessem à voz do autor do texto. A sustentação teórica pauta-se em Machado (2005) e Matêncio (2003) quanto ao gênero resumo e em Koch (2002) e em Kleiman (1992) quanto ao texto, à leitura e à produção de sentido. Observou-se que os alunos apresentam dificuldades na produção do resumo, enfatizando, ainda, a defasagem no processo de leitura de um texto. O exercício de resumir um texto precisa ser (re)pensado no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que por meio deste gênero o aluno constrói um alicerce para a aquisição de conhecimento e compreensão efetiva de leituras.

Palavras-chave: Gênero; Resumo; Leitura; Escrita

ABSTRACT: The objective of this paper is to present the results of a survey that involves teaching strategies in the teaching-learning process of Portuguese language, more specifically, the work done with the genre "abstract". The corpus is twenty summaries written from an activity developed with students of the first semester of Technology in Business Management in a Public University in the state of São Paulo. The elements elected as categories of analysis were the following: bibliographic reference, textual cohesion and coherence, and the expressions and verbs that refer to the author's text voice.. The theoretical support is based on Machado (2005) and Matêncio (2003) regarding gender summary and Koch (2002) and Kleiman (1992) regarding on the text, reading and meaning production. It was observed that students have difficulties in producing “abstract”, emphasizing still, the lag in the process of reading a text. The exercise of summarizing a text needs to be (re)thinking in the teaching-learning process, since by means of this genre the student builds a foundation for the acquisition of knowledge and understanding of effective reading.

Keywords : Genre; Summary; Reading; Writing

Considerações iniciais

Um fato parece-nos incontestável: os alunos que ingressam na Universidade apresentam sérias dificuldades em produzir gêneros característicos dessa esfera discursiva, sobretudo os da modalidade escrita, como o resumo, a resenha, o artigo, entre outros. Ao chegar à universidade, são exigidas do aluno novas práticas letradas, peculiares a este complexo mundo acadêmico. Machado,

Louzada e Abreu-Tardelli (2004) afirmam que os alunos se veem obrigados a ler e a produzir gêneros que não lhes foram apresentados na escola básica.

Ressaltemos que o texto escrito é o mais exigido pelas Unidades Curriculares que constituem a matriz curricular dos diferentes cursos. O processo de comunicação, na Universidade, ocorre, sobretudo, por meio da escrita, que pressupõe um distanciamento entre os interlocutores, exigindo estratégias que tornem a interação mais eficaz.

Escrevem-se textos acadêmicos com determinados objetivos, dentre os quais podemos mencionar a difusão da produção do conhecimento em uma determinada área do saber. São textos que expressam certo conhecimento do mundo e que se diferenciam de outras expressões simbólicas. Eles são sistematizados por meio de pesquisa, elaboração e compreensão de um determinado fenômeno – e organizados de acordo com algumas orientações, que sustentam as produções das comunidades acadêmicas.

Considerando a esfera discursiva universitária, é lícito afirmar que os diferentes gêneros são articulados de acordo com as normas preestabelecidas e com os fins a que se destinam, refletindo dúvidas, (in)certezas e processos resultantes do enfrentamento com o mundo. Esta esfera caracteriza-se pelo dinamismo e pela pluralidade, o que acaba exigindo dos estudantes diferentes letramentos.

O letramento é um fenômeno social, influenciado pelas condições locais no que diz respeito aos aspectos sociais, econômicos, culturais, históricos, políticos, religiosos, educacionais, de modo que cada grupo social apresenta vários letramentos. Essa concepção de letramento implica reconhecer que cada indivíduo ou grupo social possui tipo de conhecimentos sobre a escrita e seu uso em práticas sociais.

Produzir conhecimento pressupõe a escrita de textos, por meio da qual o conhecimento se manifesta, revelando a compreensão da realidade, considerando-se os elementos constitutivos do universo de relações culturais, sociais e interpessoais vivenciadas. O letramento é uma prática social e, conseqüentemente, não desvinculado do contexto cultural e social no qual é construído, assim como o significado que as pessoas atribuem à escrita e às relações de poder que regem os seus usos.

Pactuamos com Fischer (2008, p. 180) quanto à concepção de letramento acadêmico. Segundo o autor, esse tipo de letramento “refere-se à fluência em formas particulares de pensar, ser, fazer, ler e escrever, muitas das quais são peculiares a esse contexto social”.

O objetivo deste artigo é socializar os resultados de uma atividade realizada, durante o segundo semestre de 2011, com os alunos do primeiro semestre do curso de Tecnologia em Gestão Empresarial em uma Faculdade do interior de São Paulo, a qual nos levou a (re)pensar a necessidade de estratégias didáticas para o processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa, mais especificamente aquelas em que se privilegiam os gêneros textuais acadêmicos.

Durante as aulas de Comunicação e Expressão, trabalhamos o resumo, explicitando a finalidade e os mecanismos linguísticos que o constituem. Nosso olhar recai para a utilização de verbos e expressões introdutórias do discurso do Outro na elaboração de resumo de textos e, ainda, sobre a presença da voz do resumidor, a fim de verificar em que medida essa voz revela a leitura textual realizada pelo aluno.

O texto é a concretização de um discurso o qual é constituído por algumas operações que existem historicamente no ambiente sociocultural, das quais o ser humano se apropria no processo de interação social. A produção de um texto envolve a manifestação de operações de ação, discursivas e linguístico-discursivas.

Para Costa Val, “um texto é uma unidade de linguagem em uso, cumprindo uma função identificável num dado jogo de atuação sociocomunicativa” (1999, p. 3-4). Segundo a autora, uma série de fatores pragmáticos contribui para a produção e a recepção do texto; por exemplo, intenção do produtor, jogo de imagens mentais que cada um dos interlocutores faz de si, do outro e do outro com relação a si mesmo e ao tema. Ela afirma que o texto se caracteriza por sua unidade formal. Assim, um texto será bem compreendido quando avaliado sob os aspectos: 1) pragmático; 2) semântico-conceitual; 3) formal.

Van Dijk (2008, p. 18), por sua vez, afirma ser o texto o resultado de um processo que se perfaz “numa totalidade integrada por uma unidade temática, um formato e cuja significação se alcança mediante a relação entre seus constituintes e seu contexto de produção”. O autor entende, portanto, o texto não produto, mas processo, forma de enunciação textual, concebendo, assim, a textualidade modo de

processamento e não conjunto de propriedades inerentes ao texto reduzido a sua dimensão de produto.

Não se pode pensar na escrita sem levar em consideração a leitura, que não admite um sujeito paralisado, acrítico, não reflexivo; ela não se constitui em um ato que nega a possibilidade de transformação do indivíduo, da sua realidade social e cultural. A leitura requer um leitor que consiga identificar e caracterizar os elementos essenciais e os secundários que permeiam o conteúdo do texto, sem desprezar, evidentemente, os aspectos estruturais.

É importante lembrar que a leitura envolve uma relação cooperativa entre os participantes, transmissão de intenções e conteúdos, adequação de uma forma à sua função e um contexto sociohistórico, segundo Kleiman (1992). Durante o processo de leitura, o leitor tem de se esforçar para recuperar, seja por meio de seu conhecimento prévio, seja por meio de marcas no texto, o contexto situacional e o contexto sociohistórico.

Para produzir um texto, o autor envolve três tipos de operação, a saber: capacidade de ação, capacidade discursiva e capacidade linguístico-discursiva. O trabalho escolar com expressão escrita também precisa contemplar os diferentes tipos de leitura e de escrita, guiando-nos pelas operações realizadas pelo sujeito e pelas capacidades de linguagem que devem mobilizar. Dolz e Schneuwly (2004) consideram capacidade:

- a) De ação: o reconhecimento do gênero e de sua relação com o contexto de produção e mobilização de conteúdos;
- b) Discursivas: o reconhecimento do plano textual geral de cada gênero, os tipos de discurso e de sequência mobilizados;
- c) Linguístico-discursivas: o reconhecimento e a utilização do valor das unidades linguístico-discursivas próprias a cada gênero para a construção do significado global do texto.

Neste trabalho nos limitamos ao terceiro tipo, uma vez que implica operações relacionadas ao domínio daquelas diretamente ligadas à escrita, isto é, ao uso efetivo das unidades linguísticas, embora essa classificação seja apenas do ponto de vista didático, pois para a elaboração textual, elas estão em interação

permanente. É importante que o produtor textual tenha competência para utilizar essas três operações a fim de produzir com o efeito de sentido desejado.

As operações linguístico-discursivas envolvem textualização (que explicitam as relações entre os diferentes segmentos textuais), estabelecimento de responsabilidades enunciativas (gerenciamento de vozes) e construção de enunciados e de seleção lexical, que constituem um gênero.

Para Marcuschi (2005), os gêneros são realizações linguísticas concretas definidas por propriedades sociocomunicativas; constituem textos empiricamente realizados, cumprindo funções em situações comunicativas. Para Dolz e Schneuwly (2004), os gêneros caracterizam um princípio mediador entre as práticas sociais e os objetos escolares, por meio dos quais se desenvolvem várias habilidades do aluno, dentre elas a de comunicar-se com seus pares, interagindo, argumentando, expondo pontos de vista, enfim, posicionando-se diante da realidade. É facultado ao estudante o direito de construir sentidos para o texto, numa atitude ativa, crítica e reflexiva, relacionando-a com a realidade da qual ele faz parte.

De acordo com Machado (2005), levando-se em consideração o domínio discursivo universitário, tem se tornado significativo o uso social dos resumos, o que justifica uma reflexão sobre esse gênero textual, levando em consideração o contexto de produção no espaço da Universidade.

Matêncio (2003, p. 9) afirma: “a ação de resumir pressupõe selecionar macroproposições, relacioná-las em função dos propósitos atribuídos ao autor do texto-base ou dos propósitos de uma nova proposição”. É preciso que seja conhecida configuração, o funcionamento desse gênero textual e a função comunicativa.

O gênero resumo assume diferentes conceitos, apresentando diversas macroestruturas funções dentro do processo de ensino-aprendizagem na Universidade, conforme Matêncio (2003). Neste artigo, entende-se o resumo um gênero em que se expressa a tema central de um texto-base, respeitando a ideia de seu autor e a lógica textual, ou seja, consiste na apresentação concisa dos pontos relevantes de um texto. Elaborar um resumo tecnicamente adequado às circunstâncias significa expor o que há de essencial no texto, obedecendo a uma hierarquia do texto-base e à mesma sequência em que nele aparece.

Vale lembrar que o resumo é um tipo específico de retextualização que obedece a determinadas condições de leitura e de produção textual, além da circulação e recepção do texto fonte. Tal como toda a produção escrita, o resumo constitui-se em uma estratégia didática, que oportuniza aos alunos o exercício de uma escrita coesa e coerente, a partir da leitura de um texto-base proposto. Para que a atividade seja bem sucedida, é preciso considerar o papel dos interlocutores, as funções e os objetivos da comunicação que se pretende estabelecer por meio deste gênero textual.

A retextualização corresponde a uma atividade linguística, em que um gênero é transformado para outro gênero; ocorrem alterações linguísticas que caracterizam um novo gênero. Essas modificações foram observadas e estudadas por Marcuschi (2001), para quem as transformações ocorrem automaticamente pelos usuários de uma língua, sem que seja dada conta da complexidade dessas operações.

Para Dell'Isola (2007, p. 41),

A prática da escrita de gêneros textuais orientadas pela leitura de um texto e pelo desafio de transformar seu conteúdo em outro gênero, mantendo a fidelidade às suas informações de base, é uma atividade bastante produtiva.

E a prática de elaborar resumos atende ao proposto por Dell'Isola; os alunos não só reproduzem a ideia do autor do texto base; eles também produzem textos. Dessa forma, esse exercício acaba por se tornar uma prática que envolve muito mais que o desenvolvimento da habilidade de leitura e de produção textual.

Dentro da realidade em que se encontra a Educação brasileira hoje, infelizmente, os acadêmicos chegam ao curso superior com dificuldades na produção e na leitura de textos nos diferentes gêneros. A universidade é formada por diversas práticas sociais, nas quais os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem revelam as relações de uso que estabelecem com a escrita e abrem espaço para que novas relações sejam construídas a partir das necessidades de interação dentro desse universo.

Procedimentos metodológicos

O objeto de análise desta pesquisa foram vinte textos (resumos) produzidos por alunos¹ do primeiro semestre do curso de Tecnologia em Gestão Empresarial, numa universidade pública no Estado de São Paulo, os quais vêm, em sua maioria, de cursos regulares da escola básica pública. Eles têm faixa etária entre 19 e 29 anos. Para a realização da atividade foram adotados os seguintes procedimentos metodológicos: após um momento de explicação teórica do conceito de resumo e os mecanismos linguísticos pertencentes a esse gênero acadêmico, foi proposta aos alunos a atividade de resumir um texto.

Realizada a parte teórico-explicativa, propusemos a leitura do texto de Luckesi (2003) – “O conhecimento como compreensão do mundo e como fundamentação da ação”, para que fosse realizado, então, o resumo. A atividade de leitura e escrita aconteceu extraclasse e individualmente.

A escolha desse texto ocorreu em virtude da proposta do autor: o ‘conhecimento’ - forma de libertação, de ação e de transformação de si e do mundo. Ele trabalha o assunto de maneira didática, com uma linguagem bastante acessível aos alunos do primeiro semestre de um curso de graduação.

Os discentes tiveram quinze dias para realizar a tarefa proposta. Ao receber os textos dos alunos, num primeiro momento, verificou-se em que medida a escrita atendia (ou não) às características básicas do resumo, em especial aquelas ligadas à estrutura, à coerência e à coesão textuais, considerando, evidentemente, a função comunicativa do gênero dentro da esfera acadêmica. Em seguida, levantamos os verbos e expressões introdutórias do discurso relatado no resumo, identificando a voz do autor por meio do discurso e, conseqüentemente, o registro dessa outra voz em cada um dos resumos apresentados.

Numa abordagem qualitativa, elegemos as categorias de análise: a referência bibliográfica, a coesão e a coerência textuais e as expressões e verbos que remetessem à voz do autor do texto.

¹ Os sujeitos desta pesquisa serão designados por aluno 1, aluno 2, sucessivamente.

A produção textual: o resumo e as operações linguísticas: o resumo na prática universitária

Segundo a Norma NBR 6028, da ABNT, o **resumo** tem de ser “a apresentação concisa dos pontos relevantes de um texto”. Nesse sentido, espera-se um texto-resumo com uma característica básica: concisão.

Schneuwly e Dolz (1999) revelam que a cultura do sistema escolar define o **resumo** como uma representação reduzida do texto que será resumido, sendo o problema de escrita reduzido a um simples ato de transcodificação da compreensão do texto.

Ao trabalhar o resumo durante as aulas, (re)pensamos em práticas sociais, tendo em vista o letramento acadêmico, que exige do aluno um repertório linguístico adequado ao propósito comunicativo a que se propõe, manipulando identidades e significados sociais que cada unidade curricular exige. Dessa forma, esse tipo de letramento concentra-se nos significados que os sujeitos – num determinado contexto – atribuem à escrita, partindo de questões epistemológicas que envolvem relações de poder, no que diz respeito à modalidade da língua escrita.

Tendo em vista a concepção do letramento acadêmico, o primeiro ponto que observamos nos textos produzidos pelos alunos foi em relação à referência bibliográfica. Para a maioria deles, apenas sinalizar o título do texto-base já é suficiente, embora, durante as discussões sobre a estrutura do resumo, eles tenham sido alertados em relação à importância da referência bibliográfica no texto acadêmico. Inferimos que tal fato tenha ocorrido pela situação de produção textual, ou seja, eles acreditavam que, por estar compartilhando a leitura com o professor de Comunicação e Expressão, a referência não assumiria importância naquele gênero.

Alguns exemplos da identificação marcada pelos alunos:

- “O conhecimento como Compreensão do Mundo e Fundamentação de ação” (aluno 1);
- “Resumo do texto do Luckesi” (aluno 3);
- “LUCKESI, C. et alli. **Fazer Universidade: uma proposta metodológica**. 14 ed. São Paulo: Cortez, 2005” (aluno 12).

Esses são alguns exemplos das referências anotadas pelos alunos ao se referirem ao texto-base. A falta de identificação do texto-base implica uma descaracterização do funcionamento discursivo do gênero em questão.

Outro ponto a ser considerado é a questão da estratégia de redução. Dentre os vinte textos objetos deste trabalho, a estratégia mais utilizada pelos alunos foi a cópia de trechos considerados relevantes por eles, o que acarretou problemas de coesão e de coerência textuais. Observemos o exemplo abaixo:

Podemos dizer que o homem quando não possui ciência sobre algo, este não age, pois não possui orientação. Um exemplo disso é quando o homem atribui a ocorrência de um evento ao sobrenatural (aluno 1).

No mesmo momento em que o aluno se refere à inércia do homem, ele afirma que este pratica uma atribuição “de um evento ao sobrenatural”. O grande problema desse trecho – e de vários outros – decorre do “colar e copiar” do texto-base, sem que se atenha ao conteúdo trazido pelo autor, sem observar a sequência lógica exigida por todo e qualquer texto.

O autor desse fragmento, em virtude da falta de coerência e coesão textuais, compromete a progressão temática, quebrando a sequência lógica. Assim, ele não garante a continuidade de sentido, responsável por tornar o texto um todo significativo. Acreditamos que tal dificuldade seja, dentre de outros motivos, pelo fato de ser texto acadêmico – tanto para a leitura quanto para a escrita – um gênero novo para o aluno, uma vez que está diante de uma nova esfera discursiva.

A coerência caracteriza um princípio de interpretabilidade do texto, envolvendo fatores de ordem cognitiva, interacional e linguística. Este princípio se relaciona à estrutura do texto, estabelecendo a partir de uma unidade de sentido o que a caracteriza ato global, ou seja, refere-se ao texto num todo. Constatamos a presença de frases soltas, sem estabelecer uma relação lógica entre os enunciados anteriores.

Koch e Elias (2009), afirmam que a coerência textual não é o que ‘tece’ no texto (função atribuída à coesão), mas sim o que “constrói-se a partir dele, em cada situação comunicativa, com base em uma série de fatores de ordem semântica, cognitiva, pragmática e interacional.” (KOCH e ELIAS, 2009, p. 186).

Um exemplo de problema de coesão e de coerência é apresentado no resumo do aluno 3:

Teoria e prática, ação e reflexão são vertentes estes necessários
acessão do conhecimento. A saída da ignorância é um veículo de
libertação da submissão.

A socialização do conhecimento é um direito de todos os seres
humanos e não um privilégio.

Observa-se a falta de correção gramatical e a incoerência, implicando a dificuldade de produção de efeito de sentido por parte do leitor. Infere-se que a prática de escrita do aluno não foi exercitada, pelo menos nesse gênero resumo, o que pode lhe causar dificuldades para verbalizar as ideias que lhe surgem a partir da leitura feita do texto.

Outro exemplo que registra problemas quanto à redação é o escrito pelo aluno 7:

Segundo o autor lido, o autor nos apresenta três vertentes para o conhecimento. O conhecimento como mecanismo de compreensão e transformação do mundo. O conhecimento como uma necessidade para a ação. E por fim, o conhecimento como elemento de liberação.

Além da construção paralelística (que aparece em outros trechos do resumo), o aluno traz repetições desnecessárias e, ainda, faz referência ao “autor” de maneira inadequada para o gênero, colocando uma expressão de conformidade seguida pelo sujeito; na verdade, não há necessidade da repetição, proporcionando estranheza para o leitor ao deparar com o texto. Basta lembrarmos que uma das características do gênero **resumo** é a concisão. Ao articular o texto, o aluno poderia se valer dos recursos anafóricos, tornando a progressão do texto mais eficaz, entrelaçando as ideias de forma mais objetiva, como é exigido nos gêneros pertencentes ao universo acadêmico.

É preciso considerar em que medida o resumo explicita a voz do autor do texto-base, para compreender a leitura feita pelo aluno, ao resumir o texto. O pensamento do outro é constitutivo desse discurso; não é possível separá-los radicalmente – o que permite apontar, conforme Bakhtin (1992), a centralidade da linguagem na constituição de subjetividades.

O resumo é um gênero textual em que se evidencia a pluralidade de vozes de diferentes sujeitos: a voz do autor do texto-base e a voz resumidor.

Considera-se que vozes de outros sujeitos, delegadas por um 'eu', podem ser instaladas com o propósito de atribuir a esses sujeitos um poder-fazer.

Nesse sentido, vale lembrar o *ethos discursivo*, que é um modo de ser de um sujeito e de se apresentar no mundo, de cuja imagem se depreendem um tom de voz, uma corporalidade e um caráter. Lembremos Maingueneau (1997, p.46): “Mas o tom, por si só, não recobre, em seu conjunto, o campo do *ethos* enunciativo. O tom está necessariamente associado a um caráter e a uma corporalidade”. Maingueneau (1997, p.99) ainda complementa: “o *ethos* implica, com efeito, uma disciplina do corpo apreendido por intermédio de um comportamento global”.

Inferimos que o *ethos* discursivo revelado pelos enunciadores dos textos que compõem o *corpus* deste artigo revela a imagem daquele sujeito que não tem habilidade de escrita no gênero resumo. Maingueneau (1997), a respeito do *ethos* discursivo, afirma:

Todo discurso, oral ou escrito, supõe um *ethos* ; implica uma certa representação do corpo do seu responsável, do enunciador que se responsabiliza por ele. Sua fala participa de um comportamento global (uma maneira de se mover, de se vestir, de entrar em relação com o outro (...). Atribuimos a ele, dessa forma, um caráter, um conjunto de traços psicológicos (jovial, severo, simpático, ...) e uma corporalidade (um conjunto de traços físicos (...)). (MAINGUENEAU, 1997, p. 101).

Constamos que os excertos analisados acabam por levar o enunciatário a construir uma imagem de seus enunciadores: alunos que procuram dialogar com o texto-base, a fim de evidenciar as ideias principais do texto; no entanto, ao estabelecerem esse diálogo, apresentam dificuldades na escrita do texto. Esse fato nos alerta para a necessidade do desenvolvimento de atividades, na escola básica também, de atividades que favoreçam a leitura e a escrita de texto, considerando um texto paradigma, privilegiando os aspectos da textualidade.

As condições de produção englobam o contexto, os sujeitos envolvidos no processo comunicacional, o lugar de onde falam e a imagem que fazem de si, do outro e do referente. Esses elementos serão levados em consideração ao apresentarmos a análise dos fragmentos retirados dos resumos produzidos pelos sujeitos desta pesquisa.

Analisando o texto dos sujeitos desta pesquisa, observamos que trouxe, em alguns momentos, a voz do autor (Luckesi, 2003), de forma marcada, exemplificados no trecho abaixo, escrito pelo aluno 14:

O autor nos diz que a ação é a base imprescindível para se obter conhecimento, transformando-o em direção da ação. Já o conhecimento, em si próprio, é o mecanismo base para se obter uma vida plena e satisfatória.

Outro exemplo, escrito pelo aluno 15:

Segundo Luckesi, para adquirirmos o conhecimento, como entendimento do mundo, temos que observar e analisar nossas atitudes e pensamentos, assim tornamos nossas atitudes e organizarmos tudo ao nosso redor de uma forma mais prazerosa.

No primeiro exemplo, o aluno 14 explicita a voz do autor por meio da expressão “o autor nos diz que...” e, no texto do aluno 15, “segundo Luckesi”. Em ambos os casos, temos a voz marcada do autor do texto-base, com o qual o resumo dialoga em seu conteúdo. Nesse caso, o texto evidencia o discurso dos alunos, mas sem se desprender da voz presente do texto-base. O aluno, enunciador do gênero **resumo**, tem a expectativa reforçada: ele espera a delegação de vozes, já que se constitui em um leitor normatizado pelo gênero.

Essas expressões reforçam o diálogo do **resumo** com o texto-base. Infere-se que o aluno manteve-se fiel às ideias do autor. Esses dois exemplos demonstram que o objetivo do gênero textual **resumo**, nesse momento, foi cumprido, ou seja, não há qualquer evidência de avaliação do texto por parte do resumidor; ateu-se às ideias principais do texto, segundo o autor.

As expressões “O autor nos diz” e “Segundo Luckesi” reforçam a ideia de coesão do texto, caracterizada pela catáfora, que consiste em um procedimento linguístico-discursivo por meio do qual o referente vem após a forma remissiva, como bem demonstram os exemplos.

Vale ressaltar que o resumo, dentro do domínio discursivo acadêmico, é construído como reflexo de normas, valores e prática socialmente estabelecidos por um grupo, que se definem por suas práticas discursivas. E mais: ele também é reflexo da interação projetada entre autor e leitor.

Ao resumir, instala-se o dialogismo, na concepção bakhtiniana, uma vez que, para o filósofo da linguagem, “o diálogo é a única esfera possível da vida da linguagem” (FIORIN, 2012, p. 163). Esse diálogo constitui um dos elementos que pode tornar o texto uma prática significativa dentro de um determinado contexto, de um objetivo comunicativo.

Seis dos 20 resumos analisados marcam a voz do autor do texto-base somente no início do resumo. Depois, basicamente fazem cópia do texto, caracterizando, inclusive, mudança de voz textual: iniciam na terceira pessoa do singular e passam para a primeira do plural, tal qual encontramos no texto-base.

Alguns resumos apresentam, no seu desenvolvimento, algumas expressões em que o aluno explicita uma operação linguística de organização sequencial, caracterizadas pelo exemplo abaixo:

O autor começa afirmando que quando não conhecemos inteiramente uma situação, estamos submetidos a ela, mas na medida em que saímos do estado de ignorância dominando aquela situação, nos permitindo agir com segurança e certeza. (aluno 5)

Acrescente-se o fato de que o aluno usa adequadamente a conjunção “mas”, inserindo com ela não simplesmente uma oposição de ideias, mas a introdução de um novo elemento argumentativo, tornando seu texto coeso e coerente.

Há outras formas verbais, por exemplo, *esclarece*, as quais indicam que o aluno interpreta que o texto resumido desenvolve a operação de organização do objeto discursivo em forma de sequência explicativa:

Na terceira parte do texto, o autor **esclarece** a idéia do conhecimento como elemento de libertação, a conjunção entre compreensão e necessidade do conhecimento (dois pontos anteriores discutidos pelo autor) (aluno 7).

Ao utilizar o verbo *esclarecer*, o aluno interpreta a organização sequencial, considerando que o conteúdo temático é visto pelo autor do texto-base como de difícil compreensão. Faz-se presente, neste exemplo, a presença da voz do resumidor, que evidencia a relação autor/texto-base, apreendendo o sentido que a forma verbal imprime para o texto-base.

Ainda há de se considerar que os alunos, ao resumirem o texto, apresentam diferentes verbos que se referem a segmentos expositivos: os verbos **definir**, **lançar**, **analisar** e **denominar**, que não se referem a uma forma de organização convencional, mas a outras formas chamadas de esquematização. Exemplificando:

O texto **analisa** as questões do conhecimento, discutindo as questões teórico-práticas e prático-teóricas, a fim de produzir um sentido para entender a realidade do mundo, pois só você assim se sente realizado e melhora seu modo de viver do que decorar fórmulas que são desinteressantes a nossa existência (aluno 9).

Ao valer-se do verbo **analisar** o aluno interpreta que o autor desenvolveu operações de decompor um todo em seus elementos constitutivos. Infere-se que o aluno interpreta que o autor do texto-base organizou partes de seu texto em forma de análise.

Observamos em dois textos a utilização da forma verbal “**ênfatiza**”:

No segundo ponto, o conhecimento como uma necessidade para a ação, o autor **ênfatiza** dois tipos de conhecimento como necessidades: enquanto modo de iluminação e progresso (aluno 7).

A utilização do verbo “**ênfatizar**” na terceira pessoa do singular, no presente do indicativo, denota uma interpretação que o aluno desenvolve para evidenciar a relevância do ponto colocado no texto-base.

Outro exemplo vem ratificar essa visão, quando o aluno 18 utiliza o verbo na 3ª. pessoa do singular “**atenta**”:

No entanto, Cipriano nos **atenta** para o fato de que o conhecimento é social, não podendo assim ser adquirido de maneira individual, já que a realidade é um fator comum que une esforços em busca de seu conhecimento.

O uso da 3ª. pessoa caracteriza uma ação do dizer, preservando a identidade do autor, configurando o desejo de uma apresentação objetiva e imparcial do texto base. Esse recurso linguístico implica acatar as normas estabelecidas pela comunidade discursiva acadêmica. Os produtores dos textos, ao se valerem dessa pessoa do discurso, mostram-se menos preocupados consigo mesmo. Há uma preocupação do produtor em oferecer ao leitor pistas para a construção de sentido.

No gênero acadêmico há a tradição de objetividade e imparcialidade, mas nada mais são que efeitos de sentido, como exemplificam os textos que constituem o *corpus* deste artigo.

Podemos observar que os alunos, ao resumirem o texto, evidenciam sua avaliação em relação ao texto-base, tecendo juízos de valor, o que, de certa forma, distancia das características básicas do resumo. (In)conscientemente, utilizam-se de recursos linguísticos que marcam operações discursivas que os afastam da característica básica do resumo, ou seja, a concisão e a obediência à ideia do autor do texto-base, sem caráter avaliativo, assim como da função comunicativa que este gênero assume na esfera discursiva acadêmica.

Considerações finais

O objetivo principal desta pesquisa foi socializar uma experiência docente, cuja proposta era trabalhar com o resumo, percebendo nos textos escritos pelos alunos aspectos recorrentes na elaboração desse gênero textual.

Os alunos apresentam dificuldades ao produzir textos acadêmicos – neste caso, o resumo, por não ter domínio de algumas operações linguístico-discursivas e do próprio gênero, tendo em vista que ingressam num universo discursivo novo. A grande maioria dos alunos repete tal qual o texto-base, sobretudo por desconhecerem como abordar as informações lidas e retextualizá-las no gênero solicitado.

Esta atividade demonstrou que os alunos não dominam as estratégias do “saber-fazer” dessa prática discursiva inserida no domínio científico. É necessário que sejam repensadas estratégias que levem os alunos a desenvolver a habilidade de escrita deste gênero, para que percebam os mecanismos linguístico-discursivos necessários para o funcionamento discursivo do gênero resumo acadêmico. Percebemos que os alunos, desconhecendo as marcas linguístico-discursivas da esfera acadêmica, ficam sem saber se apropriar adequadamente das práticas de letramentos, legitimadas por determinado grupo de especialista.

Podemos afirmar que, em relação à utilização de mecanismos referentes às operações linguístico-discursivas, os alunos apreendem possíveis operações do autor referentes ao conteúdo, ao modo de abordá-los e organizá-los, deixando,

muitas vezes, de lado a principal característica do resumo, ou seja, apresentar a ideia central do texto-base, de acordo com a sequência dada por seu autor e a função comunicativa do gênero.

O exercício de resumir precisa ser (re)pensado nas comunidades acadêmicas. É necessário levar em consideração o fato de que as estratégias de estudo utilizadas pelos acadêmicos ao resumirem o texto servem de alicerce para a aquisição e compreensão da necessidade de ler e produzir textos que atendam às expectativas dos interlocutores.

Se a universidade pretende levar o aluno a compartilhar modos de agir, de valorizar, de acreditar do domínio acadêmico e a produzir de forma eficiente gêneros dessa esfera, é necessário que o acadêmico seja visto como um sujeito de linguagem e com valores identitários construídos ao longo de suas experiências sociais prévias. Os sujeitos começam a interagir com outras formas de discurso, com gêneros diversos que são utilizados em práticas de letramento acadêmico.

Ao se apropriar das práticas de letramento acadêmico, o estudante em formação inicial vai se apropriando de abordagens teórico-metodológicas que contribuirão na construção de novas posturas pessoais e profissionais.

É preciso trabalhar a escrita de gêneros – e, em especial, com o resumo, não apenas como uma especificidade, mas numa perspectiva dialógica e compromissada com a inserção dos sujeitos (alunos) em novos universos de conhecimentos, nas diferentes unidades curriculares e áreas de estudos e pesquisas, mas como forma de inserção do futuro profissional nas diferentes práticas sociais.

Referências

ABNT, **Norma NBR 6028**. Rio de Janeiro, 2003.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. Yara Frateschi. São Paulo: Hucitec, 1992.

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

DOLZ, J. e SCHNEUWLY, B. **Gênero orais e escritos na escola**. Trad. e Org. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

____. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: **Revista Brasileira de Educação**, n. 11, 1999, p. 5-16.

FIORIN, J. L. Interdiscursividade e intertextualidade. In BRAIT, B. **Bakhtin – outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2012, p. 161-193.

FISCHER, A. Letramento acadêmico: uma perspectiva portuguesa. In: **Revista Acta Scientiarum. Language and culture**. Maringá, v. 30, n. 2, p. 177-187, julho/dezembro de 2008.

KLEIMAN, A. **Texto e leitor – aspectos cognitivos da leitura**. Campinas: Pontes, 1992.

KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

KOCH, I. G. V. e ELIAS, V. M. **Ler e escrever – estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2009.

LUCKESI, C. et al. **Fazer universidade: uma proposta metodológica**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MACHADO, A. R. Revisitando o conceito de resumos. In: DIONISIO, A. P., MACHADO, A. R e BEZERRA, M. A. **Gêneros textuais & Ensino**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 138-1150.

MACHADO, A. R., LOUSADA, E., ABREU-TARDELLI, L. S. **Resenha**. São Paulo: Parábola, 2004.

MAINGUENEAU, Dominique. **Novas tendências em análise do discurso**. 3. ed. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1997.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita – atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001.

____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P., MACHADO, A. R e BEZERRA, M. A. **Gêneros textuais & Ensino**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p.19-36.

MATÊNCIO, M. L. M. **Atividades de (re)textualização em práticas acadêmicas: um estudo do resumo**, 2003.

VAL, M. G. C. **Redação e textualidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VAN DIJK, T. A. **Cognição, discurso e interação**. São Paulo: Contexto, 2008.

Recebido em 28 de fevereiro de 2014
Aprovado em 25 de setembro de 2014