

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS

Centro de Letras e Comunicação

Programa de Pós-Graduação em Letras



Dissertação de Mestrado

**O resumo produzido no meio acadêmico sob a luz de uma
abordagem linguístico-textual**

Biolange Oliveira Piegas

Pelotas, 2018

Biolange Oliveira Piegas

**O resumo produzido no meio acadêmico sob a luz de uma
abordagem linguístico-textual**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras do Centro de Letras e Comunicação da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras, Área de Estudos da Linguagem

Orientadora: Professora Doutora Cleide Inês Wittke

Pelotas, 2018

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas
Catalogação na Publicação

P613r Piegas, Biolange Oliveira

O resumo produzido no meio acadêmico sob a luz de uma abordagem linguístico-textual / Biolange Oliveira Piegas ; Cleide Inês Wittke, orientadora. — Pelotas, 2018. 210 f.

Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós-Graduação em Letras, Centro de Letras e Comunicação, Universidade Federal de Pelotas, 2018.

1. Linguagem. 2. Escrita. 3. Gênero textual. 4. Resumo. I. Wittke, Cleide Inês, orient. II. Título.

CDD : 418

Biolange Oliveira Piegas

O Resumo produzido no meio acadêmico sob a luz de uma abordagem lingüístico-textual

Dissertação aprovada, como requisito parcial, para obtenção do grau de Mestra em Letras, do Programa de Pós-Graduação em Letras - Mestrado, Área de Concentração Estudos da Linguagem, da Universidade Federal de Pelotas.

23 de Fevereiro de 2018

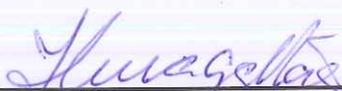
Banca examinadora:



Profa. Dra. Cleide Inês Wittke

Orientadora/Presidente da Banca

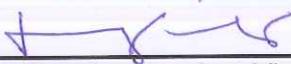
Doutora em Linguística pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul



Profa. Dra. Fernanda Pizzaro Magalhães

Membro da Banca

Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Católica de Pelotas



Profa. Dra. Luciana Iost Vinhas

Membro da Banca

Doutora em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Dedico este trabalho à minha família e aos meus amores Breno, Izadora e Luiza.

Agradecimentos

Em primeiro lugar, ao meu bom Deus, por ter me concedido saúde, força, disposição e determinação para trilhar esse caminho, não muito fácil, mas gratificante.

À minha amada família: meu esposo Breno, minhas filhas Izadora e Luiza, os quais me inspiram de todas as formas possíveis.

À minha mãe, Mariland e minhas irmãs, Solange e Ariane: pelo carinho, zelo, incentivo e torcida pelo meu sucesso.

Ao meu pai, Ari (*in memorium*), pois tenho certeza de que ele estaria muito feliz por mais esta conquista.

Ao querido Gustavo Schaun, pelo importante auxílio na formatação do texto desta pesquisa.

À minha caríssima orientadora, Professora Cleide Wittke, pela competência e cuidado na condução de minha orientação, pela presença constante desde os primeiros passos desta escrita e pelo aprendizado.

Às Professoras Fernanda Magalhães e Luciana Vinhas pelas contribuições para a qualificação da minha pesquisa, assim como, pela disponibilidade em participar da banca avaliadora.

À minha querida amiga e colega do curso de mestrado, Susane, pelo companheirismo, palavras de conforto e ânimo. Foi no compartilhamento das alegrias, dos devaneios, das emoções e das dúvidas que a nossa amizade se solidificou. Foi muito bom ter contado com o teu carinho e apoio.

Às Professoras Ana Paula, Ana Ruth, Letícia, Maria José e Tatiana, pelas aulas maravilhosas, que muito contribuíram para fortalecer o meu conhecimento.

Aos alunos da EAD, os quais me autorizaram a utilizar seus textos para desenvolver as análises desta pesquisa.

À Universidade Federal de Pelotas, por ter concedido mais esta oportunidade para o meu aperfeiçoamento e para o fortalecimento da minha carreira como servidora pública federal.

Por último, reitero meu caloroso agradecimento a todos aqui nomeados e àqueles que de alguma forma colaboraram para o êxito deste trabalho.

O que é difícil não é escrever muito; é dizer tudo, escrevendo pouco. A concisão e a brevidade, virtudes gregas, são meio caminho para a perfeição.

Julio Dantas

Quando o agente é inexperiente, há todo interesse em que se inspire nos modelos existentes e que aprenda as regras de seu funcionamento. É principalmente nessa perspectiva didática que são úteis as classificações e as análises propostas pelos pesquisadores: trata-se, portanto, de conduzir os aprendizes a um domínio das regras-padrão em uso, corrigindo eventualmente as produções que mostrarem falta desse domínio. [...]
Dessa forma, o agente se torna expert, quando se engaja em um trabalho [...]

Jean-Paul Bronckart

Lista de Quadros

Quadro 1	Gêneros e esfera.....	39
Quadro 2	Comparação entre as noções de tipos textuais e gêneros textuais.....	41
Quadro 3	Parâmetros de contexto físico.....	43
Quadro 4	Parâmetros de contexto sociosubjetivo.....	43- 44
Quadro 5	Tipos de discurso.....	45- 46
Quadro 6	Formas de uso do gênero resumo.....	55-56
Quadro 7	Verbos para sintetizar as ideias expressas pelo autor do texto-fonte.....	58
Quadro 8	Conectivos e relações semânticas.....	64
Quadro 9	Número de registro das principais ideias.....	84
Quadro 10	Coesão referencial (retomada e substituição) nos resumos.....	119-122
Quadro 11	Coesão sequencial (progressão temática) nos resumos.....	127-129
Quadro 12	Principais dificuldades/facilidades identificadas nos resumos.....	148-149

Lista de Tabelas

Tabela 1	Principais ideias do texto-fonte contempladas nos resumos dos acadêmicos.....	82-83
Tabela 2	Resumos e verbos copiados do texto-fonte.....	109-110
Tabela 3	Autores citados nos resumos.....	115-116
Tabela 4	Quantidade de palavras utilizadas no resumo.....	142
Tabela 5	Número de parágrafos nos resumos do corpus.....	143
Tabela 6	Processo de sumarização: apagamento de explicações.....	144-145

Lista de Figuras

Figura 1	Constituição dos gêneros discursivos.....	28
Figura 2	Folheado textual: arquitetura interna do texto.....	46
Figura 3	Características básicas de um resumo.....	78
Figura 4	Definição do corpus.....	80

Sumário

Introdução	13
Capítulo 1 - Linguagem, Língua e Enunciado	19
1.1 Linguagem sob o enfoque da interação verbal	19
1.2 Perspectiva dialógica da língua.....	23
1.3 Enunciado, discurso e gêneros	24
Capítulo 2 - Escrita como prática social	30
2.1 Reflexões sobre o processo de escrita	30
2.2 Considerações sobre o texto: tessitura e produção social	31
2.3 Contribuições da Linguística Textual – breve relato.....	37
2.4 Abordagem sobre Gênero Textual	39
2.4.1 Gênero de texto a partir de Bronckart	42
2.5 PCNs da língua portuguesa: escrita, texto e gênero.....	47
Capítulo 3 - Gênero Resumo	51
3.1 Apresentação e caracterização	51
3.2 Produção do gênero resumo.....	56
3.3 Leitura e compreensão de texto.....	59
3.4 Coesão e coerência: fatores de textualidade	61
3.5 Processo de sumarização e de retextualização	67
3.6 Gênero resumo no contexto acadêmico	69
Capítulo 4 - Análise de resumos produzidos por acadêmicos da ead	73
4.1 Procedimento metodológico.....	73
4.2 Critérios de análise do corpus.....	76
4.3 Coleta e análise dos dados	81
Capítulo 5 - Proposta de trabalho com o gênero resumo	150
5.1 Apresentação de um caminho possível	150
5.2 Descrevendo os passos de um caminho	153
5.3 Modelo de construção de um resumo	162

6 Considerações Finais	166
Referências	173
Anexos	180

Resumo

PIEGAS, Biolange O. O resumo produzido no meio acadêmico sob a luz de uma abordagem linguístico-textual. 2018. 210f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Centro de Letras e Comunicação, Universidade Federal de Pelotas. Pelotas: 2018.

A produção de resumos é uma estratégia didática bastante solicitada no meio acadêmico e observa-se que muitos estudantes apresentam dificuldades na construção desse gênero textual. Para Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2008), saber resumir é uma tarefa que requer reflexão sobre o texto original, o que exige articulação entre as ideias abordadas, para identificar e selecionar as informações relevantes, buscando manter a essência do conteúdo expresso no texto-fonte. O objetivo desta pesquisa é refletir sobre as dificuldades encontradas na produção de resumos, a partir de textos elaborados por licenciandos de um Curso de Letras/Espanhol a distância, solicitados em uma das disciplinas de *Produção de Leitura e Escrita de Língua Portuguesa*. Nesse contexto, fizemos um recorte, selecionando dezoito dos textos que constituem o arquivo de nossa pesquisa. A abordagem metodológica centrou-se no texto como um todo, na busca de marcas textuais, linguísticas e discursivas que caracterizam o gênero resumo. Fundamentamos nossa investigação na perspectiva discursiva bakhtiniana (1997) e na releitura sociodiscursiva que Bronckart (2012) faz dos estudos desse autor. Também consideramos o caráter dialógico dos resumos, uma vez que o aluno-autor realiza uma *conversa* com o texto-base, produzindo uma ação responsiva (dialógica) para o professor-leitor, que solicitou a atividade. Trazemos ainda os linguistas Platão (1990; 1996); Travaglia (1990; 1998); Fávero (1991); Fiorin (1996; 2006); Marcuschi (2001; 2002); Therezo (2001); Matencio (2002) e Koch (2006; 2011), cujos estudos acerca do texto foram fundamentais às nossas análises. Definimos cinco critérios para analisar os resumos selecionados, a saber: identificar as principais ideias do texto-fonte; observar a autoria do resumidor na produção do resumo; referenciar o autor do texto-fonte; elaborar o resumo de forma coesa e coerente; apresentar um texto conciso. Os resultados demonstram que, de um modo geral, os dezoito resumos analisados conservaram tanto a estrutura composicional quanto o tema abordado no texto-base. No entanto, não apresentaram as características básicas do gênero resumo. Conforme observamos, a maior dificuldade reside na identificação das ideias principais do texto-fonte. Considerando o critério de redação própria, verificamos que dentre os dezoito resumos, somente cinco não apresentaram cópia literal do texto-fonte. Além disso, não conseguiram fazer, de forma adequada, o gerenciamento das vozes presentes no texto-fonte. No tocante à coesão e coerência, os resumos apresentaram poucos elementos coesivos que tenham sido inseridos pelos resumidores, já que a maior parte foi copiada do texto-base. Por último, identificamos que o critério de concisão, dentre os cinco que elencamos, foi melhor observado pelos acadêmicos. Dessa forma, com base nas identificações que fizemos, acreditamos que um dos caminhos possíveis para dirimir as dificuldades apontadas seja o investimento sistemático em projetos voltados ao ensino dos gêneros textuais, a começar pelo gênero resumo, cuja apropriação possibilitará a construção de textos com mais qualidade.

Palavras-chave: Linguagem. Escrita. Gênero Textual. Resumo.

Abstract

PIEGAS, Biolange O. The Summary written in the academic context under the light of a textual linguistics approach. 2018. 210f. Dissertation (Master's Degree in Languages– Programa de Pós-Graduação em Letras, Centro de Letras e Comunicação, Universidade Federal de Pelotas. Pelotas: 2018.

Summarizing is a requested didactic activity in the academic environment, however, it is observed that many students present difficulties developing this textual genre. According to Machado et al. (2008), knowing how to summarize is a task that demands reflection on the original text, which requires linkage between ideas in order to identify and select the most relevant information to maintain the essence of the content expressed in the source. Accordingly, the aim of the present study was to reflect on the difficulties encountered in the production of summaries from texts written by graduates of a Spanish Distance Education Language Course, requested in one of their disciplines called Portuguese Language's Reading and Writing. In this context, eighteen texts were selected, which form our object of study. The methodological approach focused on the text as a whole, searching for textual, linguistic and discursive marks that typify a summary. We based our analysis on Bakhtin's (1997) discursive perspective and on the socio-discursive reinterpretation that Bronckart (2012) proposed based to Bakhtin's studies. We also considered the dialogical aspect of such summaries, since the student-author makes a conversation with the original text, producing a responsive (dialogic) action for the teacher-reader, who requested the activity. In addition to that, we mentioned the linguists Platon (1990; 1996); Travaglia (1990; 1998); Fávero (1991); Fiorin (1996; 2006); Marcuschi (2001; 2002); Therezo (2001); Matencio (2002) and Koch (2006; 2011), whose studies on the subject were fundamental to our research. Five criteria were defined to analyze the selected summaries, namely: identification of the main ideas of the original text; student's authorship in the production of the summary; reference to the original author; summary's cohesive and coherent preparation; concise text writing. The results show that, in general, the eighteen summaries analyzed have retained both the compositional structure and the theme addressed in the base text. However, they did not present the basic characteristics of this textual genre. As noted, the greatest difficulty lies in identifying the main ideas of the source text. Considering the own writing criteria, we verified that among the eighteen abstracts, only five did not present a literal copy of the source text. In addition, they were not able to adequately manage the voices present in the source text. With regard to cohesion and coherence, summaries presented few cohesive elements that have been entered by summarizers, since most of it was copied from the text-based. Finally, we identified that the criterion of concision, among the five that have been listed, was better observed by the academics. Thus, based on the identifications we have made, we believe that one of the possible ways to solve the difficulties mentioned is the systematic investment in projects aimed at the teaching of textual genres, starting with the summary genre, whose appropriation will enable the construction of texts with higher quality.

Key Words: Language. Writing. Text Genre. Summary.

1 Introdução

Vivemos em um mundo globalizado, com pressa, cujo cotidiano automatizado dá preferência às coisas prontas, às respostas, às soluções, pois não há tempo a perder. A maioria das pessoas não tem o hábito de refletir sobre o que está fazendo, nem como ou por que toma determinadas decisões as quais, muitas vezes, são advindas de cobranças externas.

Em vista disso, surge a necessidade de entender e explicar a realidade que nos circunda, rever velhos hábitos, questionar convicções, buscando outras posturas ao exercício do ensino e da aprendizagem, pois o conhecimento não se reduz à aquisição ou a mera troca de informações. Devemos, então, ter a vontade de transformar, aprimorar, ou seja, mudar o que já está posto.

Entre as novas formas de ensino está a Educação a Distância (EAD), modalidade que é amparada por inovadoras tecnologias de informação e comunicação (TIC), apresentando-se como forma alternativa de educação, em especial, àqueles que não têm acesso físico às instituições de ensino e buscam uma oportunidade de ingressar no meio acadêmico. Por ser uma modalidade de ensino recente, estudos e olhares se voltam para esse público, com o objetivo de pesquisar outras maneiras de pensar o ensino e a aprendizagem, tendo como ponto central um aluno autônomo. Para isso, precisamos pensar o conhecimento numa relação diferente do ensino tradicional, em que, às vezes, o professor figura (ou age) como transmissor e o aluno como receptor de conteúdos.

A busca por ensino de um aluno crítico também diz respeito à modalidade presencial, pois devemos primar pelo aluno-sujeito, que atua e não reproduz modelos, incentivando-o a ser o protagonista de suas ações e a se firmar como construtor de seu saber. Portanto, precisamos considerar se os métodos usados são eficazes e conseguem dar conta não só das expectativas de nossos alunos, mas também se são suficientes para dar-lhes o suporte que necessitam para saberem agir nas diversas esferas sociais em que se inserem.

Em 2005, o Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro, trouxe nova regulamentação para o art. 80 da Lei nº 9.394/1996 (LDB), revogando os Decretos 2494/98 e 2561/98, e caracterizou, em seu art. 1º, que a educação a distância funcionaria como

modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. (LDB, 1996, p.1)

Ao se referir ao Ensino a Distância, Corrêa (2005, p.47) lembra que “desde a sala de aula presencial até a sala de aula virtual temos que questionar se as estratégias utilizadas possibilitam o diálogo, a formação de competências e a formação humana, ou apenas legitimam o ritual pedagógico”. Portanto, independentemente da modalidade de ensino escolhida, o fundamental é a maneira como o saber é trabalhado, instrumentalizando o aluno para que possa buscar e construir o conhecimento almejado.

Atuando como tutora de cursos da EAD, foi possível observar que os licenciandos apresentam dificuldades no que se refere às atividades de produção textual, em especial, naquelas em que é demandada a produção de um resumo do conteúdo abordado em dada disciplina. Na realização da tarefa de resumir um texto, boa parte dos alunos acaba fazendo cópia e utilizando fragmentos do texto original, ao invés de refletir sobre as ideias abordadas no texto lido, para realizar uma síntese do que é realmente importante à compreensão da mensagem expressa.

Na presente pesquisa, concebemos o texto como uma manifestação escrita da linguagem, cuja escolha de palavras e expressões assume considerável importância, dada a exigência do tipo de circunstância em que ocorre. Nessa perspectiva, a linguagem apresenta-se como uma capacidade interativa dos sujeitos, produzida concomitantemente com as demais práticas da vida social. É nessa linha que Bronckart (2012), fundamentado na abordagem teórica do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), aponta o texto como a materialidade da linguagem que serve para efetivar as práticas sociais cotidianas realizadas pelos homens.

O trabalho com a leitura e a escrita de um texto pressupõe exercícios que desenvolvem o pensar, a capacidade de tomar decisões sobre aquilo que se vai dizer. A existência de um interlocutor (mesmo que virtual) e de uma mensagem clara são

requisitos fundamentais para que haja compreensão do que é dito, seja oralmente ou por escrito. Por isso, o contexto de produção dos textos, a intenção de quem os produz e a interpretação são vistos como elementos fundamentais no processo de escrita, já que figuram como norteadores na construção dos sentidos, a partir de uma concepção linguística-textual e discursiva.

Quando escrevemos, não o fazemos aleatoriamente, isto é, sempre há uma intenção, uma finalidade ao realizar essa prática linguístico-discursiva, seja para dizer alguma coisa, estabelecer uma comunicação/interação com alguém ou nos manifestarmos diante das mais diversas situações sociais às quais estamos expostos. Assim, observamos que as condições de produção exigidas para um determinado uso social da escrita nos faz optar por determinado tema, dadas estruturas (composição) e recursos linguísticos e discursivos (estilo), em detrimento de outros. Em outras palavras, dependendo do propósito comunicativo, escolhemos o gênero adequado, selecionando aquele que apresenta as características apropriadas à situação interativa pretendida. Exemplificamos, citando alguns usos como a utilização de documentos oficiais em órgãos/repartições públicas, a escrita informal no diário pessoal, a modalidade científica em uma dissertação de mestrado, o resumo como atividade didática escolar/acadêmica e muitos outros que circulam no nosso dia a dia.

Com base na hipótese de que o estudante desconhece as características básicas do gênero resumo e sente dificuldade em ler um texto como um dizer uno e coerente, levantamos questionamentos que norteiam nossa pesquisa sobre o processo de escrita de um resumo no meio acadêmico:

- Quais dificuldades são evidenciadas nos resumos produzidos pelos alunos?
- As características básicas e constitutivas do gênero resumo estão presentes nos textos elaborados pelos alunos?
- É possível observar uma relação dialógica na produção dos resumos analisados, ou seja, o aluno, ao realizar a atividade em que esse gênero foi solicitado, consegue interagir com o texto-fonte e responder, de modo satisfatório, ao professor leitor de seu texto? Ao selecionar as ideias principais e redizê-las, consegue assumir uma atitude responsável?

- O resumo elaborado pelos acadêmicos apresenta o gerenciamento de vozes presentes no texto-fonte (BRONCKART, 2012; MATENCIO, 2002)?
- A produção escrita, nesse caso, o resumo, se materializa através de um texto condizente com a esfera institucional em que circula?

A essas questões norteadoras, acrescentamos a importância de que um texto atenda ao seu propósito interativo e comunicativo, ou seja, que os sentidos construídos por aquele que escreve sejam compreendidos pelo interlocutor, na medida em que a intenção de um texto é sempre a de dizer algo a alguém. Nessas condições, buscamos aprofundar esse tema, direcionando nossa investigação na busca de subsídios para a construção de estratégias e propostas que possam melhorar o processo de escrita de modo geral e, em especial, da produção do resumo no meio acadêmico. Justificamos tal escolha pela estreita relação que temos com o ensino a distância, pois atuamos na tutoria de cursos de licenciatura em uma instituição de ensino superior. Elegemos como campo de ação/investigação desta pesquisa os resumos produzidos por acadêmicos do Curso de Letras/Espanhol a distância de uma universidade pública, situada no sul do país, os quais foram produzidos em atividades propostas em uma das disciplinas de Produção de Leitura e Escrita de Língua Portuguesa, doravante PLELP.

Nosso objetivo consiste em selecionar resumos produzidos no meio universitário, com vistas a investigar como os acadêmicos produzem resumos. Para tanto, buscamos identificar se fazem uso das principais características próprias desse gênero de texto, tendo como parâmetro as características básicas indicadas pela literatura voltada à escrita e à produção de resumos. A metodologia de nossa pesquisa toma o texto como um todo, enquanto dizer completo, com sentido uno, e nossa análise baseia-se em marcas temáticas, linguísticas, textuais e discursivas que caracterizam o gênero resumo.

Nessas condições, alicerçamos nosso objeto de pesquisa, ou seja, *o resumo produzido no meio acadêmico*, no campo epistemológico da perspectiva bakhtiniana (2003) sobre a relação dialógica da língua, uma vez que o aluno-autor realiza uma *conversa* com o texto-base, produzindo uma ação responsiva para o professor-leitor que solicitou a atividade. Ao fazer releituras dos textos de Bakhtin, Bronckart (2012) investigou a linguagem nas práticas sociais, cujos estudos seguiram a linha do Intencionismo Sociodiscursivo (ISD), outra teoria que dá suporte a nosso estudo. É no

âmbito das práticas discursivas, por meio das atividades de linguagem, sejam elas coletivas ou individuais, que se dá a construção do gênero textual, no nosso caso, a produção de um resumo no meio acadêmico.

Ainda como parte do escopo de nossa pesquisa, trazemos as importantes contribuições de Bakhtin (2003), acerca do estudo dos gêneros, um dos temas centrais de sua teoria. Cabe esclarecer que optamos pela expressão gênero de texto, seguindo a linha teórica do ISD. Bronckart (2012) trata esse uso como uma questão terminológica e opta pela denominação de gênero textual e de texto. O próprio Bakhtin oscila em vários momentos, ora utilizando o termo *texto*, ora substituindo-o por *enunciado/enunciação* (BRAIT e SOUZA-SILVA, 2012). Sendo assim, apesar de tomar como base os conceitos bakhtinianos de gênero e dialogismo, sob uma perspectiva discursiva, tendo em vista a releitura de Bronckart (pelo ISD), adotamos a denominação de gênero textual e de texto, quando nos referimos ao gênero resumo.

Também ancoramos teoricamente nosso trabalho na composição e caracterização do gênero resumo. Segundo Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2008), esse gênero textual apresenta características específicas, pelas quais é possível identificar, dominar e empregá-lo no nosso cotidiano. Para as autoras, é necessário refletir sobre a elaboração do resumo, já que esse gênero é bastante requisitado como atividade para desenvolver os conteúdos abordados nas mais variadas disciplinas. Por isso, esse gênero carece de reflexões sobre suas características constitutivas e sua circulação, pois isso possibilita que o aluno se aproprie da prática de um saber-fazer que assegura uma produção adequada ao seu propósito comunicativo. Em linhas gerais, consiste em informar ao leitor, de forma sucinta, as ideias relevantes do conteúdo abordado em um dado texto.

No capítulo I, construímos reflexões sobre a linguagem e a língua, concebendo-as como atividades de interação, como forma de ação social e como espaço de interlocução. Nessa seção, também abordamos sobre o dialogismo (princípio constitutivo da linguagem), pautado na e pela relação que o sujeito mantém com o outro. Na sequência, refletimos sobre as noções de enunciação, enunciado e discurso, esse último sob o enfoque dos gêneros, na perspectiva bakhtiniana.

No capítulo II, discorremos sobre o papel da escrita como processo intrínseco às ações sociais, na medida em que buscamos realizar um propósito comunicativo, com determinada finalidade. Reconhecemos o texto como lugar de interação, de compartilhamento de ideias e de aprendizagens. Nesse prisma, trazemos o enfoque

preconizado pelos PCNs de língua portuguesa e um breve trajeto histórico da Linguística Textual. Finalizamos essa seção, abordando o gênero textual a partir dos estudos de Bronckart.

Dedicamos o capítulo III para questões específicas do gênero resumo, suas características e sua composição. Aprofundamos esse estudo com base em pesquisas realizadas por diferentes autores, como é o caso de Platão e Fiorin (1990), Charolles (1991), Schneuwly e Dolz (1999), Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2008), Matencio (2002) e Therezo (2002). Além disso, expomos sobre a importância da leitura no processo de resumir; acerca das etapas de sumarização e retextualização; sobre os mecanismos de coesão e coerência, elementos de textualização fundamentais à clareza e sentido do texto. Por fim, focalizamos na produção e circulação do gênero resumo no meio acadêmico.

No capítulo IV, apresentamos a metodologia adotada nesta pesquisa e as análises realizadas a partir do *corpus* selecionado. Já no capítulo V, indicamos um possível caminho para trabalhar esse gênero com os acadêmicos, haja vista a importância do domínio dos gêneros à interação social, nas diferentes esferas da atividade humana. O domínio desse conhecimento é fundamental à atuação do acadêmico em sua trajetória como futuro professor de língua e no cotidiano de sua prática docente.

Por último, tecemos as considerações finais acerca deste estudo, evidenciando os aspectos mais importantes e apresentando os resultados obtidos através das análises. Em seguida, trazemos as referências às obras e autores e, finalmente, os anexos com os textos-alvo desta pesquisa.

Capítulo 1

Linguagem, língua e enunciado

1.1 Linguagem sob o enfoque da interação verbal

Sabemos que a linguagem é dinâmica, heterogênea, que envolve os sujeitos, a história, a cultura e a sociedade, materializando-se nessa rede de relações, de forma a possibilitar a comunicação e, principalmente, o convívio social, já que pertence tanto ao domínio individual quanto social. Também sabemos que a língua desenvolve-se paralelamente à evolução humana, constituindo-se em uma importante conquista do homem, sendo esse motivado pela necessidade de comunicação com seus semelhantes. Através da língua, ele consegue expressar seus pensamentos e sentimentos, criar, dar novos significados à realidade que o cerca.

A linguagem humana tem recebido inúmeros estudos, os quais, ao longo da história, foram abarcados por diversas teorias e diferentes correntes de pensamento sobre sua concepção e tratamento. A obra *Curso de Linguística Geral*, de Saussure, é o marco dos estudos científicos da língua, tendo fundado a Linguística como ciência, no início do século XX, definindo tanto o objeto de estudo (a língua), quanto o método de estudo. Na sequência dos estudos da e sobre a linguagem, surgiram várias correntes como a *behaviorista*, *Bloomfield com sua análise formal*, Chomsky e sua *Gramática Universal*, o construtivismo de Piaget, a teoria da enunciação postulada por Benveniste, a *interação social vygotskiniana* e a visão singular de Bakhtin, que, ao repensar o fenômeno verbal por um viés discursivo, apresenta um sujeito atuante, o qual se constitui na e pela língua.

Para o filósofo russo, a linguagem é uma prática social que tem na língua sua realidade material. Ele afirma ser o enunciado o seu objeto de estudo, o qual só pode ser estudado na interação verbal, no movimento dialógico da linguagem. Afinal, é

através da língua que agimos em sociedade, estabelecendo nossas relações e fazendo nossas escolhas.

Nesta pesquisa, cuja perspectiva é a de que a linguagem é uma atividade que se constitui pela interação verbal, ancoramo-nos nos estudos de Bakhtin (2006) e na releitura que Bronckart (2012) faz desse autor, ao abordar a linguagem como forma de interação, vias práticas sociais. Bronckart se debruça sobre o estudo das relações entre linguagem e atividade, com foco nas interações que se constituem fundamentalmente no e pelo trabalho linguístico-discursivo empreendido pelos sujeitos, nos processos interlocutivos das diferentes esferas da atividade humana, nas quais se integram. É justamente por meio dessa *ação da linguagem* que os sujeitos compreendem o mundo, representando-o e agindo sobre ele, atribuindo um sentido a seu dizer, no intuito de que possam ser compreendidos por seu interlocutor, estabelecendo, assim, uma interação comunicativa bem sucedida.

Fundamentado no processo de interação, que é instaurado pela língua posta em ação, Bakhtin (2006, p.172) expõe que “A língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes.” Para o autor, a língua se realiza a partir de seu uso social, ou seja, é pela interação que o sujeito, através da língua, alcança seu objetivo maior: dar significado à realidade concreta, na medida em que escuta, fala, lê e escreve. Assim, ao se relacionar com o outro, o sujeito dá início ao processo comunicativo que emerge desse compartilhamento, possibilitando a formação de um espaço de interlocução, numa situação real de uso da língua.

No entender de Bakhtin (2006), a língua é de natureza social e a palavra não existe fora desse contexto, uma vez que os falantes servem-se dela para suas necessidades comunicativas, pois, são sujeitos sociais, históricos e inseridos numa cultura. Desse modo, é na e pela interação com o outro que esses sujeitos se constituem, produzindo discursos que se entrelaçam a outros já ditos, a outras vozes, numa acepção dialógica da linguagem e da construção de sentidos.

Sob essa perspectiva discursiva, vemos, por um lado, a língua como um instrumento, uma estrutura, um código convencionalizado socialmente, mas, por outro, a definimos como uma atividade social que possibilita a construção de sentidos, a comunicação e a produção de conhecimento. Isso decorre do fato de que, quando interagimos, o fazemos com o outro, com o mundo e conosco mesmo, já que nossas ações implicam reorganização daquilo que conhecemos, modificando nossa conduta

em relação à determinadas situações enunciativas. Sendo assim, de acordo com o contexto de produção, recepção e circulação no qual estamos inseridos, utilizamos um *enunciado* adequado a expressar aquilo que queremos transmitir, de forma que faça sentido não só para o autor, mas também para seu interlocutor (leitor/ouvinte).

Nessas condições, tanto o locutor quanto o interlocutor identificam um enunciado pelo sentido que ele assume, mediante as condições específicas em que é produzido. Por exemplo, uma palavra pesquisada aleatoriamente no dicionário pode participar de enunciados diferentes, basta que ela diferencie as condições de sua produção. Podemos citar o clássico exemplo da palavra *fogo*, pois, quando proferida num campo de batalha terá significado diferente de quando dita por um fumante que se dirige a alguém, na procura de fósforo ou isqueiro. Há ainda outra situação, quando alguém grita: *Fogo!*, anunciando que algo está queimando. Nesses casos, temos uma única palavra usada em situações diferentes, as quais, dependendo da intenção e do contexto, produzem diferentes enunciados, ou melhor, sentidos diversos. Assim, observamos que existem tantos sentidos possíveis quanto os mais variados contextos em que as enunciações são produzidas, apresentando-se não só através de marcas linguísticas orais e escritas, mas também por elementos não-verbais, tais como entoação, gestos e sinais (símbolos, desenhos, cores, movimentos).

Como atividade social, constituída pelo caráter histórico e cognitivo, a língua encontra-se vinculada a questões socioculturais, e, por isso, está sujeita a normas convencionadas socialmente, em suas mais variadas formas de produção, propiciando uma interação eficaz entre os sujeitos envolvidos. Nesse enfoque, é preciso lembrar que as regras gramaticais não podem ser desconsideradas, pois os falantes de uma língua precisam saber fazer uso da pontuação, da concordância, da regência, de modo que seu enunciado seja entendido, alcançando o propósito comunicativo almejado. É importante reconhecer que a língua tem um funcionamento regrado, pois, caso contrário, teríamos um sistema linguístico confuso, desordenado e ninguém se entenderia.

A língua, convencionada em dada comunidade linguística, é constituída por um sistema que é compreensível àqueles que a utilizam, entretanto, na acepção teórica de Bakhtin (2003), é nas relações dialógicas que ela toma seu caráter social de compartilhamento entre os indivíduos, de forma a ganhar um sentido nas circunstâncias em que é empregada. Esse *sentido* é único e situado, ou seja, a palavra utiliza-

da num dado momento é potencializada por meio de seu significado, ainda que a mesma palavra possa ser empregada em diferentes situações de interação, de comunicação, tendo sempre um valor diferenciado, pois o contexto de uso, a enunciação, nunca é a mesma.

Isso se deve ao fato de que o sujeito está exposto a muitas variantes discursivas, o que resulta no surgimento de novas percepções, acrescidas ainda do viés ideológico que a palavra assume, o que determina o surgimento de diferentes interpretações acerca de um mesmo acontecimento. Para Bakhtin (2003, p. 95) “não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra está sempre carregada de um sentido ideológico ou vivencial.” No entender do teórico russo, a língua é constitutivamente dialógica e a presença do outro é de suma importância à sua concretização e aos efeitos de sentido que podem surgir no processo de interação. Nesses termos, o autor afirma que:

A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. O diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra ‘diálogo’ num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja. (BAKHTIN, 2006, p. 125)

Nessa ótica teórica, a língua é de natureza social e a palavra não existe fora de um contexto, já que os falantes se servem dela para efetivar suas necessidades comunicativas, ao interagirem socialmente. É na interação com o outro que o sujeito se constitui, produzindo discursos que se entrelaçam com outros dizeres, outras vozes, numa acepção dialógica da linguagem. Quando a comunicação verbal se realiza, o sujeito, numa dada situação interativa, através da orientação que é dada à palavra, ora responde, ora toma a palavra alheia como se fosse sua. Ele também pode opor-se ao que foi dito, estabelecendo um fluxo dialógico, ao instaurar um processo de produção e recepção de um enunciado, assumindo uma atitude responsiva frente à situação discursiva, como veremos na próxima seção.

1.2 Perspectiva dialógica da língua

Os estudos do filósofo Mikhail Bakhtin têm sido alvo de muitas pesquisas, cujo eixo central repousa na ideia de uma linguagem que se estabelece através das relações sociais entre os sujeitos. Segundo Vinhas (2009, p.3) “esses estudos vão ganhando mais força dentre as reflexões em linguística e ciências relacionadas.”, em oposição às tendências do século XIX, quando havia uma ótica monológica da língua. Essas tendências fundamentavam-se em um psiquismo individual (subjetivismo idealista) ou num sistema linguístico imutável, fechado (objetivismo abstrato). Enquanto a primeira vertente considerava a fala como reflexo da consciência do sujeito, ignorando o fator social, a segunda rejeitava a fala como ato individual, limitando-se ao estudo do funcionamento interno da língua. Concordamos com Travaglia (1996, p. 21), quando o autor diz que essa última percepção considera a linguagem como “um ato monológico, individual, que não é afetado pelo outro nem pelas circunstâncias que constituem a situação social em que a enunciação acontece”.

A relação entre o sujeito enunciador e o outro enunciatário rege o princípio do dialogismo, um dos conceitos mais importante da teoria bakhtiniana. Segundo Bakhtin (2003), a concepção dialógica da linguagem (dialogismo) diz respeito às relações de sentido estabelecidas entre os enunciados, as quais se inscrevem nas vozes discursivas (sociais) – os *já-ditos*, e nas interações verbais com o outro, em uma determinada esfera da atividade humana, na expectativa de uma reação-resposta. Pela ótica bakhtiniana, esse diálogo não ocorre somente entre dois interlocutores, mas também entre discursos, gerando uma multiplicidade de respostas e de significados, de acordo com o âmbito de cada ocorrência e circulação.

O ambiente acadêmico é um desses lugares de circulação de discursos, onde são difundidos enunciados que legitimam práticas sociodiscursivas dessa instância, dada a relevância atribuída à produção de conhecimento nesse meio. Segundo Brait (1997, p.98), o “dialogismo diz respeito às relações que se estabelecem entre o eu e o outro nos processos discursivos instaurados historicamente pelos sujeitos que, por sua vez, instauram-se e são instaurados por esses discursos”. Então, assim como nos manifestamos em determinadas circunstâncias, às quais esperamos uma reação, um efeito de sentido, também sofremos a influência do domínio dessas circunstâncias, quando nos inserimos em um determinado momento e local. Por exemplo,

se nos encontramos em um ambiente informal, à procura de distração, somos influenciados pela atmosfera desse espaço a uma postura mais descontraída, que induz nosso agir, nosso relacionamento, nossas opiniões.

Sob essa perspectiva, todo ato de interação comunicativa, para ser completo, necessita de uma significação e de um tema. A significação é a parte mais geral da palavra, como as definições que encontramos nos dicionários, por exemplo. Já o tema (conteúdo) se dá pelo sentido que a palavra adquire numa determinada arquitetura histórica e situacional de interação entre os sujeitos. A palavra, por si só, tem um sentido amplo e vago, por isso, necessita ser construída de acordo com as intenções de quem a produz.

Cabe, então, destacar os pressupostos teóricos de Bakhtin que deram suporte à presente pesquisa: o caráter interativo da linguagem, pelo qual podemos perceber a importância dos sujeitos (e de seus papéis) nas situações comunicativas, cujos discursos são proferidos com um determinado objetivo; o princípio dialógico da linguagem, através do qual verificamos a presença de diferentes vozes nos textos, já que, ao escrever, o fazemos para outrem, instaurando a presença do *eu* a partir da existência de um *tu*, como diz Benveniste (1991).

Para organizar esses dizeres, construídos a partir das situações sociais de interação, precisamos dos gêneros discursivos, pensados por Bakhtin, já que todas as atividades humanas encontram-se relacionadas ao uso da língua, ou seja, toda prática discursiva responde a uma prática social. Dessa forma, na concepção bakhtiniana, dizemos que, por natureza, todo gênero é dialógico e atende a uma determinada situação discursiva. Por esse viés vamos refletir, a seguir, sobre enunciado, discurso e gêneros.

1.3 Enunciado, discurso e gêneros

Em seus estudos, Bakhtin (2006) deu destaque especial ao caráter interativo da linguagem. Seu entendimento de que a língua é um sistema abstrato, de criação coletiva, pressupõe que a linguagem é compreendida a partir de sua natureza sócio-histórica: cada enunciado, único e irrepetível, acontece num determinado tempo e local histórico, produzido através da interação entre os sujeitos. Para o autor, os

enunciados (gêneros discursivos) são diversos e manifestam-se nas diferentes instâncias sociais. Definidos como tipos relativamente estáveis, caracterizam-se pelo conteúdo temático, pelo estilo e pela composição que apresentam.

A partir dessa concepção, entendemos o enunciado como essencialmente social, ou seja, os sujeitos atualizam a língua por meio de enunciados que são dirigidos a um interlocutor (a um outro) que se constitui como o ponto central de nosso dizer. Segundo Brait, o enunciado

é concebido como unidade de comunicação, como unidade de significação, necessariamente contextualizado. Uma mesma frase realiza-se em um número infinito de enunciados, uma vez que esses são únicos, dentro de situações e contextos específicos, o que significa que a 'frase' ganhará sentido diferente nessas diferentes realizações enunciativas. (BRAIT, 2012, p.63)

É essa interação entre os sujeitos que torna cada enunciado único e novo; por mais que algo já tenha sido dito e já tenha sido criado, nenhum enunciado será exatamente igual ao outro. Todo sujeito acessa sua subjetividade e suas experiências ao enunciar, pois é um falante ativo e traz, a cada enunciação, sua visão de mundo, suas experiências sociais e históricas. De acordo com Bakhtin (1988), a linguagem está em constante mutação, e seus enunciados, dotados de natureza social, pressupõem atitudes responsivas àqueles a quem se dirigem, pois, de outra forma, se tornariam atos vazios e abstratos. Todo enunciado tem um destinatário e contém uma intenção. Nas palavras do filósofo:

A palavra da língua é uma palavra semi-alheia. Ela só se torna 'própria' quando o falante a povoa com sua intenção, com seu acento, quando a domina através do discurso, torna-a familiar com a sua orientação semântica e expressiva. Até o momento em que foi apropriado, o discurso não se encontra em uma língua neutra e impessoal (pois não é do dicionário que ele é tomado pelo falante!), ele está nos lábios de outrem, nos contextos de outrem e a serviço das intenções de outrem: e é lá que é preciso que ele seja isolado e feito próprio. Nem todos os discursos se prestam de maneira igualmente fácil a esta assimilação e a esta apropriação: muitos resistem firmemente, outros permanecem alheios, soam de maneira estranha na boca do falante que se apossou deles, não podem ser assimilados por seu contexto e escapam dele; é como se eles, fora da vontade do falante, se colocassem 'entre aspas'. A linguagem não é um meio neutro que se torna fácil e livremente propriedade intencional do falante, ela está povoada ou superpovoada de intenções de outrem. Dominá-la, submetê-la às próprias intenções e acentos é um processo difícil e complexo. (BAKHTIN, 1988, p. 100)

Como vimos, não aprendemos a língua nos dicionários e gramáticas, mas através de enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos durante os processos de comunicação verbal, com as pessoas que nos rodeiam e com as quais interagi-

mos. Conforme Bakhtin (2003, p.302), “aprender a falar é aprender a estruturar enunciados”, (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, menos ainda, é óbvio, por palavras isoladas)”.

O enunciado é o processo de interação, tanto verbal quanto não verbal, que integra a situação em dado momento histórico e social. Bakhtin (2003, p. 272) afirma que “Cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados”. Sendo assim, mesmo que os enunciados sejam concretos e únicos na esfera da comunicação discursiva, estão vinculados uns aos outros através das relações dialógicas e de sentido. Um enunciado sempre é fruto de um processo criativo, que resulta em algo novo e impossível de ser repetido. Ele nasce na inter-relação discursiva, como resposta a outros enunciados, ou seja, surge como sua réplica. Por isso,

O papel dos *outros*, para os quais o enunciado se elabora, como já vimos, é muito importante. Os outros, para os quais meu pensamento se torna, pela primeira vez, um pensamento real (e, com isso, real para mim), não são ouvintes passivos, mas participantes ativos da comunicação verbal. Logo de início, o locutor espera deles uma resposta, uma compreensão responsiva ativa. Todo enunciado se elabora como para ir ao encontro dessa resposta. (BAKHTIN, 2003, p. 320)

Ao usar os enunciados de outrem, aprendemos a adaptá-los às nossas necessidades, imprimindo subjetividade ao escolher as palavras que utilizamos, levando em consideração questões lexicais e morfológicas, de forma que esses novos *arranjos* venham demarcar a personalidade de quem os profere. Assim, o enunciado, antes alheio, se constituirá em um outro enunciado, mesmo que a cada enunciação¹ de uma mesma frase tenhamos uma estrutura que se repita. Diferentemente do que pode ocorrer com a estrutura de uma frase, isso não acontece com os enunciados, já que esses, como dito anteriormente, têm um sentido único, em decorrência da influência de diversas variantes, sejam elas históricas, espaciais ou sociais. Nessa linha,

Ter um destinatário, dirigir-se a alguém, é uma particularidade constitutiva do enunciado, sem a qual não há, e não poderia haver, enunciado. As diversas formas típicas de se dirigir a alguém e as diversas concepções típicas do destinatário são as particularidades constitutivas que determinam a diversidade dos gêneros do discurso. (BAKHTIN, 2003, p. 325)

¹ A enunciação caracteriza-se pelo ato de dizer, de proferir a fala por meio da língua (código linguístico partilhado por uma comunidade; realização social); é o processo de reconhecimento da língua que está em uso em um dado momento e/ou circunstância.

Ante o exposto, ao dizer que as situações e/ou atividades humanas propiciam o uso de determinados enunciados, e que esses se materializam através dos textos, como podemos estabelecer suas diferenças, ou, para além disso, como saberemos a qual esfera social pertencem? Para responder essa questão, é preciso refletir sobre os gêneros do discurso.

A partir dos estudos de Bakhtin, desde a década de 1930, a atenção ao *gênero do discurso* (ou *gênero discursivo*) tem se voltado a seu caráter de uso social, empreendido nas situações cotidianas de funcionamento da língua. O gênero possibilita a realização de práticas sociais do nosso dia a dia, pois nos comunicamos através dele, seja em situações mais simples, como utilizar uma receita culinária, ou algo mais elaborado, como escrever um artigo científico, por exemplo. Assim, cada *esfera de uso*² da língua (formal ou informal) determina o modo mais ou menos estável do discurso a ser utilizado, levando em conta o aspecto temático, composicional e estilístico, conforme a situação de uso pretendida. Para o autor,

Os gêneros do discurso organizam nossa fala da mesma maneira que a organizam as formas gramaticais (sintáticas). Aprendemos a moldar nossa fala às formas do gênero e, ao ouvir a fala do outro, sabemos de imediato, bem nas primeiras palavras, pressentir-lhe o gênero [...]. Se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo da fala, se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível. (BAKHTIN, 2003, p. 302)

Os sujeitos, mesmo que inconscientemente, utilizam uma norma historicamente construída em suas relações dialógicas, por isso tanto uma entrevista quanto uma palestra, uma aula, uma conversa entre amigos ou uma audiência com um juiz terão suas regras específicas de funcionamento. Esses diferentes gêneros, conforme a sua função, são utilizados em instâncias discursivas distintas, isto é, “em cada campo existem e são empregados gêneros que correspondem às condições específicas de dado campo. Uma dada função e determinadas condições de comunicação discursiva, [...] geram determinados tipos de enunciados” (BAKHTIN, 2003, p. 266).

Bakhtin (2003) afirma que cada gênero possui um *conteúdo temático* específico, de acordo com o propósito discursivo ao qual se destina. Por isso, conforme o gênero a ser usado, seja uma carta, uma resenha, um resumo, uma entrevista ou

²As esferas de uso referem-se aos espaços sociais das atividades humanas.

outro ainda, é preciso empregar um conteúdo adequado à abordagem desse assunto. Assim também acontece com a *estrutura composicional*, outra característica do gênero discursivo, vinculada à apresentação e organização do texto, estruturando-o de acordo com o gênero a que se refere. Por exemplo, numa receita culinária, vamos encontrar título, ingredientes, modo de fazer, quantidades/proporções, e essas informações farão com que não tenhamos dúvidas sobre o gênero do qual se trata. Já na composição de um artigo de opinião, por exemplo, vamos encontrar um ponto de vista e argumentos que o sustentam.

Além desses elementos, o *estilo* também caracteriza um gênero discursivo. Diz respeito ao uso de recursos linguísticos (vocabulário, estrutura sintática, regras gramaticais etc.) na produção de uma mensagem. Um exemplo do estilo de linguagem se dá quando escolhemos um vocabulário mais ou menos formal, quando utilizamos termos técnicos específicos de uma área do conhecimento. De acordo com o que foi exposto, o gênero discursivo pode ser assim esquematizado:



Figura 1. Constituição dos gêneros discursivos.

Fonte: Gêneros textuais e discursivos: guia de estudos / Lavras:UFLA, 2013

Esses três elementos determinam o gênero a ser produzido, caracterizando-o e definindo-o, de modo que possamos escolher aquele que melhor servirá ao nosso propósito comunicativo. Devemos ter em mente que, ao falar de gênero, estamos tratando da própria língua em suas várias acepções de uso. Concebidos historicamente, com funções socioideológicas que variam de acordo com a situação de interação e com a atividade humana a que se refere, o gênero se distingue não só pelos traços formais que apresenta, mas principalmente pela finalidade discursiva determinada pela esfera social em que circula. Então, apesar de configurar relatos, podemos dizer que uma crônica narrativa (mais comum na esfera literária) tem propósitos e destinatários diferentes da crônica esportiva (na esfera jornalística).

Quando evidenciamos os gêneros como objeto de estudo, privilegiamos o papel do texto e sua relação dinâmica com as práticas sociais. Dessa forma, o aluno não só amplia como diversifica sua produção textual, desenvolvendo uma competência linguística para as variadas situações interlocutivas, que são exigidas nas diferentes esferas sociais de atividade. De acordo com Bakhtin (2003, p. 170),

São muitas as pessoas que, dominando magnificamente a língua, sentem-se logo desamparadas em certas esferas da comunicação verbal, precisamente pelo fato de não dominarem, na prática, as formas do gênero de uma dada esfera. Não é raro o homem que domina perfeitamente a fala numa esfera da comunicação cultural, saber fazer uma explanação, travar uma discussão científica, intervir a respeito de problemas sociais, calar-se ou então intervir de uma maneira muito desajeitada numa conversa social.

Dessa forma, podemos dizer que o domínio da comunicação é uma das habilidades que valoriza o sujeito na sociedade, uma vez que é por meio de enunciados que o indivíduo interage, expõe seu posicionamento e age sobre o mundo. Com foco na escrita, podemos observar que essa prática circula por diferentes esferas sociais, possibilitando, através de seu uso, dar sentido a nossa realidade. Seguimos, então, abordando questões específicas do processo social que envolve a prática da escrita, haja vista que essas reflexões são importantes ao reconhecimento e à correta utilização dos gêneros de texto que permeiam as *atividades de linguagem* (BRONCKART, 2012), entre elas, aquelas que envolvem o resumo produzido no meio acadêmico.

Capítulo 2

Escrita como prática social

2.1 Reflexões sobre o processo de escrita

Ao definir a língua (o lado social da linguagem) como objeto de estudo da Linguística, Saussure desconsiderou a fala (seu lado individual) e passou a estudar a língua como sistema, estrutura, abrindo mão do caráter histórico e ideológico que o sujeito constrói ao interagir com o outro. Depois de Saussure, surgiram diversos teóricos com interesse em discutir sobre a linguagem e a língua em uso, levando em conta os elementos subjetivos e individuais do ato de comunicação, descartados pelo pai da linguística moderna. Dentre esses teóricos, podemos citar Benveniste, com estudos voltados à enunciação e Bakhtin, com foco no enunciado.

No Brasil, nas últimas décadas do século XX e no XXI, muitos autores têm se voltado aos estudos discursivos de Bakhtin, alguns sob o viés dos gêneros do discurso, como é o caso de Brait, Barros, Faraco, Fiorin, e outros sob à luz dos gêneros textuais (de texto), como Marcuschi, Machado, Matencio, Therezo. Nesse ínterim, cabe citar o trabalho interacionista sociodiscursivo desenvolvido por Bronckart e seu grupo de pesquisa na Universidade de Genebra, a partir da década de 1980.

Para Bronckart (2012, p. 91), a escrita é constituída pelas representações advindas de observações do mundo exterior e pelas impressões que absorva desse contexto externo. São justamente essas representações interiorizadas que irão influenciar, sobremaneira, na escrita do texto, pois é a partir das nossas decisões, tais como a escolha do gênero de texto que melhor se ajusta à situação comunicativa, dos mecanismos enunciativos e de textualização que irão compô-lo, que teremos uma produção escrita singular. Desse modo, particularizamos nosso dizer e, ao mesmo tempo, se foi elaborado adequadamente, possibilitará nossa inserção numa dada situação comunicativa.

A prática da escrita é uma atividade que dá significado às expectativas de determinada esfera social, pois escrevemos para atender aos mais variados propósitos das atividades humanas, sejam eles ligadas a crenças, ideologias, culturas, relações

de poder. Os textos produzidos pelos alunos universitários são uma prática de linguagem, ou seja, correspondem a práticas de letramento, já que são realizados com vistas a atender demandas disciplinares e acadêmicas.

É importante ressaltar que a escrita de um texto possibilita que o aluno, na condição de sujeito-autor, dialogue com sua produção textual, pois toda vez que volta a seu texto, lança sobre ele um novo olhar e, aos poucos, vai percebendo que não é algo acabado, podendo ser modificado. Contudo, é imprescindível que o foco do processo de escrita não recaia somente sobre os aspectos superficiais do texto, verificando o uso de regras gramaticais. Essa medida de higienização engessa o processo de escrita, ou seja, o texto se torna um simples instrumento de verificação das falhas cometidas em relação ao emprego da norma padrão da língua.

Na realidade, cada vez que o aluno-autor de um texto retoma aquilo que produziu e faz alterações, se vê diante de uma nova escrita, de novas possibilidades. Dessa forma, aos poucos, o aluno melhora seu desempenho e adquire mais domínio sobre os textos que circulam nas mais variadas esferas sociais. Também é esperado que aprenda a usar as regras da modalidade padrão de escrita, o que dará mais segurança e autonomia em suas produções textuais.

Ao escrever um texto, o aluno precisa levar em conta os possíveis leitores que terão acesso a ele. Por isso, deve observar se a mensagem está clara e adequada ao propósito de sua intenção comunicativa, focalizando em como vai *dizer*, o que vai *dizer*, considerando também as formas de variar esse *dizer*, com base nas relações do contexto sociodiscursivo em que está inserido, seja no meio escolar ou acadêmico. Nesse caso, há uma expectativa de que o aluno, ao produzir seu texto escrito, consiga olhar com criticidade e avalie se o que produziu está de acordo com a finalidade para a qual foi criado. Considerando a importância dos efeitos de sentido que são veiculados em um texto, elucidamos, na sequência, algumas considerações sobre seu estatuto e sobre seu papel no processo interativo estabelecido pela linguagem.

2.2 Considerações sobre o texto: tessitura e produção social

A etimologia da palavra texto provém do latim *textum*, que significa tecido, entrelaçamento. Tecer um texto significa, metaforicamente falando, *trançar os fios das*

palavras. A noção de texto varia de acordo com a filiação que fizermos a uma das muitas teorias existentes que estudam a linguagem/língua. Assim, um texto já foi considerado como *frase complexa*, como *signo complexo*, como *ato de fala complexo*, como “produto acabado de uma concepção discursiva”, como “meio específico de realização da comunicação verbal”, como “processo que mobiliza operações e processos cognitivos”, como “o lugar de interação entre atores sociais e de construção interacional de sentidos” (KOCH, 2006, p. 12).

Com uma acepção mais geral, podemos dizer que o texto é toda forma de linguagem em uso e, a partir de sua textualidade³, o leitor pode obter subsídios necessários para guiá-lo na interpretação dos sentidos veiculados, em determinada situação comunicativa. As marcas linguísticas usadas em um texto dão alguns indícios que facilitam a compreensão daquilo que se lê ou escuta, como, por exemplo, o uso de artigos, preposições e conjunções, os quais sinalizam as relações sintáticas e semânticas, recuperando ou antecipando informações presentes no texto. De toda forma, o importante é que a ideia/informação seja exposta de maneira completa, mesmo que isso seja feito através de uma única palavra, pois não é a quantidade de palavras que encerra a definição de texto, mas a capacidade de veicular uma mensagem clara e objetiva, estabelecendo comunicação efetiva entre autor e leitor/ouvinte.

Quando construímos um texto, utilizamos diferentes conhecimentos baseados na interação que fazemos com outras pessoas, em determinados contextos sociais. Cada instituição social tem suas práticas, seus valores, seus significados e suas normas de funcionamento, exercendo influência direta sobre os sujeitos dos diferentes grupos sociais. É a partir dessa base interacional que produzimos os *fiões*, a textualidade de nosso texto, já que o sentido desse não se encontra pronto, acabado. De outro modo, vai depender de vários fatores como a pertinência à situação de interação, a intenção daquele que o produz, do conhecimento linguístico dos envolvidos (locutor e interlocutor), do contexto em que foi gerado.

³ O termo ‘textualidade’ faz referência a uma das primeiras noções concebidas, nos anos 70, pela então emergente Linguística de Texto. A textualidade consiste em um conjunto de propriedades ou características – coesão, coerência, intencionalidade, aceitabilidade, informatividade, situacionalidade, e intertextualidade – que funciona como ‘princípios constitutivos’ do texto, no sentido de que a falta de realização de uma ou outra comprometeria o sucesso comunicativo (BEAUGRANDE & DRESSLER, 1981; KOCH, 1977; KOCH; TRAVAGLIA, 1998; MARCUSCHI, 1983). De acordo com Costa Val (1981, p. 1), “Chama-se de *textualidade* ao conjunto de características que fazem com que um texto seja um texto, e não apenas uma sequência de frases”.

Em todas as situações comunicativas, na fala ou na escrita, nossas manifestações são expressas por meio de textos. Esses textos carregam uma intenção e pretendemos que ela seja compreendida por nosso interlocutor. Para pôr em prática essa intenção, utilizamos mecanismos linguísticos, cognitivos, textuais, discursivos e sociais, de forma a nos auxiliar na tessitura do texto, pois, diferentemente das palavras ou frases isoladas, sem sentido, o texto constitui uma unidade semântica. Isso significa dizer que para construir os sentidos de um texto, precisamos integrar os elementos que dizem respeito ao contexto, ao nosso conhecimento de mundo, ao léxico e à gramática, formando, por conseguinte, um todo significativo.

Para identificar se um texto se configura, realmente, como um texto, necessitamos de critérios que atestem sua textualidade. Beaugrande e Dressler (1981) apontam sete propriedades de um texto: coesão, coerência, intencionalidade, aceitabilidade, informatividade, intertextualidade e situacionalidade. Segundo esses autores (*apud* BENTES e REZENDE, 2005, p.60), “Um texto será definido como uma ocorrência comunicativa que satisfaz a sete padrões de textualidade. Se qualquer um desses padrões não é considerado, o texto não será comunicativo. Portanto, textos não-comunicativos são tratados como não textos”.

Essas propriedades de textualidade nos auxiliam na organização de um texto, pois sua produção demanda algumas operações mentais, tais como: escolha, decisão e relação com outros textos. Na perspectiva desses linguistas, a coesão e a coerência englobam fatores importantes à construção textual. A *coesão* exerce papel fundamental porque é responsável pelas relações de sentido presentes no texto, possibilitando sua interpretação e compreensão por parte do leitor. Ela pode ser manifesta pela *coesão* (embora não seja condição, pois podemos ter um texto coerente sem a presença de elementos coesivos), que auxilia na construção de um texto em seu aspecto formal, criando vínculos entre as palavras, orações e partes de um texto, através de mecanismos lexicais e gramaticais, tais como pronomes, preposições, advérbios, entre outros. Esses vínculos podem dizer respeito a expressões já ditas ou a outras que ainda serão usadas, referindo-se a elementos de progressão das ideias, como reforço a algo que já foi dito ou para substituir uma expressão por outra de equivalência semântica⁴.

⁴ A coesão e a coerência serão retomadas na Unidade 3, já que constituem um de nossos critérios de análise.

A *intencionalidade* diz respeito ao discurso que o autor vai construir para alcançar seu objetivo comunicativo. A *aceitabilidade* refere-se, justamente, à expectativa de que a comunicação realizada obtenha êxito, ou seja, de que o leitor aceite, entenda a mensagem, alcançando o propósito de interação. Com a *informatividade* espera-se que o texto apresente todas as informações necessárias para seu entendimento e sejam introduzidas novas informações em seu desenvolvimento.

No que concerne à *situacionalidade*, é preciso que o texto esteja adequado ao contexto em que foi produzido. Cabe lembrar que, um texto, para ser aceito, precisa ser pertinente à situação para a qual foi criado. A propriedade da *intertextualidade* se refere à influência decorrente do conhecimento prévio de outros textos na produção de sentidos, assim como, na recepção de um texto pelo interlocutor (KOCH; TRAVAGLIA, 1998). Em outras palavras, através da intertextualidade acontece uma *conversa* entre os textos, cuja produção de sentidos vai depender do conhecimento que o receptor tem a respeito do tema. Isso reforça a importância da textualidade para conseguirmos tecer, costurar as informações, de forma articulada, formando um todo coeso e coerente.

Sabemos que um texto não é interpretado da mesma forma por diferentes pessoas, tendo em vista que sua produção não ocorre sob as mesmas circunstâncias, por isso, não são concebidos igualmente pelas diferentes pessoas que os leem ou escutam. Além disso, um texto veiculado em momentos históricos diferentes suscita diferentes leituras e atribuições de significado, já que “hoje não lemos os livros de Machado de Assis com a mesma compreensão que se tinha na época em que foram editados” (MARCUSCHI, 1996, p. 18).

Dessa forma, um texto serve (funciona) para inúmeras finalidades como defender um ponto de vista, vender uma ideia ou apresentar uma justificativa. Isso vai depender do contexto de produção, das intenções de quem o produziu, do público alvo, entre outras variantes. Isso posto, entre as várias acepções sobre o texto, trazemos a definição de alguns autores:

Texto, em sentido lato, designa toda e qualquer manifestação da capacidade textual do ser humano (...) isto é, qualquer tipo de comunicação realizada através de um sistema de signos. (...) Em sentido estrito, o texto consiste em qualquer passagem, falada ou escrita, que forma um todo significativo, independente de sua extensão. Trata-se, pois de uma unidade de sentido, de um contínuo comunicativo contextual que se caracteriza por um conjunto de relações responsáveis pela tessitura do texto – os critérios ou padrões de textualidade, entre os quais merecem destaque especial a coesão e a coerência. (FÁVERO; KOCH, 1994, p. 25, grifo nosso)

Texto é uma unidade linguística concreta (perceptível pela visão ou audição), que é tomada pelos usuários da língua (falante, escritor/ouvinte, leitor), em uma situação de interação comunicativa específica, como uma unidade de sentido e como preenchendo uma função comunicativa reconhecível e reconhecida, independentemente de sua extensão. (KOCH; TRAVAGLIA, 1998, p.8-9, grifo nosso)

(...) o texto deve ser visto como uma sequência de atos de linguagem (escritos e falados) e não uma sequência de frases de algum modo coesas. Com isto, entram, na análise do texto, tanto as condições gerais dos indivíduos como os conceitos institucionais de produção e recepção, uma vez que estes são responsáveis pelos processos de formação de sentidos comprometidos com processos sociais e configurações ideológicas. (MARCUSCHI, 1983, p. 22, grifo nosso)

Podemos depreender dessas definições, cujo sublinhado serve para ressaltar os trechos em que os autores concordam com o papel comunicativo que o texto assume, a importância de que haja compartilhamento de conhecimentos (linguísticos, textuais, por exemplo) para o entendimento da informação transmitida. Quando locutor e interlocutor partilham de uma informação que faz sentido a ambos, numa determinada ação de linguagem, eles têm suas expectativas satisfeitas, pois tanto aquele que diz quanto aquele lê/ouve o dizer comungam de uma mensagem conhecida.

Nesta pesquisa, alicerçada na perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), destacamos a relação entre autor e leitor (no nosso caso, o resumidor e o professor da disciplina) no processo de comunicação verbal. Através do texto, o aluno é chamado a interagir com o conteúdo que lê, tornando-se um sujeito ativo tanto no processo de leitura quanto na produção escrita. Logo, ao considerar que a linguagem se materializa no texto, sob um determinado contexto, nos valem dos gêneros textuais⁵ para concretizar a comunicação almejada. Tomamos como base os estudos de Bronckart (2012, p. 71), para quem

[...] a noção de **texto** pode ser aplicada a toda e qualquer produção de linguagem situada, oral ou escrita. Um diálogo familiar, uma exposição pedagógica, um pedido de emprego, um artigo de jornal, um romance, etc., são considerados como textos, de tamanho eventualmente muito diferente, mas dotados de características comuns: cada texto está em relação de interdependência com as propriedades do contexto em que é produzido; cada texto exibe um modo determinado de organização de seu conteúdo referencial; cada texto é composto de frases articuladas umas às outras de acordo com regras de composição mais ou menos estritas [...]. (grifo do autor)

⁵ Assunto que será abordado na Seção 2.4

O autor se baseia na psicologia da linguagem e nos princípios do interacionismo social de Vigotsky para a abordagem das condições de produção de textos, suas classificações e operações. Segundo o estudioso, é através dos textos que podemos observar e identificar o sistema de regras de uma dada comunidade linguística, considerando, para isso, as situações em que são produzidos, suas variações, especificidades, as necessidades e interesses envolvidos. Diante da diversidade de textos existentes, houve uma necessidade de classificá-los, agrupando-os de acordo com as características que lhes são comuns, ou seja, de acordo com o *tipo de discurso* que veicula. Contudo, não podemos deixar de considerar a existência das particularidades de cada texto, pois “[...] embora todo texto singular seja necessariamente elaborado em referência aos modelos sociais dos gêneros e dos tipos, ele também se caracteriza por modalidades particulares de aplicação desses modelos” (BRONCKART, 2012, p. 76).

Aquele que escreve um texto, o faz a partir da escolha de palavras que se enquadram nos objetivos e nos significados que pretende empreender. Assim, um mesmo texto assume conotações diferentes, em virtude do contexto sócio-histórico em que se encontra, suscitando sentidos e interpretações diferentes a cada vez que é produzido. Atualizamos um texto em virtude das novas situações e/ou atividades das quais participamos, temos um discurso singular, próprio de uma circunstância específica, e, muito embora possamos empregar os mesmos termos, esses não terão, *a posteriori*, o mesmo sentido, dado que cada vez se realizará em um novo cenário.

Ao considerar que o texto é produto da atividade humana, devemos levar em consideração o contexto de sua produção. Esse contexto abarca vários aspectos como lugar físico, momento (tempo), locutor, receptor, posição social que os sujeitos envolvidos ocupam, objetivos a serem alcançados e ambiente social em que ocorre a interação via texto. Além disso, Bronckart (2012) evidencia o conteúdo temático na produção de um texto, caracterizado pelo conjunto das informações visíveis apresentadas no texto, assunto que será abordado no decorrer deste capítulo.

A teoria do ISD, um dos nossos aportes teóricos, concebe o sistema da língua como entidade em contínua interação com os sistemas sociais, psicológicos e discursivos, com base no indivíduo e em uma dada comunidade verbal. Um dos pontos centrais dessa vertente é a questão das condições externas de produção dos textos. Nesse sentido, Bronckart (2012, p.48) afirma que “Conhecer um gênero de texto é

conhecer suas condições de uso, sua pertinência, sua eficácia ou, de forma mais geral, sua *adequação* em relação às características desse contexto social” (destaque do autor). Com base nessa afirmação, podemos dizer que a produção de uma tese está mais adequada para o discurso acadêmico e o uso do sermão mais para o discurso religioso, sem, contudo, tomarmos esse entendimento como uma classificação limitadora e fechada.

Antes de adentrar na discussão sobre os gêneros de texto, julgamos importante trazer algumas ponderações sobre a trajetória da Linguística Textual, tendo em vista o rumo que os estudos sobre o texto tomou, a partir da década de 60.

2.3 Contribuições da Linguística Textual: breve relato

A Linguística Textual⁶ surgiu na Alemanha, na década de 1960, como um dos ramos da Linguística, tendo o texto como objeto de estudo. Segundo Koch (2006), a LT esteve, inicialmente, voltada aos estudos tradicionais, em que havia a prevalência dos aspectos gramaticais do texto, cuja preocupação era a descrição de categorias e regras. Alguns nomes como Halliday, Dressler, Ducrot e Van Dick fizeram parte desse primeiro momento em que se enfatizou a macrossintaxe do texto, a macroestrutura textual, os operadores de argumentatividade, entre outros. Nesse período, o texto era visto como uma sucessão de unidades linguísticas e o conceito de textualidade englobava tanto estudos de coesão quanto de coerência textual.

Koch (2006) diz que durante esse período foi defendida a abordagem semântica, cabendo a essa, através de análises e explicações, estabelecer as relações de sentido do texto. Autores como Dressler (1972) e Charolles (1978) desenvolveram suas pesquisas a partir dessa orientação semântica. No início da década de 80, o conceito de textualidade ampliou-se e deixou de ser somente uma característica, passando a abarcar todas as conexões ativadas no texto. Beaugrande e Dressler (1981) são nomes importantes dessa fase. Através da obra *Introduction to Text linguistics*, os autores apresentam sete fatores da textualidade⁷. Para eles a concepção

⁶ Ao longo deste trabalho iremos referi-la como LT.

⁷ Fatores da textualidade já abordados na Seção 2.

de textualidade diz respeito às diversas conexões que são ativadas em todas as ocorrências comunicativas (1981).

A partir desse momento, é dada ênfase no contexto pragmático, ou seja, nas condições de produção, de recepção e de interpretação de um texto. O olhar sobre o texto se volta a seu funcionamento e intenções comunicativas. No Brasil, despontaram vários trabalhos com foco na coesão e na coerência como os de Marcuschi (1983), Koch e Travaglia (1990, 1998), Fávero (1991), entre outros.

Ainda na década de 80, ocorre a virada cognitivista, segundo a qual todo texto resulta de operações mentais. Depois, no início dos anos 90, ganham força e entram em cena as questões de ordem sociocognitivista (além de individuais, os processos cognitivos também são sociais). É nessa época que surge o interesse pelos gêneros, em especial, os estudos voltados à perspectiva bakhtiniana de gêneros do discurso.

Pelo exposto, podemos perceber as várias fases em que a linguística textual buscou firmar-se como ciência, fundamentando seu objeto de estudo – o *texto*, desde o conceito de frase ampliada, passando pela competência textual, pela estrutura gramatical, até a sua atual posição como uma teoria que investiga a “produção, recepção e interpretação dos textos” (KOCH, 1997, p. 70), em uma perspectiva sociocognitivista e interacional. Dessa forma,

[...] pode-se conceituar o texto como uma manifestação verbal constituída de elementos lingüísticos selecionados e ordenados pelos falantes, durante a atividade verbal, de modo a permitir aos parceiros, na interação, não apenas a apreensão de conteúdos semânticos, em decorrência da ativação de processos e estratégias de ordem cognitiva, como também a interação (ou atuação) de acordo com práticas socioculturais. (KOCH, 1992 *apud* KOCH, 1997, p. 75)

Quando consideramos as condições de produção e de recepção do texto não o vemos mais como uma estrutura acabada, mas como parte de atividades mais globais de comunicação. Em sua trajetória, a Linguística Textual tem dialogado com outras ciências (Psicologia Cognitiva e Social, Filosofia etc.), o que possibilitou ampliar sua abrangência na busca pelo conhecimento.

Atualmente, com foco no processo comunicativo e na intencionalidade dos falantes, a LT dá ênfase à relação estabelecida entre autor, leitor, texto e contexto, no intuito de compreender a produção e o funcionamento dos textos que circulam em nossa sociedade. É com base nessa concepção que desenvolve o interesse pelos

gêneros de texto, os quais têm ocupado lugar de destaque nos estudos contemporâneos.

2.4 Abordagem sobre Gênero Textual

A importância dada ao estudo dos gêneros remonta à época de Platão e Aristóteles, no século V, quando eram tratados na área da literatura, pela poética e pela retórica. Na linguística, o interesse por esse estudo é recente, tomando-se como princípio a ideia de que os gêneros, como práticas sociodiscursivas, se materializam através dos textos.

Reconhecer e saber usar os gêneros é de suma importância para que possamos interagir nas mais diversas esferas sociais, através das quais nos movimentamos durante a nossa vida, embora não seja uma tarefa muito fácil, devido a sua heterogeneidade. Conforme Bronckart (2012), a dificuldade de classificação de um gênero decorre, principalmente, devido à existência de muitos critérios para sua definição, tais como os tipos de processos cognitivos mobilizados, a finalidade para o qual foi escolhido, o suporte utilizado, as decisões de cunho linguístico, etc. Para o autor, o fator relativo ao contexto de uso é ainda mais importante, pois é preciso levar em conta que o sujeito tenha esse discernimento para interagir na e com as instituições sociais, participando das práticas vinculadas em cada uma delas. Assim, de acordo com a esfera de uso, encontramos gêneros que são peculiares, como alguns exemplos no quadro a seguir:

Quadro 1 – Gêneros e esferas

Gêneros	Esferas (maior incidência)
Blog, Chat, Telejornal, Home Page, etc.	Midiática
Ofício, memorando, requerimento etc.	Administrativa
Conversa, carta pessoal, convite, piada, diário etc.	Do cotidiano
Depoimento, petição, liminar etc.	Jurídica
Sermão, parábola, oração etc.	Religiosa
Reportagem, editorial etc.	Jornalística
Dissertação, tese, artigo etc.	Acadêmica

Fonte: quadro elaborado pela pesquisadora.

Embora recorrentes em um mesmo campo de uso, alguns gêneros podem circular em esferas diferentes como, por exemplo, o gênero *aviso*, *que* pode ser encontrado tanto no âmbito administrativo, como no jurídico, no jornalístico, no acadêmico, no religioso, entre outros. Isso se deve a sua mobilidade discursiva, ou seja, é um gênero que pode ser adaptado a qualquer uma dessas circunstâncias de uso, mantendo suas características estruturais, mas variando no tema, em conformidade com o propósito e o meio de atuação. Podemos dizer que, nesses casos, o gênero *aviso* serve de instrumento a finalidades diversas, conforme a necessidade de seu uso. Schneuwly (2004) defende que o gênero funciona como instrumento, considerando seu conteúdo temático, sua composição e seu estilo, pois é direcionado a um destinatário, de acordo com a situação de comunicação pretendida.

Bronckart (2012) dialoga com o texto de Bakhtin, reconhecendo que a noção de *gênero*, outrora aplicada somente a textos literários (épicos, líricos, poéticos etc.) tomou novos rumos a partir desse último autor, tendo em vista que as produções verbais expressas tanto na forma escrita quanto na forma oral constituem um *gênero* e, “portanto, todo exemplar de texto observável pode ser considerado como pertencente a um determinado gênero” (BRONCKART, 2012, p. 73). Contudo, vale lembrar que a classificação de um gênero é flexível, já que o texto de um mesmo gênero pode abarcar segmentos diversos. A exemplo disso, uma conversa informal pode apresentar, além do diálogo que lhe é peculiar, segmentos de monólogos, de argumentações, de explicações ou de descrições.

Conforme vimos, os gêneros de texto, por circularem socialmente, estão presentes em todas as atividades humanas empreendidas por nossas comunicações verbais, resultando em uma pluralidade muito grande de gêneros, ao ponto de serem considerados incontáveis. Assim como as atividades humanas são inumeráveis, os gêneros veiculados nas diferentes esferas sociais também se diversificam. Bons exemplos disso são os diferentes campos discursivos como: o *jornalístico*, no qual circulam muitos gêneros editoriais, notícias, reportagens, entrevistas, anúncios, crônicas; o *literário*, em que circulam poesias, fábulas, romances, novelas, contos, crônicas; o *acadêmico*, em que produzimos resumos, resenhas, ensaios, projetos, relatórios, artigos, dissertações, teses, livros e outros mais.

O aluno que ingressa em uma universidade nem sempre consegue reconhecer, pelo menos, no início, a constituição e diferença entre os gêneros textuais e tipos de texto. Muitas vezes, vemos um gênero se realizar através de duas ou mais

tipologias, como no caso da carta pessoal, que pode se configurar na forma, em sequências linguísticas, via exposição, narração ou argumentação, o que atesta a heterogeneidade tipológica dos gêneros textuais (MARCUSCHI, 2002). Com base nos parâmetros elaborados pelo autor supracitado, montamos um quadro, estabelecendo as principais diferenças entre os conceitos de tipos e de gêneros textuais.

Quadro 2 – Comparação entre as noções de *tipos textuais* e *gêneros textuais*

TIPOS TEXTUAIS	GÊNEROS TEXTUAIS
* <u>construtos</u> teóricos definidos pelas propriedades linguísticas que os constituem;	* <u>realizações</u> linguísticas concretas definidas por propriedades sócio-comunicativas;
* <u>sequências</u> linguísticas ou sequências de enunciados - não são textos empíricos;	* <u>textos</u> empiricamente realizados para uso em situações comunicativas;
* <u>conjunto limitado</u> de categorias teóricas de acordo com os aspectos lexicais, sintáticos, relações lógicas, tempo verbal envolvidos;	* <u>conjunto ilimitado</u> de designações, conforme o canal, estilo, conteúdo, composição e função;
* <u>designações teóricas</u> dos tipos: narração, descrição, argumentação, exposição e injunção.	* <u>exemplos</u> de gêneros: telefonema, palestra, sermão, carta pessoal, aula expositiva, reunião de condomínio, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio, resenha, edital de concurso, artigo científico, e-mail etc.

Fonte: Marcuschi (2002, p. 23)

A partir das distinções apresentadas por Marcuschi (2002), observamos que os *tipos textuais* restringem-se à estrutura do texto, apresentando uma classificação limitada. Já os *gêneros textuais* apresentam uma amplitude maior de atuação dos textos, pois possibilitam a realização de ações humanas para alcançar um determinado objetivo comunicativo. Voltando aos exemplos apresentados no quadro 2, verificamos que os gêneros dizem respeito aos textos que efetivamente circulam no meio social, pelos quais interagimos em nosso cotidiano. Dessa forma, podemos dizer que nos comunicamos através dos gêneros e, *grosso modo*, eles representam a parte mais concreta, a prática de nossas realizações linguísticas; enquanto os tipos textuais dizem respeito à parte formal dos textos, um construto teórico. Ainda de acordo com o autor, os tipos de texto podem ser classificados em cinco modalidades: narrativo, descritivo, argumentativo, expositivo e injuntivo.

Para entender como funciona a apropriação dos gêneros textuais, sua produção, circulação e recepção, Dolz, Pasquier e Bronckart (1993 *apud* DOLZ e

SCHNEUWLY, 2004) propõem, em uma perspectiva didática, o uso de *capacidades de linguagem*. Essas capacidades são acionadas simultaneamente e se referem: à escolha adequada do gênero conforme o contexto social e subjetivo - capacidade de ação -; à capacidade de usar modelos textuais adequados - capacidade discursiva -; ao domínio dos mecanismos linguísticos, como tempos verbais, mecanismos enunciativos, ortografia e outros - capacidade linguístico-discursiva -.

Sintetizando o exposto nesta seção, dizemos que a escolha do gênero de texto ocorre nas diversas situações de interação, em função do que desejamos comunicar e do efeito que esperamos produzir em nosso interlocutor (leitor/ouvinte). Importante reforçar que os gêneros estão intrinsecamente ligados à história da linguagem e da comunicação e, independentemente da situação, é através de textos que interagimos com o meio em que vivemos, para alcançar nossos objetivos.

Com o intuito de ampliar essas discussões, seguimos nosso estudo com algumas reflexões sobre a perspectiva do gênero de texto tratada por Bronckart, o mais importante teórico do ISD.

2.4.1. Gênero de texto a partir de Bronckart

Bronckart faz parte do grupo de Genebra, cujas pesquisas são realizadas com base na teoria do ISD. Seus estudos tomam como base Bakthin (na perspectiva discursiva da linguagem, seu aspecto social e de interação) e Vigotsky (no enfoque psicológico da linguagem, pela Interação Social). Para Bronckart (2012), as práticas sociais manifestam-se através de textos e esses se articulam conforme as necessidades e os interesses das atividades humanas às quais os sujeitos se integram. Tais textos englobam as produções escritas e orais, veiculadas por meio de gêneros textuais que circulam na sociedade. Nas palavras do autor, “na medida em que todo texto se inscreve, necessariamente, em um conjunto de textos ou em um gênero, adotamos a expressão *gênero de texto* em vez de *gênero do discurso*” (BRONCKART, 2012, p.75).

O autor, mesmo dialogando com os textos de Bakthin (2003), quando salienta que nos apropriamos dos gêneros, construtos históricos e sociais, para realizar uma ação de linguagem, toma como objeto de estudo o texto, pois considera que a termi-

nologia *gêneros discursivos*, empregada pelo filósofo, é flutuante e de difícil classificação, devido ao grande número de critérios para defini-los, com base na diversidade de variedades de atividades humanas. Outra questão diz respeito à mobilidade dos gêneros em virtude das constantes alterações e transformações que sofrem, quando simplesmente deixam de existir ou adquirem outra caracterização, como o caso da carta (quase extinta) e de seu substituto, o e-mail.

Para o autor, os textos são produtos concretos das ações de linguagem, a partir das quais o agente produtor precisa tomar decisões na escolha adequada do gênero de texto conforme a situação de interação/comunicação. Os textos resultantes dessas decisões são influenciados pelo contexto físico (espaço e tempo) em que se dá sua produção, assim como se encontram inseridos em uma determinada formação social, conforme podemos observar no quadro 3 e no quadro 4 a seguir:

Quadro 3 – Parâmetros de contexto físico

A) O lugar de produção (espaço)	O lugar físico/virtual em que o texto é produzido;
B) O momento da produção (tempo)	A extensão do tempo durante o qual o texto é produzido;
C) O emissor (produtor ou locutor)	A pessoa (ou a máquina) que produz o texto, podendo essa produção ser efetuada na modalidade oral ou escrita;
D) O receptor (interlocutor)	Pessoa(s) que pode(m) perceber (ou receber) concretamente o texto.

Fonte: Bronckart (2012, p. 93)

Trazendo essas noções para nossa pesquisa, com foco no gênero resumo, identificamos que os textos produzidos (os resumos) foram postados no AVA/Moodle (A), pelos alunos de um Curso de Letras/Espanhol a distância (C), solicitados em uma atividade da disciplina de PLELP, com prazo de uma semana para envio (B), tendo como receptor (leitor) o professor da respectiva disciplina (D).

Quadro 4 – Parâmetros de contexto sociosubjetivo

E) O lugar social	Quadro da formação social – qual instituição ou, de forma mais geral, qual o modo de interação em que o texto é produzido: escola, família, mídia, exército, interação comercial, interação informal etc.
F) A posição social do emissor (que lhe dá seu estatuto de enunciador)	Papel social que o emissor desempenha na interação em curso: papel de professor, de aluno, de pai, de cliente, de superior hierárquico, de amigo etc.

G) A posição social do receptor (que lhe dá seu estatuto de destinatário)	Papel social atribuído ao receptor do texto: papel de aluno, de criança, de colega, de subordinado, de amigo etc.
H) O objetivo (ou os objetivos) da interação	Do ponto de vista do enunciador, o efeito (ou os efeitos) que o texto pode produzir no destinatário.

Fonte: Bronckart (2012, p. 94)

Quanto à formação social, no *corpus* de nossa pesquisa, temos os resumos produzidos no âmbito de uma universidade pública no sul do país (E), por alunos dessa instituição de ensino (F), dirigidos ao professor da disciplina (G), cujo objetivo foi responder à proposta do professor que solicitou a produção de um resumo com base em um dos dois textos lidos, de acordo com os critérios estabelecidos para sua realização (H).

A ação de linguagem referente à construção de um texto-resumo, conforme descrito acima, reflete a interação que ocorre entre o aluno e o professor, os quais ocupam diferentes papéis sociais no ambiente acadêmico. De um lado, temos o professor que apresenta uma atividade aos alunos para verificar a compreensão do conteúdo trabalhado, atuando não só como leitor mas, também, na avaliação da aprendizagem obtida. Nesse contexto da EAD, mais especificamente de um Curso de Letras/Espanhol, observamos que o professor organiza seu trabalho de acordo com o ambiente em que se desenvolve a situação de aprendizagem, utilizando, além de outras estratégias de ensino, a produção de textos. Cabe a ele definir os objetivos a serem alcançados, a forma como a atividade deve ser desenvolvida, os critérios de avaliação e o peso valorativo da atividade proposta.

Por outro lado, o aluno inserido na educação a distância (não limitando-se somente a essa modalidade de ensino) necessita responder à proposta de modo satisfatório e, para isso, precisa mobilizar diferentes conhecimentos ao realizar uma tarefa. Há uma expectativa de que o estudante universitário aja com autonomia em sua aprendizagem, ou seja, saiba utilizar estratégias para seu aprendizado, faça suas próprias escolhas, tome iniciativas, tenha interesse e, dentre outras atitudes, se responsabilize pela busca de um conhecimento que não deve ficar restrito à sala de aula (independente do ambiente de aprendizagem ser virtual ou presencial).

Em face ao exposto, é importante dizer que os alunos, ao produzirem seus textos, atentem aos objetivos propostos, assim como, realizem a escrita com foco no

leitor, mesmo que no caso esse leitor seja o professor da disciplina. Afinal, para o estabelecimento da comunicação pretendida, é fundamental que a escrita do texto seja compreendida. Para isso, aquele que escreve precisa ter clara a situação de interação e o contexto no qual está inserido, já que isso refletirá a qualidade de sua produção textual.

Para Bronckart (2012), os parâmetros de contexto da produção textual constituem parte das representações que influenciam no modo como o produtor organiza seu texto. É claro que a influência desses fatores externos depende diretamente da subjetividade do agente-produtor frente à situação interacional em que se insere. De outra forma, o conteúdo temático contempla as informações explícitas contidas no texto, as quais são produzidas a partir do conhecimento construído pelo agente-produtor. Portanto, “trata-se de conhecimentos que variam em função da experiência e do nível de desenvolvimento do agente e que estão estocados e organizados em sua memória, previamente, antes do desencadear da ação de linguagem” (2012, p. 97-98). Com base nesse conhecimento prévio, os falantes de uma língua elaboram diferentes textos, os quais são influenciados, ainda, pelas características decorrentes das particularidades de cada indivíduo, tais como grau de instrução, classe social, faixa etária, entre outros, e da variabilidade do gênero no contexto social e histórico em que circula.

Na perspectiva de Bronckart (2012), os textos se organizam em gêneros que mobilizam diferentes tipos de discurso, ou seja, formas linguísticas identificáveis tais como a exposição, o relato, o diálogo, que traduzem os diversos *mundos discursivos*⁸ daquele que produz um texto. Esses *mundos* se apresentam sob dois eixos principais: o mundo do *narrar* e o mundo do *expor*. Para melhor visualizar a apresentação dos tipos de discurso, haja vista que podem se manifestar em diferentes gêneros de texto, elaboramos o quadro a seguir, com alguns exemplos:

Quadro 5 – Tipos de discurso

GÊNERO DE TEXTO	TIPO DE DISCURSO PREDOMINANTE	SUJEITOS ENVOLVIDOS
--------------------	----------------------------------	---------------------

⁸ “Mundos virtuais criados pela atividade de linguagem” (BRONCKART, 2012, p. 151). Conforme o autor, esses mundos são identificados pelas formas linguísticas que os semiotizam, no quadro específico do sistema de uma língua natural.

Biografia	Relato	Escritor/Leitor
Romance	Narrativa	Escritor/Leitor
Entrevista	Diálogo	Entrevistador/Jornalista/Entrevistado
Noticiário	Relato	Apresentador/Ouvintes/Telespectadores

Fonte: quadro elaborado pela pesquisadora.

Ao longo de nossa vida, estamos expostos a diversos gêneros textuais e, mesmo sem nos darmos conta, internalizamos as regras e as propriedades desses gêneros, levando em conta o repertório de textos que circulam na comunidade verbal em que vivemos. Essas regras são estabelecidas por uma dada comunidade linguística e regulam o acesso às atividades do meio social. Dessa forma, nos valemos de modelos dos gêneros com os quais temos contato para produzir nossos textos, de acordo com o contexto de uso.

Para analisar os diferentes gêneros, Bronckart (2012) propõe um modelo de organização interna dividido em três níveis, comparando-o com um folhado textual: “a infraestrutura geral do texto, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos” (BRONCKART, 2012, p. 119). A infraestrutura geral corresponde ao nível mais profundo do texto e comporta seu plano mais geral, constituído pelo conteúdo temático, pelo tamanho do texto, pelas condições de produção e pelas sequências linguísticas. Já os mecanismos de textualização comportam as conexões, a coesão nominal e a coesão verbal. Por sua vez, os mecanismos enunciativos, no nível mais superficial, envolvem as modalizações e as vozes presentes no texto. A figura 2 é uma forma de representar esse modelo.

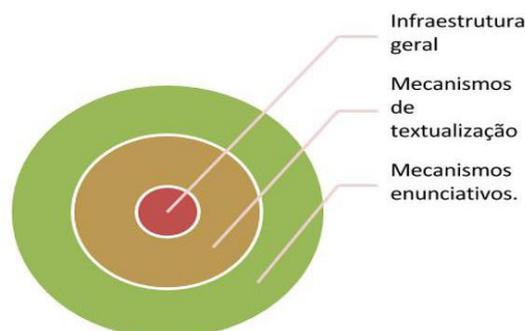


Figura 2. Folhado Textual: arquitetura interna do texto

Fonte: Gêneros textuais e discursivos: guia de estudos, Lavras:UFLA, 2013.

Com base nessa proposta, percebemos o posicionamento epistemológico do autor, ao reconhecer que a linguagem, ou melhor, que as ações da linguagem hu-

mana podem ser observadas através dos textos/discursos em uma dada formação social. Nessa ótica, Bronckart (2012) desenvolveu um método para abordar o texto, abarcando tanto sua estrutura quanto seu funcionamento. Leva em conta que esses textos se originam nos diferentes contextos das atividades humanas, com o intuito de atender as mais diversas formas de interação, buscando validar a ação comunicativa. É essa validação que dá eficácia à atividade comunicativa produzida, de forma que seja coerente a seu destinatário.

As questões relativas ao gênero, ao texto e a seu papel de interação e de comunicação também foram abordadas nos PCNs de língua portuguesa, contribuindo para o uso de novas metodologias no processo de ensino e aprendizagem, que eram, até então, cristalizadas pelo foco de uma metodologia tradicional.

2.5. PCNs da língua portuguesa: escrita, texto e gênero

Os PCNs são referências para os Ensinos Fundamental e Médio em todo o país e seu objetivo é assegurar às crianças e aos jovens o direito a conhecimentos necessários para o exercício da cidadania. Com uma proposta sociointeracionista de ensino de língua, apresenta orientações sobre os principais conteúdos que devem ser trabalhados nas escolas brasileiras, de acordo com as peculiaridades de cada região.

Publicados em 1997 e direcionados ao ensino fundamental II (de 5^a a 8^a séries), os PCNs de Língua Portuguesa foram elaborados por uma Comissão designada pelo Ministério da Educação, tendo em sua composição linguistas como Marcos Bagno, Roxane Rojo e outros. No documento foi enfatizada a importância da língua como instrumento⁹ de aprendizagem, considerando, em especial, o papel dos gêneros que veiculam, semiotizam os discursos, organizando-os. A partir dessa concepção, descreve a necessidade de desenvolver uma competência discursiva que possibilita o uso da língua, contrapondo-se às práticas tradicionais do ensino da gramática pura, que vem sendo trabalhada como um meio e não como um fim. O objetivo é

⁹ BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa.**

que o aluno adquira meios para usar a linguagem de forma apropriada nas atividades sociais, “é garantir a ele a possibilidade de produzir textos que realmente funcionem na sociedade” (MAGALHÃES, 2011, p. 14), utilizando os recursos linguísticos e discursivos, apreendidos para uma comunicação mais eficaz, pois, conforme orienta o Documento,

Interagir pela linguagem significa realizar uma atividade discursiva: dizer alguma coisa a alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico e em determinadas circunstâncias de interlocução. Isso significa que as escolhas feitas ao produzir um discurso não são aleatórias - ainda que possam ser inconscientes-, mas decorrentes das condições em que o discurso é realizado. (BRASIL, 1997, p. 20)

A leitura da apresentação dos PCNs (1997) de Língua Portuguesa realça a importância do domínio da língua que, dentre outras perspectivas, permite estabelecer uma comunicação, ter acesso à informação, produzir novos conhecimentos. Numa abordagem histórica, aponta que crianças provenientes de famílias com melhores condições financeiras apresentam melhor desempenho, pois são mais participativas nas atividades sociais mediadas pela escrita. Depreendemos dessa leitura o caráter sociointeracionista da linguagem, inspirado em Vigotsky (1991). O autor afirma que o desenvolvimento do homem ocorre pela vivência em sociedade já que “O ser humano só adquire cultura, linguagem, desenvolve o raciocínio se estiver inserido no meio com os outros. A criança só vai se desenvolver historicamente se inserida no meio social”. (VIGOTSKY, 1991, p. 22).

Nesse contexto, destacamos alguns dos critérios de avaliação para o nível fundamental, estabelecidos pelos PCNs, os quais realçam a necessidade de o aluno saber escolher o gênero e sua corporificação no texto, levando em conta o caráter discursivo e linguístico na sua apresentação:

Produzir textos escritos, considerando características do gênero, utilizando recursos coesivos básicos: espera-se que o aluno produza textos respeitando as características próprias de cada gênero, no que se refere tanto aos aspectos discursivos quanto às características gráfico-espaciais (paginação), utilizando os recursos coesivos básicos (nexos e pontuação) apropriados. (BRASIL, 1997, p. 86, grifos dos autores)

Revisar os próprios textos com o objetivo de aprimorá-los: espera-se que o aluno, tanto enquanto produz textos quanto após terminar a sua escrita, volte a eles, procurando aprimorá-los e dar-lhes uma melhor qualidade. (BRASIL, 1997, p. 86, grifos dos autores)

Escrever textos considerando o leitor: espera-se que o aluno desenvolva procedimentos que levem em conta as restrições que se colocam para o escritor pelo fato de o leitor de seu texto não estar presente fisicamente no

momento de sua produção, quer seja esse leitor determinado (uma pessoa em específico) ou não. (BRASIL, 1997, p. 86, grifos dos autores)

Os PCNs (1997) orientam que a organização do conteúdo se dê com foco no uso e reflexão da língua, através de práticas de escuta, leitura e produção de textos orais e escritos. Além disso, os gêneros textuais ganham destaque como objeto de ensino, cuja aplicação discursiva e linguística possibilita ao educando uma participação social mais efetiva, pautada em discernimento crítico. Os Parâmetros também propõem a utilização dos gêneros textuais como aliados no processo de ensino de português. Tal proposta parte do pressuposto de que a comunicação verbal só é possível através do texto materializado em algum gênero.

Foi a partir dessa proposta que o contexto de uso e a esfera de circulação dos gêneros textuais foram considerados importantes no ensino de língua, pois, até então, prevalecia o estudo da forma e do conteúdo descontextualizados. Não basta ensinar as regras da língua materna, é necessário associá-las às práticas sociais do dia a dia do aluno. Segundo Wittke (2007, p. 183), “é o saber adquirido pelo aluno que constitui o verdadeiro objetivo de todo ensino”. Nessa perspectiva, os PCNs preconizam a prática de ensino voltada à formação de leitores e autores autônomos e críticos, cuja escrita não seja somente uma atividade mecânica e de domínio da língua padrão. Mais do que isso, o produtor de um texto precisa considerar as relações que envolvem essa escrita: seus interlocutores, o conteúdo da mensagem/informação compartilhada, as condições sociais de produção, a intenção etc.

Vale lembrar que a capacidade do aluno em produzir um texto adequado deve ser estimulada através de situações reais de uso, trazendo para a sala de aula textos autênticos, diversificando entre aqueles que já fazem parte do seu cotidiano e aqueles que o aluno ainda desconhece para, justamente, propiciar sua inserção em novas situações, pois,

Um escritor competente é alguém que planeja o discurso e conseqüentemente o texto em função do seu objetivo e do leitor a que se destina, sem desconsiderar as **características específicas do gênero**. É alguém que **sabe elaborar um resumo** ou tomar notas durante uma exposição oral; que sabe esquematizar suas anotações para estudar um assunto; que sabe expressar por escrito seus sentimentos, experiências ou opiniões. (BRASIL, 1997, p.65, grifos nossos)

Desse modo, à medida que somos expostos a inúmeras e diferentes situações de interação verbal, vamos adquirindo condições de avaliar nosso grau de entendimento sobre dado saber. Em outras palavras, através da prática, o aluno vai

aos poucos obtendo mais confiança e se familiarizando com o objeto de estudo, de modo a ampliar suas possibilidades de aprendizagem, progredindo paulatinamente.

Para que se possa utilizar um gênero com propriedade e de forma adequada, é necessário que conheçamos, pelo menos, as suas características básicas, a sua função, em qual meio se insere, qual sua intenção de uso. Por isso, com o intuito de fundamentar as reflexões acerca do gênero resumo, discorreremos sobre esse tema, apontando suas características, os conceitos de alguns teóricos, a finalidade de sua escrita e sua esfera de atuação e também apresentando alguns tipos de resumos.

Capítulo 3

Gênero Resumo

3.1 Apresentação e caracterização

Inicialmente, antes de uma definição, é relevante que se entenda que o gênero resumo pode ser encontrado em uma variada gama de práticas comunicativas, pois assume diferentes funções de interação, nas diversas esferas de atuação. Como exemplos disso, temos os resumos presentes em reportagens, currículos, relatórios de pesquisa, artigos acadêmicos, conversas, contracapas de livros, sinopses de filmes e outros mais, os quais se diversificam conforme a intenção do autor e o contexto de circulação. Com esse amplo campo de atuação, definir o gênero resumo torna-se uma tarefa difícil, pois corremos o risco de não abarcar toda a sua abrangência.

Podemos falar, inclusive, em um caráter polissêmico do termo resumo, criando, às vezes, confusão tanto na sua definição quanto no seu uso. Contudo, existem elementos – mais ou menos regulares – próprios do resumo, que o caracterizam como um gênero específico. Dessa forma, recorreremos aos estudos de Bakhtin (2003, p. 279), quando o autor define os gêneros como “tipos relativamente estáveis de enunciados, do ponto de vista temático, composicional e estilístico, presentes nas diferentes esferas da atividade humana”, podendo cumprir diferentes finalidades, dependendo de suas circunstâncias de uso.

Nesse contexto, para escrever um resumo, enquanto síntese de um texto já existente, é preciso efetuar um trabalho de leitura e de interpretação, pois, saber resumir é uma tarefa que requer reflexão sobre o tema abordado no texto original. Isso exige a articulação entre as ideias para identificar e selecionar as informações relevantes, buscando manter a essência do conteúdo expresso no texto-fonte. Fazemos nossas as palavras de Machado (2002, p. 150) para definir resumos como:

Textos autônomos que, dentre outras características distintivas, fazem uma apresentação concisa dos conteúdos de outro texto, com uma organização que reproduz a organização do texto original, com o objetivo de informar o leitor sobre esses conteúdos e cujo enunciador é outro que não o autor do texto original.

Para Schneuwly e Dolz (1999), o resumo, enquanto síntese de textos, deve apresentar, em poucas palavras e de acordo com o mesmo ponto de vista enunciativo do texto original, a informação que o autor do texto a resumir disse. Por reconhecer que não há somente uma forma de fazer um resumo, os autores afirmam que:

O resumo escolar pode, assim, ser considerado uma variação de um gênero ou de um conjunto de gêneros tão variado quanto a ficha de leitura, o resumo incitativo e a resenha oral de um filme. Isso permite, por um lado, tratar e analisar o resumo, da perspectiva do gênero ao qual pertence a extensa gama dos resumos [...]. (SCHNEUWLY; DOLZ, 1999, p. 15)

Nessa esteira, Charolles (1991) vê o resumo como um gênero que deve ser conciso, fiel às informações do texto resumido, mas que utiliza um vocabulário diferente daquele usado no texto-fonte. Dito de outro modo, o resumidor deve ter autonomia e utilizar palavras de sua autoria, apresentando com fidelidade as ideias e/ou fatos contidos no texto-alvo, mantendo a estrutura e os conceitos originais. Em suma, o autor defende que a atividade de resumir está diretamente relacionada à compreensão de um texto, pois compete àquele que elabora o resumo ler, entender e resgatar a intenção do autor.

Isso posto, parece haver consenso acerca das características do gênero resumo, no que se refere à sua disposição de síntese e à preservação das ideias básicas expressas no texto-fonte. Também Salvador (1978, p. 17), em suas discussões sobre as técnicas de pesquisa bibliográfica, define o resumo como “uma apresentação concisa e frequentemente seletiva do texto de um artigo, obra ou outro documento, pondo em relevo os elementos de maior interesse e importância”.

Cabe destacar que o ato de produzir um resumo, aqui, no caso, no contexto de uma atividade solicitada no meio acadêmico, implica que haja entendimento global do texto lido, pois a produção do aluno-autor será lida e avaliada pelo professor-leitor, seu interlocutor, tendo como base as informações expressas no(s) texto(s) lido(s). Nessas condições de produção, vemos o resumo como importante fonte de estudo, que envolve a prática da leitura e da escrita. Segundo Matencio (2002, p. 109), ao produzir um resumo, “o estudante, além de registrar a sua leitura de textos acadêmicos, manifesta sua compreensão de conceitos e do *saber fazer* em sua área

de conhecimento”. Enfim, o exercício de condensar um texto em poucas linhas ajuda a desenvolver a capacidade de síntese, pois exige objetividade e clareza no dizer, domínio fundamental aos estudos no meio acadêmico.

Seguindo esse entendimento, para fazer uma síntese, é imprescindível que haja compreensão do texto-base. É através da leitura que podemos entender a complexidade de um texto, verificando a forma como as ideias foram articuladas e manifestadas pelo autor. Cabe salientar que, no processo de sintetizar um texto, devemos selecionar as ideias/informações que são indispensáveis à compreensão global do sentido, deixando de lado aquelas que são secundárias e complementam o dizer, já que não comprometem o entendimento da mensagem como um todo.

O ato de resumir um texto demanda habilidades específicas, as quais já deveriam estar internalizadas e dominadas pelo estudante que chega no nível superior, no entanto, não é o que mostram várias pesquisas¹⁰ voltadas ao ensino de português. Os professores da universidade presumem que o aluno que ingressa nesse meio já é proficiente em leitura e escrita, ao ponto de não considerar esse aprendizado como objetivo principal de seu ensino. Kirkland e Saunders (1991 *apud* Nunes, 2004, p. 5) dizem que “[...] habilidade de resumir é essencial nos meios acadêmicos para completar diferentes tarefas, como uma atividade em si; como recurso auxiliar de estudo; ou ainda como parte de requisitos mais complexos”.

Não obstante, sabemos que a produção de um bom resumo exige uma leitura atenta do texto-base, pois o resumidor precisa acessar seus conhecimentos prévios para interagir com o texto-fonte, com o intuito de compreender os sentidos produzidos pelo autor. Nessa etapa da leitura, entra em cena “um dos processos mentais essenciais para a produção de resumos, o processo de sumarização, que sempre ocorre durante a leitura, mesmo quando não produzimos um resumo oral ou escrito” (MACHADO, LOUSADA, ABREU-TARDELLI, 2008, p. 25).

Feito isso, o leitor identifica as partes e as informações essenciais, organizando-as conforme seu encadeamento no texto lido, em um dizer que estabelece correlação entre as partes, de forma coesa e coerente, fazendo uso de sintaxe e vocabulário autônomo para apresentar as principais ideias abordadas no texto. Machado (2002) orienta que o resumo precisa manter a estrutura do texto original e não pode comportar marcas de enunciação, menos ainda, comentários do resumidor. Outro

¹⁰Saete (2000); Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2008); Fiad (2013); Moretto (2016).

aspecto importante é a menção ao autor do texto-alvo, pois, segundo Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2008, p. 47), “Um resumo é um texto sobre outro texto, de outro autor, e isso deve ficar sempre claro, mencionando-se frequentemente o seu autor, para evitar que o leitor tome como sendo nossas as ideias que, de fato, são do autor do texto resumido”.

O uso da impessoalidade na escrita do resumo evita que o resumidor faça transcrições de exposições específicas do autor do texto-base, como é o caso, por exemplo, das hesitações, indagações e manifestações de surpresa. Esse procedimento é importante na redação de um resumo, na medida em que assegura a fidelidade ao tema tratado no texto-fonte. Therezo (2002, p. 142) aponta o uso de “impessoalização (uso da terceira pessoa)” como uma das competências necessárias à redação de um resumo.

De acordo com os manuais da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), Norma Brasileira (NBR) 6028 (2003), o gênero resumo apresenta diferente classificação, em conformidade com os objetivos e com as informações transmitidas, podendo ser de caráter indicativo/descritivo, informativo ou crítico.

O tipo indicativo/descritivo serve para apontar os elementos principais de um texto, através de tópicos e conteúdos do texto original. Como exemplo, citamos os catálogos de editoras e livrarias. Já o resumo de caráter informativo diz respeito à apresentação das ideias principais do texto a ser resumido, de modo que não haja necessidade do leitor conferi-las no texto-fonte. Como exemplo, citamos os artigos científicos, as monografias. Por fim, o resumo crítico aproxima-se da resenha, pois se caracteriza por sintetizar um posicionamento crítico acerca do assunto tratado, exigindo um conhecimento mais aprofundado sobre o tema.

Podemos afirmar que um dos aspectos importantes a serem considerados no estudo de gêneros textuais, aqui, no caso, do resumo (enquanto síntese), é o propósito comunicativo ou a intenção do autor ao produzi-lo. Como já dissemos, os resumos podem ser produzidos para atender a diferentes finalidades, abrangendo desde um texto síntese, a partir de um texto-fonte, até o resumo que precede textos acadêmicos e artigos científicos publicados em periódicos. Por conta dessa amplitude de circulação, vemos a atividade de resumir como prática importante para o domínio de outros gêneros acadêmicos, como é o caso da resenha, do relatório, do artigo, da monografia, da dissertação, entre outros mais.

Para especificar essa funcionalidade do gênero resumo, que pode servir a vários propósitos de comunicação, ainda que a nomenclatura seja a mesma para os diferentes usos, elaboramos um quadro com algumas das formas de uso desse gênero, segundo a esfera em que circula.

Quadro 6 - Formas de uso do gênero resumo

TIPO DE RESUMO	CIRCULAÇÃO/ MEIO	FINALIDADE	DESTINATÁRIO
Resumo de filme Sinopse	<u>Circulação/veículo:</u> jornais, revistas, fitas de vídeos, internet, livros didáticos. <u>Meio/ambiente:</u> ambiente escolar, universitário.	Apresentar a síntese do filme, destacando as cenas principais, de forma a chamar a atenção sobre a obra.	Espectadores em geral.
Resumo de obras literárias	<u>Circulação/veículo:</u> Livros literários; críticas em jornais; revistas. <u>Meio/ambiente:</u> Espaços sociais diversos, escolares, acadêmicos.	Apresentar a síntese de uma obra, para que o leitor tome conhecimento de seu conteúdo, auxiliando-o em sua decisão pela leitura ou não.	Público em geral, estudantes.
Resumo de telenovelas	<u>Circulação/veículo:</u> Cadernos de TV dos jornais; revistas; sites. <u>Meio/ambiente:</u> Universo midiático.	Divulgar uma sinopse que antecipa os acontecimentos dos capítulos das telenovelas. Essa sinopse pode ser diária ou semanal.	Público em geral.
Resumo de fichas catalográficas	<u>Circulação/veículo:</u> catálogo/fichário de biblioteca. <u>Meio/ambiente:</u> Bibliotecas públicas ou privadas de escolas e universidades.	Catalogar, de forma sintetizada, o conteúdo de uma obra.	Usuários de bibliotecas.
Resumo de traba-	<u>Circulação/veículo:</u> revistas acadêmi-	Expor, de forma breve, as informações sobre o traba-	Estudantes, professores, pesquisadores.

lhos para congressos, seminários, encontros, simpósios.	cas; anais; etc. Meio/ambiente: Comunidade Acadêmica e escolar.	lho que será apresentado em um evento, em forma de comunicação, servindo também para apresentar oficinas, minicursos, palestras, conferências.	
--	---	--	--

Fonte: quadro elaborado pela pesquisadora.

Com base no quadro apresentado, observamos que o gênero resumo serve a diversos propósitos, cuja escolha se dá conforme o contexto de uso, esfera de circulação e público alvo. No caso dos resumos que fazem parte de nosso corpus de pesquisa, eles foram solicitados para atender a uma atividade pedagógica em que deveriam produzir um resumo a partir de um texto-fonte. Ressaltamos então, a importância de trabalhar com os alunos os variados propósitos para os quais se utiliza o gênero resumo, assim como, as situações de uso em que são adequadamente empregados. Assim, além de obter uma ampla visão da utilização desse gênero, o aluno não se confundirá quanto a seu emprego, produzindo-o com mais segurança e propriedade.

3.2 Produção do gênero resumo

A maioria dos autores que estuda sobre o processo de escrita do gênero resumo¹¹ defende que um dos elementos primordiais na construção desse gênero é a identificação das ideias principais abordadas no texto a ser resumido. Assim, ao caracterizar um *resumo*, partimos do princípio de que a compreensão da essência da mensagem exposta no texto-fonte é de fundamental importância para redigir um resumo de qualidade. Como o *novo texto* (o resumo) objetiva sintetizar o exposto na origem, além de uma boa compreensão, é necessário que a identificação dos dizeres mais relevantes seja elaborada com autonomia por parte do resumidor, sem cópia literal, evitando o uso de citação direta.

Para alcançar esse objetivo, é imprescindível que o aluno-resumidor faça uma leitura atenta, a partir de estratégias norteadoras, quantas vezes forem necessárias, até chegar a um entendimento do texto em estudo. É importante ter clareza sobre o

¹¹Charolles (1991); Lakatos e Marconi (1992); Platão e Fiorin (1996); Matencio (2002); Therezo (2002); Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2008); entre outros.

tema exposto para, a partir disso, iniciar a tarefa de sintetizar. Faz-se, então, necessário que o aluno tenha boa compreensão da atividade, pois isso dará segurança e autonomia na escrita do resumo.

Quando o aluno produz um texto, ele consegue dar sentido ao seu dizer, pois traz o conhecimento de mundo que armazenou, de forma a enriquecer a sua escrita. Já a produção de um resumo possibilita o desenvolvimento de capacidades linguístico-discursivas como as ações de leitura e compreensão do texto-base e, aquelas empreendidas para a apropriação das características e especificidades desse gênero. Com isso, o resumidor, além de se capacitar para a realização da escrita de um novo texto (a partir de um texto-base), adquire conhecimentos que serão úteis também à produção de outros gêneros acadêmicos, podendo, às vezes, o resumo fazer parte de outro texto, como é o caso do artigo acadêmico, da resenha, da tese, do trabalho de conclusão de curso (TCC), etc.

No caso específico da elaboração de um resumo, outra característica bastante importante a ser observada é a referência ao autor do texto-fonte. Essa deve ser feita de forma que se atribua ao autor do texto-fonte o devido crédito de sua escrita, ficando subentendido que não podemos acrescentar opiniões ou avaliações, pois, caso contrário, estaríamos nos colocando na posição de coautores de um texto elaborado por outra pessoa. Por isso, devemos ter cuidado para não explicitar nossa concordância ou discordância, com achismos ou quaisquer outras manifestações pessoais relativas ao assunto abordado, pois não é esse o objetivo do gênero em pauta. Também, não devemos redigir na primeira pessoa, pois isso pode causar confusão no leitor quanto à autoria do texto a ser resumido. Ao agir assim, o resumidor evita a falsa ideia de ser partícipe de um dizer alheio.

Outro aspecto apontado por Machado, Louzada e Abreu-Tardelli (2008) como sendo facilitador para a construção de um resumo, no que diz respeito à autoria do texto original, é a referência aos atos do autor do texto, os quais, frequentemente, não se encontram de forma explícita no texto, mas que podem ser inferidos, utilizando alguns verbos (dicendi) que os indicam. Temos um exemplo do uso desses verbos na seguinte construção: O autor do texto ênfatiza como as palavras foram organizadas, elencando cada trecho em que aparecem, para, em seguida, definir o seu uso (frase criada por nós para ilustrar essa explanação).

Tal procedimento permite que o resumidor seja fiel ao texto-fonte e demonstre sua competência leitora e linguístico-discursiva. Para tanto, é fundamental que en-

tenda a mensagem do texto original e somente depois disso comece a sintetizar as ideias expressas nele. Elencamos alguns verbos sugeridos pelas autoras supracitadas para explicitar os atos do autor do texto-fonte:

Quadro 7 – Verbos para sintetizar as ideias expressas pelo autor do texto-fonte

❖	<u>definir, classificar, enumerar, argumentar:</u> indicam a organização das ideias do texto;
❖	<u>incitar, buscar levar a:</u> mostram a ação do autor em relação ao leitor;
❖	<u>afirmar, negar, acreditar, duvidar:</u> apontam para o posicionamento do autor em relação à sua crença na veracidade do que é dito;
❖	<u>abordar, tratar de:</u> indicam o conteúdo de modo geral;
❖	<u>ênfatizar, ressaltar:</u> sinalizam a relevância de uma ideia do texto.

Fonte: Machado, Lousada, Abreu-Tardelli (2008, p. 49)

Pelo quadro 7, percebemos que os verbos apresentados podem ser utilizados para focar os atos atribuídos pelo resumidor que expressem a intenção do autor do texto original, atos esses indicados por um verbo de dizer como, por exemplo, os verbos afirmar, negar, duvidar. Com isso, o resumidor informa as ideias fundamentais do texto-fonte, utilizando um discurso que é seu, por meio das escolhas que faz para produzir o resumo sem, no entanto, desviar-se do sentido expresso no texto original.

Em contrapartida, quando um estudante faz cópia de partes do texto resumido, ou apenas inverte a ordem das palavras ou das frases, em vez de produzir um dizer com autonomia, essa tomada de posição pode significar que ele não entendeu a mensagem lida, e, em vista disso, repete, reproduz, sem fazer reflexões. Mesmo que tenha trocado alguma palavra por um suposto sinônimo, o autor do resumo corre o risco de utilizar algum vocabulário que não condiz com o significado que o autor do texto original intencionou. Outra postura que deve ser evitada é o uso de citações presentes no texto-fonte, pois a cópia exata do que foi dito leva o leitor a ficar em dúvida sobre a autoria desse dizer.

Além disso, outra característica fundamental a qualquer texto é o uso adequado de elementos de *coesão* e de *coerência*. Também na construção de um resumo, essa característica é bastante significativa, tendo em vista que se trata de um texto sobre outro texto, havendo necessidade de encadeamento, de progressão das ideias e articulação entre os parágrafos. Isso garante a inteligibilidade do texto re-

sumido, assim como a fidelidade aos conceitos e aos propósitos do autor do texto-fonte. Esses dois mecanismos fundamentais à textualidade de um texto serão melhor abordados na subseção 3.4, na continuidade deste estudo. Antes disso, destacamos a importância da leitura para a compreensão do sentido global de um texto.

3.3 Leitura e compreensão de texto

A leitura é uma prática importante na academia, influenciando no desempenho do aluno que busca sua formação profissional. Segundo Witter (1998, p. 11),

[..] a leitura é um comportamento essencial para o ensino-aprendizagem no ensino superior. [...] oportunidade para tornar o cidadão um leitor competente, crítico, freqüente, criativo, que compreende e usa de forma adequada as informações obtidas via texto.

Através da leitura, mobilizamos habilidades linguísticas e extralinguísticas, ou seja, deixamos de ver a leitura como um ato mecânico, pois, além de decodificar também selecionamos e fazemos inferências, realizando um trabalho de compreensão e interpretação dos textos que circulam socialmente. Afinal, não podemos ignorar que todo texto veicula mais de um sentido, que está diretamente ligado ao conhecimento daquele que lê, ao assunto abordado e à consciência do objetivo a ser alcançado.

Toda vez que empreendemos uma leitura não a realizamos de modo idêntico, ou seja, dependendo do texto que lemos, utilizamos estratégias diferentes. Por exemplo, não lemos um conto da mesma maneira como lemos um texto teórico, para uma prova. Isso significa que a forma de ler está diretamente ligada ao propósito que desejamos alcançar.

Nesse contexto, destacamos três posições teóricas de leitura, com base na concepção de sujeito, língua, texto e sentido. A primeira diz respeito à leitura como decodificação (KLEIMAN, 2004); já a segunda remete a um processamento cognitivo (KLEIMAN, 1992); e a terceira a uma atividade de interação autor-texto-leitor (KLEIMAN, 2004; MARCUSCHI, 2008; KOCH; ELIAS, 2011). Essa última concepção é a mais disseminada, atualmente, tendo em vista a importância de atribuir significado a um texto escrito, pois “Ainda que toda preparação seja necessária e requeira

empenho, é durante a leitura propriamente dita que ocorre a maior parte da atividade compreensiva” (TELES, 2007, p. 16).

Há ainda outras questões envolvidas no ato de ler, as quais determinarão as diferentes formas de olhar para um texto. Segundo Kato (1993), devemos considerar:

- o nível de maturidade do leitor;
- a complexidade do texto (com vocabulário estranho ao leitor);
- o objetivo da leitura;
- o conhecimento prévio acerca do assunto abordado;
- o gênero do texto;
- o estilo individual do sujeito leitor (que escolheria a melhor estratégia para seus propósitos).

Ler é um processo de construção de sentido(s), de interação entre leitor e texto, a partir das pistas deixadas pelo autor. Nessa linha teórica, os PCNs (1997, p.41) definem a leitura como:

um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção de significados do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o leitor, de tudo o que se sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita: decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica necessariamente, compreensão na qual os sentidos começam a ser construídos antes da leitura propriamente dita. Qualquer leitor experiente que consegue analisar sua própria leitura constatará que a decodificação é apenas um dos procedimentos que utiliza quando lê: a leitura fluente envolve uma série de outras estratégias como **seleção, antecipação, inferência e verificação**, sem as quais não é possível rapidez e proficiência. (grifo nosso)

Conforme investimos em novas leituras, aprimoramos nossa capacidade de interpretar e construir sentidos. Afinal, ao ler os textos que circulam em nosso meio, somos capazes de agir sobre eles, opinando, emitindo julgamento, fazendo escolhas e apreendendo o que nos parece ser mais interessante, extraindo informações para utilizá-las em outras situações de interação, armazenando, cognitivamente, um determinado conteúdo. Enfim, a leitura é a porta de entrada para determinada ação mediada pela linguagem, mais especificamente pelo texto.

Sempre que lemos, não interagimos com o texto em si, mas com as vozes presentes nesse dizer, com a voz do autor, num confronto de ideias, indo além das palavras e tentando compreender as informações do texto, na possibilidade de uma reação àquilo que foi expresso pelo autor. Além disso, precisamos levar em conta o

propósito, o objetivo da leitura, pois, como já dissemos, não lemos todos os textos da mesma forma. A busca pela leitura traz uma intenção: se queremos informações, lemos os jornais, revistas; para descontrair, selecionamos alguns livros literários de nosso agrado; para realizar atividades acadêmicas recorremos aos artigos, resenhas, resumos entre outros. Segundo Koch (2011, p. 19) “São, pois, os objetivos do leitor que nortearão o modo de leitura, em mais tempo ou menos tempo; com mais atenção ou com menos atenção; com maior interação ou com menor interação.”

Ante o exposto, é possível perceber que são vários os fatores que fazem parte do processo de leitura. Entre eles, apontamos a necessidade de conhecimento do código linguístico, a interação entre o leitor e o texto, a mobilização de conhecimentos armazenados com o intuito de compreender os sentidos construídos pelo autor, a procura de algumas pistas no texto que auxiliem o leitor a interpretá-lo. Podemos dizer que esses fatores constituem algumas das estratégias que o leitor pode recorrer para uma leitura proficiente. O aluno/acadêmico que faz uso desses recursos tem mais chances de obter, conseqüentemente, um melhor êxito em sua produção escrita.

Dessa forma, acreditamos que quanto mais estimulada a leitura de textos nos gêneros que circulam meio acadêmico, maior será a probabilidade de os universitários produzirem textos que estejam de acordo com os *modelos*¹² institucionalizados e valorizados nesse meio. Com relação à produção de textos escritos, é necessário que o acadêmico se aproprie dos mecanismos e das estratégias que asseguram um dizer que faça sentido, condizente com a finalidade e o contexto de produção para o qual foi solicitado. Na sequência, abordaremos sobre os elementos de coesão e de coerência, fundamentais à textualidade de um texto.

3.4 Coesão e Coerência – fatores de textualidade

O texto, visto como uma manifestação da linguagem e como o espaço de interação entre autor e leitor, leva em conta o contexto para a construção de sentido. O sentido de um texto é construído por meio de mecanismos linguísticos e sociodis-

¹² O termo *modelo* aqui é tomado como parâmetro para utilização de determinados gêneros na esfera acadêmica.

cursivos. A coesão textual é um desses fatores, cuja noção está associada às relações semânticas e discursivas que fazemos ao produzir um texto, com o intuito de dar-lhe sentido. Nas palavras de Koch (2011, p. 8),

[...] não se trata apenas do estabelecimento de relações entre enunciados ou partes de enunciados, mas de operar remissões e retomadas referenciais; de criar ou recategorizar objetos de discurso; de sumarizar/rotular, muitas vezes estabelecendo orientações argumentativas, seqüências textuais; de introduzir recorrências produtoras de sentidos (paralelismos, paráfrases, repetições, etc.); de presidir a seleções lexicais adequadas ao tema, ao estilo, ao gênero; e assim por diante.

Ainda segundo Koch (1998, p. 19), “o conceito de coesão textual diz respeito a todos os processos de seqüencialização que asseguram (ou tornam recuperável) uma ligação lingüística significativa entre os elementos que ocorrem na superfície textual”. Nos exemplos: a) *Muito dia é mim importante este para*; e b) *Este dia é muito importante para mim*; no segundo enunciado, houve uma organização sintático-semântica que permite ao leitor compreensão, o que não ocorre na primeira seqüência, já que não seguiu essa organização ao relacionar as palavras, ficando sem sentido para quem lê. Falar em coesão é, justamente, fazer uso de uma seqüência lógico-semântica entre as partes de um texto, as quais se constituem por palavras, frases, períodos, parágrafos etc. Para entender melhor o conceito de coesão, recuperamos, de forma mais geral, a classificação proposta por Koch (1999):

Coesão referencial – ocorre sempre “que um componente da superfície do texto faz remissão a outro(s) elemento(s) nela presentes ou inferíveis a partir do universo textual” (p. 31). O elemento ao qual se faz referência pode ser representado por um nome, um sintagma, uma parte da oração ou até mesmo toda a oração. Já o referente, aquele que faz a remissão (retomada) pode ser um artigo, um pronome, um substantivo, um numeral, advérbio, uma locução. Essas remissões podem ser feitas a algo que já foi dito ou que o será. Segundo Koch (p. 31), elas podem ser feitas “*para trás e para frente*, construindo uma *anáfora* ou uma *catáfora*”. As anáforas são recursos coesivos que, por meio de termos ou expressões, estabelecem uma referência a um termo que o antecede. Se essa referência for a um termo subsequente, temos a catáfora, que estabelece uma relação de dependência, como no exemplo a seguir: Maria olhou-o e disse: José, você está muito elegante hoje! Nesse caso, o pronome oblíquo o anuncia a referência a *alguém*, cuja identificação aparece na seqüência. Vejamos um exemplo desse uso conforme Koch (p.29):

Texto: Itaparica

Dona de uma luminosidade fantástica (1) em seus 240 quilômetros quadrados, a ilha de Itaparica

gressão do *tema* abordado em um texto/resumo, é importante que o autor utilize termos que remetem a esse tema. Isso é assegurado, principalmente, pelo uso de elementos lexicais, ativados cognitivamente pelo leitor/ouvinte, como se fossem imagens em um *frame*¹³, avançando sequencialmente, conforme Koch (2011). As relações entre as ideias expressas no texto original podem ser recuperadas por meio desses elementos coesivos (ou conectivos).

Platão e Fiorin (1990, p. 280-281) elencam alguns exemplos das relações de coesão:

Quadro 8 – Conectivos e relações semânticas

Conectivos	Relações (sequenciais) e exemplos de uso
Assim, desse modo	A sequência introduzida por eles serve normalmente para explicitar, confirmar ou ilustrar o que se disse antes. Ex.: O Governador resolveu não comprometer-se com nenhuma das facções [...]. Assim , ele ficará à vontade [...]
E	Anuncia o desenvolvimento do discurso e não a repetição do que foi dito antes. Indica uma progressão semântica que adiciona, acrescenta algo de novo. Ex.:Este trator serve para arar a terra e para fazer colheitas.
Ainda	Serve, entre outras coisas, para introduzir mais um argumento a favor de determinada conclusão, ou para incluir um elemento a mais em um conjunto qualquer. Ex.: O nível de vida dos trabalhadores é baixo porque os salários são pequenos. Convém lembrar ainda que os serviços públicos são extremamente deficientes.
Aliás, além do mais, além de tudo, além disso, além de	Introduzem um argumento decisivo, apresentado como acréscimo, como se fosse desnecessário, justamente para dar o golpe final no argumento contrário. Ex.:Os salários estão cada vez mais baixos porque o processo inflacionário diminui consideravelmente seu poder de compra. Além de tudo são considerados como renda e taxados com impostos.

Fonte: elaborado pela pesquisadora com base em Platão e Fiorin (1990, p. 280-281).

O quadro mostra alguns conectores, que ajudam a explicitar determinadas relações entre as ideias mais importantes do texto a ser resumido. Ao produzir um resumo, devemos considerar as diferentes relações que podem ser empregadas por meio de conectivos, inclusive as intenções expressas pelo autor. No entanto, a ausência desses conectivos, em alguns casos, não impede o entendimento do texto.

Além dos conectivos já apresentados, existem aqueles que indicam: adição (ainda, igualmente, também, de novo, pela mesma razão etc.); oposição (porém,

¹³ Para KOCH e TRAVAGLIA (1990, p. 60) os frames estão inseridos no nosso conhecimento de mundo, portanto, são conjuntos de conhecimentos armazenados na memória debaixo de certo “rótulo”, sem que haja qualquer ordenação entre eles. Um exemplo é o frame substituição infantil, cujo tema nos faz recordar palavras como: estrangeiros, carnaval, casas noturnas, pedofilia, etc.

pelo contrário, mesmo que etc.); dúvida (talvez, é provável, porventura etc.); certeza (evidentemente, certamente, com certeza etc.); comparação (da mesma forma, como, assim como etc.); tempo (então, enfim, logo, a princípio, hoje, às vezes, frequentemente, enquanto, quando etc.)¹⁴. É importante salientar que a coesão não é pré-requisito para estabelecer coerência em um texto, já que seu sentido extrapola as marcas linguísticas visíveis, indo ao encontro dos significados que podem ser construídos pela subjetividade do leitor, em uma dada situação comunicativa. Nesse sentido, Koch e Travaglia (1998, p.24) dizem que:

um texto coeso pode parecer incoerente, por dificuldades particulares do leitor, como o desconhecimento do assunto ou a não-inserção na situação. Tudo isso evidencia que a coesão ajuda a estabelecer a coerência, mas não a garante, pois ela depende muito dos usuários do texto (seu conhecimento de mundo) e da situação. Na verdade, a coesão ajuda a perceber a coerência na compreensão dos textos, porque é resultado da coerência no processo de produção desses mesmos textos.

Muitas vezes, a coesão de um texto não é identificada porque o receptor pode estar fora dessa situação ou não ter conhecimento para interpretar o conteúdo desenvolvido no texto. A coesão aparece na superfície do texto por meio de elementos linguísticos (pelo léxico e pela ortografia), expressando-se na organização sucessiva desse, diferentemente da coerência que não está grafada no texto, não sendo possível apontá-la ou sublinhá-la. Ela se constrói por meio do cotexto e do contexto, numa dada situação comunicativa em que o leitor, com base em seus conhecimentos, confere sentido ao que lê. Para Cavalcante (2013, p. 32),

[...] a coerência de um texto não se manifesta através da decodificação de seus elementos lingüísticos, mas de uma série de fatores extralingüísticos e pragmáticos inerentes à construção de sentidos. Tais conhecimentos são acionados, sempre, durante a interação, e variam de acordo com cada situação comunicativa.

Para construir um texto coerente, devemos dispor as ideias de modo articulado, de forma que as partes que o constituem se encaixem. No caso da produção de um resumo, o resumidor deve cuidar para não se contradizer ao expor as ideias do texto original. Outro cuidado para produzir um resumo coerente está na não repetição desnecessária de palavras, senão, o texto corre o risco de não conseguir transmitir a informação e tornar-se prolixo. Segundo Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2008, p. 45), “Para que o resumo seja claro e coerente, é preciso indicar [...] e ex-

¹⁴Os demais conectivos podem ser consultados em: <https://www.infoescola.com/portugues/conectivos/>

plicitar as relações entre as idéias do texto”. Uma das formas para fazer essa relação é através do uso de recursos coesivos como os conectivos ou marcadores textuais. Charolles (1997) propõe quatro regras básicas, necessárias à coerência de um texto:

- a) Metarregra de repetição: diz respeito à retomada de elementos anteriormente mencionados no decorrer da escrita, dando tessitura ao texto, através de um encaimento entre as partes que o compõem.
- b) Metarregra de progressão: deve-se dar sequência, continuidade ao tema, através da introdução de novos elementos, avançando na medida em que explanamos as ideias.
- c) Metarregra de não-contradição: no desenvolvimento do texto é necessário observar as relações lógicas que esse deve apresentar, de forma que não haja contradições entre os dizeres ou significados expressos ou pressupostos. Não se trata, portanto, de contrapor ideias mas, sim, de contradizer proposições referentes a uma mesma perspectiva.
- d) Metarregra da relação: as representações de mundo citadas em um texto devem equivaler, adequar-se ao real, de forma que o leitor consiga fazer a relação do que está dito no texto com o mundo concreto. Nesse caso, é importante o conhecimento de mundo por parte do leitor, para que possa se apropriar dos sentidos veiculados no texto.

Continuando com nossas reflexões acerca do texto, mais especificamente sobre os saberes necessários à construção de um resumo, trataremos a seguir de dois processos importantes a essa construção. Primeiramente, falaremos sobre o processo de sumarização de ideias relevantes em um texto, descartando informações secundárias, através do uso de estratégias. Na sequência, dissertaremos sobre a concepção do resumo como um novo texto, produzido a partir de um texto-fonte. No caso dos textos selecionados para o corpus desta pesquisa, trataremos do processo de retextualização de um texto teórico escrito para outro texto escrito, ou seja, por meio da leitura e compreensão do texto-fonte, o aluno precisará refletir sobre o conteúdo e redigir um outro texto, levando em conta as características específicas do novo gênero.

3.5 Processos de sumarização e de retextualização

Sumarização é o processo de reduzir informações secundárias, aproveitando apenas aquelas de significação básica para a compreensão de um texto. De acordo com Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2008, p. 31), ao sumarizar um texto, levamos em consideração seu destinatário, o que julgamos que ele precisa saber sobre o conteúdo sumarizado e o que pensamos ser o seu objetivo. No caso do resumo, objeto deste estudo, o resumidor precisa ter ciência de que o professor que solicitou a atividade é seu destinatário; deve levar em conta os critérios básicos do gênero resumo e atender, de maneira satisfatória, as instruções para a atividade, cujo objetivo é a leitura e compreensão do texto-fonte.

Além disso, as autoras supracitadas consideram que é possível sumarizar a mesma mensagem de formas diferentes. Sob essa perspectiva, um mesmo conteúdo pode receber tratamento diferenciado, de acordo com o foco e interesse daqueles que receberão a informação, pois o que é relevante numa dada circunstância pode não ser em outra. No livro intitulado *Resumo*, Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2008, p. 26) apontam alguns procedimentos que podem ser utilizados na sumarização de um texto:

a) Apagamento de conteúdos facilmente inferíveis a partir de nosso conhecimento de mundo. Ex.: Maria era uma pessoa muito boa. Gostava de ajudar as pessoas. \Rightarrow Maria gostava de ajudar as pessoas.

b) Apagamento de seqüências de expressões que indicam sinonímia ou explicação. Ex.: Discutiremos sobre a construção de textos argumentativos, isto é, aqueles textos nos quais o autor defende determinado ponto de vista, por meio do uso de argumentos, procurando convencer o leitor de seu ponto de vista.

c) Apagamento de exemplos. Ex.: No resumo de uma narração, podem-se suprimir as descrições de lugar, tempo, pessoa ou objetos, se elas não são condições necessárias para a realização da ação. Por exemplo, descrever um homem como ciumento pode ser relevante [...] se essa qualidade vai ser determinante para que o homem assassine sua esposa. Já a sua descrição como alto e magro poderá, nesse caso, ser suprimida.

d) Apagamento das justificativas de uma afirmação. Ex.: Não corra tanto com seu carro, pois quando se corre muito, não é possível ver a paisagem e, além disso, o número de acidentes fatais aumenta com a velocidade.

e) Apagamento de argumentos contra a posição do autor. Ex.: A pena de morte tem muitos argumentos a seu favor, mas nada justifica tirar a vida de nossos semelhantes.

- f) Reformulação das informações, utilizando termos mais genéricos. Ex.: homem, gato, cachorro \Rightarrow mamíferos.
- g) Conservação de todas as informações, dado que elas não são resumíveis. Ex.: O Iluminismo ataca as injustiças, a intolerância religiosa e os privilégios típicos do Antigo Regime.

Esses procedimentos referem-se a algumas estratégias possíveis à identificação das ideias principais e secundárias, deixando o texto original mais condensado, mas não menos fiel ao tema abordado. Após esses procedimentos, chegamos a outra etapa da escrita de um resumo: *a retextualização*.

Para Marcuschi (2001), a retextualização consiste na passagem de uma modalidade para outra. Embora o foco de estudo do autor esteja na passagem da fala para a escrita, admite também outras possibilidades como a transformação de uma fala para outra fala, como é o caso de uma conferência para uma tradução simultânea; da escrita para fala, usando o exemplo de um texto escrito para uma exposição oral; e da escrita para a escrita, quando se toma por base **um texto escrito e o transforma em um resumo** (grifo nosso). Para o autor, a fala e a escrita são práticas com características próprias, mas não se opõem, já que a distinção reside, essencialmente, na forma de uso de cada uma, o que é determinada pelo contexto situacional de interação/comunicação.

Para realizar a atividade de retextualização, Marcuschi (2001) orienta que, é necessário que haja uma compreensão do texto a ser reformulado. Sendo assim, ao definir o resumo como um texto autônomo, elaborado a partir de um texto-fonte, admitimos que ele é produzido por um processo de retextualização, pois, embora abarque as ideias essenciais do texto original, não se trata do mesmo texto, adquirindo as características específicas do gênero resumo. Para Matencio (2002, p. 111), “retextualizar é produzir um novo texto a partir de um texto-base, pressupondo-se que essa atividade envolve tanto relações entre gêneros e textos – o fenômeno da intertextualidade – quanto relações entre discursos – a interdiscursividade”.

A retextualização de um texto para outro: seu resumo, por exemplo, requer que o resumidor domine e faça uso de mecanismos linguísticos para produzir uma escrita com autoria, sem cópia literal de partes do texto de origem. Em síntese, a retextualização é diferente do processo de reescrever um texto, pois a reescrita é uma nova versão do mesmo texto, enquanto que a retextualização consiste na ação de produzir um novo texto, diferente do anterior. Ainda que os processos de rees-

crever e retextualizar utilizem estratégias linguísticas e semânticas semelhantes, como a substituição e a supressão de informações secundárias, por exemplo, não podem ser vistas como equivalentes, já que, segundo Matencio (2002, p. 13),

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 de tempo de produção/recepção, de atribuir novo propósito à produção linguageira.

No caso do resumo com fins didáticos, como nos resumos que constituem o *corpus* desta pesquisa, o propósito é de que o aluno comprove ser capaz de ler, entender um texto e identificar as ideias essenciais. Para isso, é necessário uma reflexão mais abrangente acerca do texto a ser resumido, pois é esperado que o resumidor consiga produzir novo texto de acordo com as características e funcionalidades que lhe são peculiares. Podemos dizer que o aluno terá êxito nessa atividade se estiver ciente do contexto em que o resumo é produzido, da sua finalidade, de como se dá a sua produção, por onde circula, quem o lerá, enfim, segundo Medeiros (2000, p. 34), “um leitor que é capaz de resumir um texto com suas próprias palavras demonstra ter compreendido as ideias nele expostas”.

Ao ingressar na universidade, o aluno tende a defrontar-se com vários gêneros textuais, os quais talvez ainda não tenha tido contato ou foram tratados de modo superficial. Essa carência pode dificultar a inserção do estudante no meio acadêmico e, no caso do resumo, terá dificuldades em produzi-lo, quando solicitado em alguma disciplina. Segundo Bentes (2012, p. 105), trabalhar com os gêneros que circulam nas diferentes esferas “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”. Na próxima seção, vamos refletir sobre o gênero de texto no ambiente acadêmico.

3.6 Gênero resumo no contexto acadêmico

No espaço acadêmico, ambiente dinâmico e plural, encontramos diferentes gêneros textuais, legitimados por discursos pertinentes a esse meio. Considerando

isso, temos de um lado o professor que, *a priori*, carrega consigo um conhecimento e experiência consolidados ao longo de sua carreira; de outro, a parcela de alunos que está iniciando sua formação e trajetória como pesquisadores na academia, os quais, na maioria das vezes, desconhecem as características que constituem os diversos gêneros textuais presentes nesse contexto. Conforme postula Motta-Roth (1998, p. 107), “tem-se verificado que o aluno, enquanto novo membro da universidade, não traz conhecimentos prévios, no que se refere à redação, que lhe faculte produzir conhecimento”.

Para se inserir na cultura acadêmica, o aluno deve conhecer e apropriar-se dos gêneros textuais que circulam nesse domínio. Assim, poderá construí-los adequadamente, assumindo-se como sujeito de seu dizer. Para isso, precisa desenvolver capacidades de linguagem, que, segundo Moretto (2016, p. 65), embasada no ISD,

podem ser divididas em três: **as capacidades de ação** – que pressupõem o reconhecimento do contexto de produção dos textos; **as capacidades discursivas**, que levam em conta o plano global do texto, isto é, seu conteúdo temático e suas características composicionais; e **as capacidades linguístico-discursivas** que se referem à linguagem utilizada nos textos.(grifos nossos)

Para a realização de uma atividade escrita, é importante que o aluno tenha o domínio dessas capacidades. Outro fator importante é a capacidade de reconhecer o gênero que melhor se adéqua ao uso em determinada situação interacional. Para isso, ele precisa se familiarizar com os gêneros das mais diversas esferas de circulação, adquirindo condições de identificar, entre outros, a estrutura, o léxico, os tempos verbais recorrentes em determinados gêneros. Mediante essa apropriação, o aluno é capaz de reconhecer, por exemplo, as características de uma sequência narrativa: a sucessão temporal dos fatos, uma situação inicial, o desenrolar dessa situação e um desfecho. Será capaz, ainda, de perceber que em um texto com predominância narrativa, a maioria (se não todos) dos verbos indicam ação; há muitos advérbios de lugar, de causa.

Assim como defende Motta-Roth (1998), também entendemos que, na redação acadêmica, é necessário que o aluno se engaje, por meio da escrita de textos, em situações de interação com outros pesquisadores, através da publicação de trabalhos, na elaboração de relatórios finais de pesquisa etc. Através de ações de lin-

guagem, mais especificamente pelas práticas de interação social, o sujeito é capaz de criar as condições necessárias para sua inserção em um dado campo social.

Nesse sentido, Schneuwly e Dolz (1999) afirmam que o resumo constitui-se num “eixo de ensino/ aprendizagem essencial para o trabalho de análise e interpretação de textos e, portanto, um instrumento interessante de aprendizagem” (p. 15). Dessa forma, considerando os papéis discursivos dos sujeitos na produção de um resumo, temos, de acordo com Ribeiro (2006, p.74),

de um lado, o aluno que deve demonstrar que está cumprindo com as exigências da disciplina e que está se apropriando dos saberes e do modo de fazer legitimados por essa esfera social; e de outro, o professor que tem a função de avaliar o grau dessa apropriação.

Uma das determinações legitimadas nesse meio refere-se à forma de reportar o discurso do outro, utilizando as regras para fazer uma citação, a qual pode ser direta, quando traz a fala original do autor referenciado, sem alterações, ou de forma indireta, quando se faz uma paráfrase dos dizeres do autor, por meio de redação própria. Esse fazer é normatizado pela ABNT, órgão responsável pela regulamentação das produções escritas, sendo largamente utilizado por pesquisadores e acadêmicos, com o intuito de uniformizar e credibilizar o trabalho realizado.

A elaboração de um resumo, assim como a dos demais gêneros textuais, possui objetivos comunicativos determinados, mas, para isso devemos ter em mente que “a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas” (BRONCKART, 2012, p. 103) e para a realização de uma comunicação eficiente, é fundamental o conhecimento do gênero a ser utilizado em uma determinada prática social. Por isso, acreditamos que

Assim, quanto mais precisa a definição das dimensões ensináveis de um gênero textual, mais o trabalho didático facilitará a sua apropriação como (mega)instrumento e possibilitará o desenvolvimento de capacidades de linguagem diversas a ele relacionadas. Quanto mais claramente o objeto do trabalho é descrito e explicado, mais ele se torna acessível aos alunos não só nas práticas languageiras de aprendizagem, como em situações concretas de interação pela linguagem. (KOCH; ELIAS, 2011, p. 74)

No capítulo que segue, constituído pela metodologia e pela análise dos textos que fazem parte do *corpus* desta pesquisa, buscamos compreender as possíveis dificuldades na produção do gênero resumo, com base em suas características básicas. É importante que o estudante universitário reconheça e esteja apto a produzir

os diferentes gêneros que circulam nesse meio, como forma de inserção nesse espaço valorizado pelo saber científico.

Capítulo 4

Análise de resumos produzidos por acadêmicos da EAD

4.1 Procedimento metodológico

Para realizar este trabalho, optamos pela pesquisa qualitativa, considerando que, de acordo com Neves (1996, p. 1), nesta modalidade “não há intenção de enumerar eventos, não se emprega instrumento estatístico para análise dos dados. Seu foco é mais amplo e parte de uma perspectiva diferenciada da adotada pelos métodos quantitativos.” É necessário fugir das generalizações, pois a pesquisa qualitativa demanda que se observe o específico, o singular, com vistas a compreender a realidade estudada, oferecendo maior flexibilidade metodológica ao pesquisador. Portanto, na modalidade qualitativa, geralmente, o pesquisador procura entender o funcionamento do processo em foco, no nosso caso, da produção escrita de um resumo, segundo a perspectiva dos participantes da situação estudada e, a partir daí, apresentar as interpretações e constatações dos fenômenos estudados (MINAYO, 1992).

Dentre as diferentes formas de investigar o processo de elaborar um texto escrito, em ambiente de ensino, optamos por analisar textos (resumos) produzidos por acadêmicos da EAD, em uma disciplina voltada à leitura e à escrita, no ensino superior. O contexto da EAD se configura através de vários espaços educativos: em casa, nos laboratórios, via internet, nas aulas presenciais, pois, de acordo com o Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que regulamenta a EAD, “estudantes e professores desenvolvem atividades educativas em lugares ou tempos diversos”.

Nessas condições, selecionamos textos produzidos por futuros professores, os quais resultaram de uma atividade desenvolvida na disciplina de PLELP, do Curso de Letras/Espanhol a distância de uma Universidade Federal do sul do país. Cabe salientar que os cursos de nível superior na modalidade EAD utilizam o sistema Ambiente Virtual de Aprendizagem/AVA, pela plataforma *Moodle*, para ministrar a

maioria de suas aulas, que não são presenciais. Escolhemos a atividade da disciplina já mencionada, realizada durante a segunda aula, por alunos do segundo semestre do respectivo curso, justamente porque a proposta de atividade foi produzir um resumo, a partir de um texto-fonte, objeto de estudo desta pesquisa.

Na introdução da aula em que os alunos foram orientados a produzir um resumo, foi dada a seguinte informação:

Nesta semana, trataremos do resumo simples que circula no meio acadêmico, o qual serve à conferência de leitura.

Na sequência, foi apresentada uma explanação teórica¹⁵ com o objetivo de definir e caracterizar o gênero resumo. A partir dessa caracterização, foram passados dois textos (ambos em anexo) para os acadêmicos. O primeiro com o título: *A Escrita Sob a Ótica das Teorias Discursivo-enunciativas*, de autoria do professor X, e o segundo, intitulado: *Consciência Fonológica e Aquisição da Escrita*, elaborado pelo professor Y. Vale lembrar que os dois professores eram ministrantes da disciplina supracitada.

Em continuidade à proposta, foi solicitado aos alunos que participassem do fórum (via *Moodle*), discutindo com os colegas sobre duas citações extraídas desses textos. Ainda a partir dos dois textos elaborados pelos professores X e Y, foi proposta a segunda tarefa da atividade. Essa consistiu na realização de um resumo, com base na escolha de um dos dois textos teóricos, cuja produção (o resumo) passou a ser objeto de estudo de nossa pesquisa.

A disciplina ministrada contava com cento e oitenta e sete alunos matriculados, mas somente cento e quarenta e oito acadêmicos enviaram resumos para serem avaliados. Dentre todos os resumos postados, quatro acadêmicos não entenderam a proposta e utilizaram um texto diferente dos dois disponibilizados para a realização de um resumo, por isso, de início, já foram descartados de nossa investigação.

Assim, os cento e quarenta e quatro textos (já subtraídos os quatro descartados), foram divididos em dois grupos: 101 resumos de acadêmicos que seleciona-

¹⁵ O texto sobre as características do gênero resumo, disponibilizado pelos professores da disciplina de PLELP, encontra-se no Anexo 1.

ram o texto do professor Y (PY) e 43 resumos do grupo que selecionou o texto do professor X (PX). Nesse contexto, escolhemos os quarenta e três resumos realizados com base no texto *A Escrita Sob a Ótica das Teorias Discursivo-Enunciativas*, tendo em vista que a temática apresenta uma perspectiva discursiva que se afina com nossa abordagem da linguagem. Há de se ressaltar ainda que, dentre os quarenta e três textos postados para a atividade proposta, doze foram realizados em duplas, já que houve essa possibilidade no comando da tarefa, conforme será explicado na próxima subseção, resultando em um objeto de estudo formado por 31 resumos.

Os critérios definidos pelos professores da disciplina para avaliar os resumos dos acadêmicos foram:

- *apresentar resumidamente o texto escolhido;*
- *levar em conta as características do gênero resumo na produção de seu texto;*
- *demonstrar domínio da língua escrita.*

Considerando essas orientações, nossa análise dos textos selecionados toma como base geral as orientações dadas pelos linguistas Platão e Fiorin (1990) sobre o processo de resumir um texto. Esses autores consideram três elementos fundamentais a um bom resumo: “cada uma das partes essenciais do texto”; “a progressão em que elas se sucedem”; e “a correlação que o texto estabelece entre cada uma dessas partes” (p. 420). Além disso, adotamos o critério básico de que não deve haver comentários ou julgamentos por parte do resumidor, já que o gênero resumo tem como característica concisão, objetividade e imparcialidade ao expressar as ideias essenciais do texto-fonte (COSTA VAL, 1981; MATENCIO, 2002; THEREZO, 2002; MACHADO, LOUSADA, ABREU-TARDELLI, 2008).

Para verificar se tais orientações relativas à produção do gênero resumo foram contempladas nos textos que constituem nosso objeto de estudo, seguimos com os critérios que norteiam a presente investigação.

4.2 Critérios de análise do *corpus*

Com base na discussão desenvolvida na fundamentação teórica, elencamos cinco categorias para analisar os resumos selecionados, verificando se os textos em estudo mostram que os licenciandos:

- a) identificaram as principais ideias expressas no texto a ser resumido, indicando-as adequadamente no resumo elaborado, uma vez que, segundo Therezo (2002 p. 142): “O sucesso na elaboração de um resumo reside na capacidade de avaliar as informações do texto em termos de estrutura global do mesmo, pois o entendimento do texto original, em sua totalidade, é que determina a percepção da hierarquia das informações nele contidos”. Além disso, para outros autores como Platão e Fiorin (1990); Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2008) e Matencio (2002) o resumo deve contemplar as ideias centrais expostas pelo autor do texto-fonte.

- b) produziram o texto com suas próprias palavras, ou seja, com autonomia linguística, seguindo a organização temática disposta pelo autor, no texto-fonte. Tomamos como base a proposta de Platão e Fiorin (1990), ao salientarem que “Resumir é apresentar, com as próprias palavras, os pontos relevantes de um texto. A reprodução de frases do texto, em geral, atesta que ele não foi compreendido” (420). Além disso, Charolles (1991) considera que na construção do resumo deve ser observada a sequência lógica dos discursos do autor do texto a ser resumido.

- c) fizeram referência à autoria do texto-fonte. Segundo Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2008), o resumo não pode apresentar marcas enunciativas no decorrer do texto e o resumidor deve evitar ao máximo revelar sua subjetividade, fazendo uso de recursos linguístico-discursivos para gerenciar as vozes¹⁶ presentes no texto produzido (MATENCIO, 2002; BRONCKART, 2012);

¹⁶ A expressão *gerenciamento de vozes* refere-se ao efeito de sentido que algumas categorias gramaticais, como verbos de dizer, modalizadores e outros assumem nos textos para atingir certos obje-

d) elaboraram o resumo de forma coesa e coerente, demonstrando terem compreendido o texto original. Nesse sentido, Charolles (1991) explica que um resumo (escolar) deve apresentar um todo significativo coeso e coerente, de forma que seu leitor entenda o tema abordado, sem precisar recorrer ao texto original. Também outros autores como Costa Val (1981), Therezo (2002), Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2008), Koch e Travaglia (2008) e Antunes (2010) definem essa característica como essencial na confecção de um resumo. Além desses autores, Bronckart (2012) concebe em seus estudos os mecanismos de textualização, necessários à coerência temática de um texto, cuja ênfase recai nas conexões, na coesão nominal e na coesão verbal.

e) apresentaram um texto conciso. No comando da atividade de escrita do resumo da disciplina, há uma delimitação do número mínimo e máximo de palavras, além da orientação de manter a essência do tema abordado no texto original. Para Therezo (2002), é importante que o professor oriente o aluno sobre a extensão do resumo a ser produzido, delimitando, inclusive, o número de linhas e/ou palavras. Além disso, um bom recurso para obter um texto conciso é a aplicação do processo de sumarização.

A escolha desses critérios para analisar os resumos não se deu de forma aleatória, ao contrário, acreditamos que contemplam as características básicas desse gênero, de acordo com o arcabouço desenvolvido na fundamentação teórica, especialmente no capítulo III. De modo esquematizado, podemos dizer que um bom resumo deve:



Figura 3. Características básicas de um resumo.
Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Salientamos, porém, que os critérios aqui apresentados não apontam para um padrão rígido ou a uma receita pronta de formato cristalizado do resumo, até porque, dessa forma, estaríamos limitando o modo de olhar para esse gênero, já que todo gênero, conforme Bakhtin (1997), circula como forma relativamente estável de texto. Além disso, seguimos a linha do ISD, ao considerar a linguagem como ação humana dotada de possibilidades, e cujo agente¹⁷, por meio da interação com o meio e em dado contexto situacional, constrói suas representações, produzindo novas significações no mundo.

Em vista disso, não podemos, nem devemos ignorar que a escrita, como uma das formas de materialização da linguagem, tem o objetivo principal de dizer algo a um *outro*, estabelecendo comunicação e nos inserindo nas práticas sociais. Partimos, então, da hipótese de que o autor do resumo, ao escrever seu texto, tinha em mente um interlocutor, o *outro* bakhtiniano, pois, para efetuar a proposta de escrita foi preciso criar um *diálogo* com o texto selecionado (via leitura) e com o professor da disciplina, que será o leitor do resumo.

Diante disso, o resumidor precisou refletir sobre o texto original para responder ao que a tarefa de escrita demandava, ou seja, essa ação de linguagem oportunizou (ou, pelo menos, deveria) o desenvolvimento de habilidades linguísticas e discursivas, tanto para compreender o texto-fonte quanto para sintetizá-lo em um novo

¹⁷ Denominação atribuída por Bronckart (2012) àquele que, numa ação situada, mediada pela linguagem, age sobre o meio, construindo suas representações de mundo.

texto: um resumo. Como já dito, nossa pesquisa objetiva analisar os textos produzidos pelos acadêmicos, levando em conta a caracterização de um resumo, com base nos apontamentos feitos por estudiosos que pesquisam sobre o assunto, em especial, quanto ao tema, à composição e ao estilo, considerando forma e sentido.

Dos trinta e um resumos previamente selecionados, acabamos fazendo novo recorte, identificando dezoito deles, os quais serão analisados de acordo com os cinco critérios supracitados, considerando também as orientações dadas pelos professores da disciplina. Com a finalidade de estabelecer critérios de escolha dos textos que formarão o *corpus*, fizemos um último recorte, considerando as notas que os resumos obtiveram na disciplina.

Essas notas foram delimitadas pelos dois professores no Ambiente Virtual de Aprendizagem - AVA/*Moodle*, numa escala que variou entre 0 e 2,0 pontos, sendo 2,0 a nota máxima. Assim, para fins desta pesquisa, separamos os resumos com base em três parâmetros, de acordo com a avaliação que receberam: aqueles que ficaram com a nota entre 0 e 1,0; entre 1,1 e 1,8 e entre 1,9 e 2,0. A partir dessa delimitação, selecionamos seis exemplares de resumos representativos de cada uma dessas faixas, somando um total de dezoito resumos, os quais representam um percentual de 58% dos trinta e um resumos selecionados anteriormente.

Justificamos, ainda, que a escolha dos dezoito resumos, entre os trinta e um iniciais, se deu em virtude dos treze resumos restantes apresentarem cópia do texto-fonte em praticamente todo o resumo elaborado pelos acadêmicos. Entendemos que esse dado limitaria a análise desses resumos, pois não poderíamos verificar, na sua materialidade, os dizeres dos resumidores, uma vez que apenas copiaram e colaram do texto original. Contudo, consideramos o quantitativo de dezoito resumos adequado à nossa análise, de acordo com os objetivos que traçamos para esta pesquisa, principalmente, em função do prazo de sua realização.

Com o intuito de visualizar o percurso metodológico que culminou no corpus de dezoito resumos, elaboramos a figura a seguir:

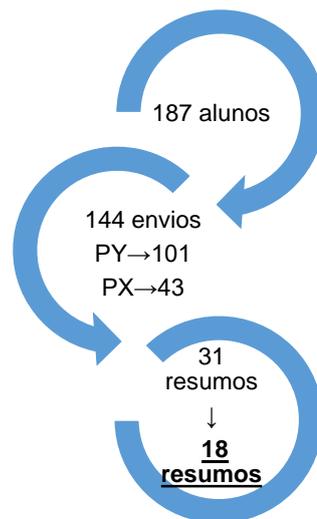


Figura 4. Definição do corpus
Fonte: Figura elaborada pela pesquisadora

Antes de iniciar a análise dos textos produzidos pelos acadêmicos, julgamos necessário contextualizar a proposta da disciplina PLELP, descrevendo os comandos para a realização do resumo:

Abaixo o título dos dois textos teóricos disponíveis no Moodle, os quais servirão de base para nossas reflexões sobre escrita e para a realização das atividades propostas:

Consciência fonológica e aquisição da escrita (Professor Y)

A escrita sob a ótica das teorias discursivo-enunciativas (Professor X) – anexo II

Nesta semana, faremos um resumo de verificação de leitura de um dos textos teóricos discutidos na atividade 3, à sua escolha. Esse resumo deverá conter, no mínimo, 250 e, no máximo, 350 palavras.

Essa atividade pode ser feita individualmente ou em dupla.

4.3 Coleta e análise dos dados

A partir dos cinco critérios apresentados na subseção 4.2, entendidos como necessários à construção de um bom resumo, passamos à análise dos dezoito textos selecionados, buscando identificar elementos que caracterizam esse gênero. Antes disso, evidenciamos, abaixo, os aspectos *temáticos, composicionais e de estilo* (BAKTHIN, 2003), relativos à elaboração do texto solicitado. Como sabemos, o contexto de produção dos textos de nosso *corpus*, o ambiente acadêmico, requer dos alunos uma postura e um *fazer* que atenda às expectativas desse espaço.

Em nossa pesquisa, a **produção de um resumo solicitado em uma atividade didática**, cujo **tema abordado no texto-fonte** integra o conteúdo programático da disciplina de PLELP, pressupõe que o aluno utilize **conhecimentos específicos acerca do gênero** a ser trabalhado. A seleção linguística é feita pelo emprego de uma **linguagem formal**, estilo esse apropriado às interações do ambiente universitário, no qual circula o conhecimento científico. Vê-se, então, que a proposta comunicativa se insere numa *ação de linguagem* (BRONCKART, 2012) com o propósito específico de que, através da elaboração de um resumo, o universitário demonstre ao professor, seu interlocutor, a compreensão do texto-base a ser resumido.

A- Identificar as principais ideias presentes no texto-fonte

Esse primeiro critério é observado com base na síntese, via itens, que elaboramos das informações apresentadas no texto de origem. No primeiro momento, olhamos o resumo como um todo, observando se o aluno identificou e apontou as ideias básicas abordadas pelo Professor X.

No quadro a seguir, as informações mais importantes foram elencadas por meio de alíneas, da letra *a* até a letra *p*. Para facilitar essa identificação, foi colocado em cada alínea o parágrafo no texto-fonte em que se encontra a ideia, nomeados pela letra *P* e o respectivo número do parágrafo (P1, P2, P3 e assim por diante). Esclarecemos ainda que os retângulos com fundo cinza identificam os resumos que fizeram cópia idêntica das ideias do texto-fonte:

<i>responsabiliza por seus enunciados; é a função que o sujeito assume quando produz linguagem. (P4)</i>					X	X		X						X				
<i>i)Para Orlandi (2007), a autoria situa-se entre os discursos veiculados em outros contextos e a busca pela produção de um texto autêntico, num gesto de interpretação. (P4)</i>			X		X	X	X				X			X				
<i>j)Segundo Coracini (2007), toda vez que falamos/escrevemos nos expomos, nos assumimos como sujeito diante da realidade. (P5)</i>	X	X	X	X	X	X		X	X		X	X	X	X	X	X		X
<i>l)Não há um dizer neutro em função da subjetividade da linguagem e das relações sociais vivenciadas pelo sujeito. (P5)</i>	X	X	X				X	X			X		X					
<i>m)A objetividade pretendida pelos textos jornalísticos é uma ilusão. Objetividade e neutralidade são recursos para fazer com que o leitor não questione a veracidade do fato informado – do sentido construído. (P6)</i>	X	X	X	X	X		X	X	X			X	X	X	X			X
<i>n)O sujeito que escreve deixa marcas na escrita, devido à subjetividade que o constitui. O texto cria um efeito ilusório de verdade única. (P9)</i>	X		X	X	X	X	X	X			X		X	X	X	X		X
<i>o)Não há somente uma Verdade, mas, sim, várias verdades. Por isso, a escrita não comporta um único sentido, mesmo que se queira dar um aspecto de unicidade. (P11)</i>	X		X				X	X		X					X	X		X
<i>p)A realidade se forma e se realiza na/pela linguagem, através das interações entre os sujeitos, pelas relações estabelecidas socialmente e pelas condições em que se realizam - exterioridade constitutiva.(P12)</i>		X	X				X	X		X							X	

Fonte: tabela elaborada pela pesquisadora.

Inicialmente, cabe esclarecer que foram consideradas nessa análise as abordagens dos resumos que apresentaram os tópicos conforme as ideias essenciais elencadas por nós, inclusive daqueles que, embora não tenham mencionado os nomes dos autores que foram citados no texto-fonte, trouxeram seus dizeres para o resumo. Apontamos também que muitas dessas construções dos acadêmicos não refletem, de forma consistente, as ideias do texto-fonte (CHAROLLES, 1991), como será demonstrado no decorrer da análise.

De acordo com o exposto na tabela 1, elaboramos o quadro 9, no qual compilamos a quantidade de registros de cada ideia principal (representada pela alínea correspondente) que elencamos nos dezoito resumos de nosso *corpus*: Por exemplo, a ideia elencada na alínea a, da tabela 1, foi identificada por onze dos dezoito resumos.

Quadro 9 – Número de registros das principais ideias

Principais ideias elencadas na Tabela 1	Registros nos resumos
A	11
B	11
C	10
D	11
E	11
F	14
G	09
H	04
I	06
J	15
L	07
M	13
N	13
O	08
P	06

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora.

Por meio dessa identificação, foi possível verificar que a maior parte dos resumos apresenta uma *colagem* das ideias principais do texto-fonte. O resultado mostra que as ideias das *alíneas h, i, p, l, o, g* foram as que tiveram menor incidên-

cia nos resumos analisados. A informação contida na *alínea j* foi a que obteve mais registros, seguido pelas *alíneas f, m, n, a, b, d, e, c*. Além disso, observamos, conforme dados da tabela 1, a ocorrência de setenta e cinco cópias idênticas à mensagem do texto-fonte, sendo que na *alínea d* aparece o maior número de ideias copiadas/coladas do texto-fonte.

A apresentação desses quantitativos é importante, na medida em que fornece uma ideia da dimensão do procedimento de cópia, tomada de posição que, infelizmente, não é exclusiva na produção de um resumo. Entendemos que o uso de cópia reflete a falta de compreensão das ideias centrais do texto-fonte, ou seja, o acadêmico não conseguiu inferir os significados mais importantes, então, de certa forma, não chegou a estabelecer um diálogo (BAKTHIN, 2006) com o texto e seu autor. Marcuschi (1996) ao se referir aos cinco horizontes da compreensão de um texto, que decorrem do nível de leitura realizado, explica que, quando há falta de horizonte, “apenas repetimos ou copiamos o que está dito no texto” (p. 12).

Isso posto, com uma análise mais pontual das ideias principais que formaram a tabela 1, verificamos que, além da cópia, a falta de entendimento dessas informações acarretou algumas distorções e/ou interpretações que não correspondem ao sentido expresso no texto-fonte, causando estranheza no dizer resumido. Alguns recortes, a seguir, com destaques feitos por nós, demonstram essas constatações:

Resumo 7

Todo texto tem sentido e interpretações regidos. (linha 6)

Orlandi e Gallo autor é uma parte que se manifesta no sujeito. (linha 10)

Resumo 10

Permite ao leitor ser o sujeito de seu próprio texto. (linhas 2-3)

Resumo 13

[...] a neutralidade vinda através do emprego da terceira pessoa (ele), inscreve a subjetividade do autor. (linhas 10-11)

Nesse caso, os resumos não cumprem com seu propósito comunicativo, no que se refere à abordagem do assunto principal tratado no texto-fonte. Isso porque o professor X é o leitor dos resumos e é justamente através da identificação das ideias

principais do texto-fonte que ele verificará se o aluno compreendeu a essência do texto lido. Nas palavras de Marcuschi (1996, p. 11),

Compreender um texto não é uma atividade de vale tudo. Um texto permite muitas leituras, mas não inúmeras e infinitas leituras. Não podemos dizer quantas são as compreensões possíveis de um determinado texto, mas podemos dizer que algumas delas não são possíveis. [...] Por exemplo, não podemos entender o contrário do que está afirmado, ou seja, nossa compreensão não pode entrar em contradição com as proposições do texto.

Com esses apontamentos, observamos a dificuldade dos alunos para identificar as ideias principais, sendo essa uma das características de maior relevância, segundo os autores estudados na presente pesquisa (PLATÃO, FIORIN, 1990; MATENCIO, 2002; THEREZO, 2002; MACHADO, LOUSADA, ABREU-TARDELLI, 2008). Vale dizer que, mesmo nos resumos que apontam as ideias principais, 50% delas é cópia idêntica do texto original, as quais estão representadas na tabela 1 pelo fundo cinza, tomando por base o total de registros constantes no quadro 9. Além disso, os alunos utilizaram outras estratégias que demonstram a falta de compreensão das noções difundidas pelo autor do texto-base como: deixar de apresentar algumas informações e/ou introduzir outras que não foram abordadas no texto-fonte; dar uma interpretação diferente do assunto que serviu de base à elaboração do resumo; fazer a mera substituição de palavras por termos sinônimos; mesclar dizeres do autor com os do resumidor, entre outras que serão discutidas a seguir.

Muitos textos deixaram de apresentar diversas informações que possibilitariam ao leitor um melhor entendimento, como um todo, do assunto abordado no texto em estudo. Como exemplo disso, temos o Resumo 9, em que o resumidor não apontou as ideias principais que constam na página três do texto-fonte, no que se refere *às marcas no texto escrito da subjetividade do autor; ao fato de não haver uma única verdade; ao autor que realiza um gesto de interpretação naquilo que escreve, mesmo sem a intenção de fazê-lo, pois não controla os sentidos do texto; a neutralidade e objetividade pretendidas pelos sujeitos em sua escrita.*

Também no Resumo 17, conforme demonstrado na tabela 1, o autor somente abordou as cinco primeiras ideias principais, deixando de fora as demais informações, prejudicando, dessa forma, o **entendimento global do texto** original (CHAROLLES, 1991; THEREZO, 2002; PLATÃO, FIORIN, 2002; MACHADO, LOUSADA, ABREU-TARDELLI, 2008). Essa falta de compreensão aparece em outros resumos, pois também deixaram de indicar a autoria do texto-fonte, assunto a

ser tratado na sequência, nas análises sob o critério de referência ao autor do texto-fonte.

Em uma leitura atenta, verificamos que o autor do texto-fonte, em algumas passagens, mostra indícios daquilo que considera importante em seu texto. Nos excertos a seguir, os termos sublinhados e a letra maiúscula usada na palavra *Verdade* apontam pistas do que autor (professor X) considera relevante no texto que produziu:

[...] podemos concluir que a tão almejada 'neutralidade'[...];

Voltamos a corroborar o que diz Orlandi (1993), baseada em Pechêux [...];

[...] por mais que pretendamos achar a Verdade [...];

Podemos afirmar, então, que uma leitura proficiente é uma ação de linguagem fundamental para a produção de um resumo, já que a partir desse ponto será possível fazer inferências acerca das informações essenciais a determinado assunto. Nem todas as ideias do autor encontram-se explícitas no texto, já que ele espera que o leitor consiga fazer algumas deduções e consiga ler nas *entrelinhas*.

Verificamos que o Resumo 5 introduziu, no penúltimo e antepenúltimo parágrafos, afirmações que não foram apresentadas no texto-fonte. Também no último parágrafo, ele inseriu um assunto que não tinha sido abordado no texto em estudo, destoando do restante que vinha sendo abordado. De acordo com Therezo (2002, p. 141), “O resumo [...] é uma atividade de leitura e produção de texto [...] sem acréscimo de comentários ou **ideias acessórias** [...]” (destaque nosso), características essas que não foram observadas pelo resumidor, conforme vemos a seguir:

Resumo 5

Por isso o autor tem um grande papel na sociedade, porque milhares de pessoas estarão lendo seus textos e com eles tirarão suas conclusões, boas ou más, levarão para a vida toda. (linhas 28-30)

Enfim, concluímos que para fazer parte de uma matéria jornalista, não é bem assim, mas passará primeiro por um processo, onde definirão se vai ser divulgada ou não, porque o autor reflete muito no meio social das pessoas. (linhas 31-33)

Na Pré-História o homem buscou se comunicar através de desenhos feitos na paredes das cavernas. Através deste tipo de representação (pintura rupestre), trocavam mensagens, passavam idéias e transmitiam desejos e necessidades. Porém, ainda não era um tipo de escrita, pois não havia organização, nem mesmo padronização das representações gráficas. Foi somente na antiga Mesopotâmia que a escrita foi elaborada e criada. Por volta de 4000 a.C, os sumérios desenvolveram a escrita cuneiforme. Usavam placas de barro, onde cunhavam esta escrita. Muito do que sabemos hoje sobre este período da história, devemos as placas de argila com registros cotidianos, administrativos, econômicos e políticos da época. (linhas 34-43)

Os trechos supracitados mostram que, em vez de sintetizar as ideias centrais do texto-fonte, o resumidor do texto 5 apresenta um acréscimo de informações que não aparecem na temática lida, anunciada pelo Professor X na fala *Agora, vamos pensar o papel do autor na produção de sentidos. Veremos os processos envolvidos quando um sujeito escreve*¹⁸ (grifo nosso), enunciado que antecedeu o texto a ser resumido.

Por outro lado, as informações *extras* trazidas pelo resumidor refletem uma postura do ensino escolar, já que é solicitado ao aluno, como estratégia de argumentação nas dissertações, a inserção de outras leituras, ou seja, é orientado que faça referências a outros textos, em uma espécie de *conversa* com outros autores. Há, nessa orientação, a intenção de que o aluno/autor estabeleça uma conexão semântica/estilística com outros textos, outros dizeres, de modo a corroborar (ou não, dependendo da intenção) com a proposta de escrita.

No caso do Resumo 10, observamos que o resumidor tenta estabelecer um diálogo com outro texto ao fazer referência a enunciado, enunciação e gênero na concepção bakhtiniana, sugerindo, a partir da interpretação que fez, uma relação de

¹⁸ Anexo 1, na página 75.

equivalência com os dizeres do último parágrafo do texto-fonte, como podemos observar a seguir:

Trecho do texto-fonte

A realidade¹ é, assim, construída na linguagem, pela exterioridade³ constitutiva, ou seja, pelo jogo discursivo² que acontece entre os sujeitos, levando em conta as relações sociais⁴ que mantêm. (último parágrafo) (destaque nosso)

Resumo 10

A linguagem tem como realidade¹ a enunciação pois é um elemento necessário à compreensão da escrita, do próprio discurso² materializado em gêneros diferentes. A variedade da linguagem³ é permitida através do enunciado que apresenta a diversificação de conteúdo³, em situações históricas particulares. Segundo Bakhtin, “a palavra é o modo mais puro e sensível de relação social⁴”. (linhas 18-22) (destaque nosso)

Ainda no mesmo trecho do Resumo 10, o resumidor coloca as palavras de Bakhtin entre aspas, mas não indica, conforme orientado pelas normas da ABNT, o ano e a página em que esse dizer se encontra. Isso demonstra a dificuldade de situar as vozes trazidas ao texto, como no Resumo 10, em que essa informação foi suprimida ou, por outro lado, quando é feito de modo inadequado. Há ainda, redatores que, ao produzirem seus textos, copiam o dizer de outros autores sem citar sua procedência, o que tem sido classificado como plágio, tema não tratado em nossa pesquisa, embora tenhamos apontado em nossa análise a prática da cópia e da cola-gem nos resumos.

Outro aspecto evidenciado foi a inclusão equivocada, por parte de alguns resumidores, do segmento que introduz o texto *A escrita sob a ótica das teorias discursivo-enunciativas*. Em forma de introdução e contextualização da atividade, o Professor X faz uma breve retomada¹⁹ do conteúdo visto na aula anterior, a fim de estabelecer uma continuidade ao assunto que será abordado. A inclusão desse tre-

¹⁹ A parte introdutória do texto consta no anexo II, às fls. 181 desta pesquisa.

cho introdutório aparece nos Resumos 2, 6, 7, 8, 17, conforme mostram os respectivos excertos:

Resumo 2

A leitura é um processo ativo. A produção de sentidos de um texto é fundamentado entre autor, texto e leitor. Os textos mudam conforme as interpretações dos que o leem. (linhas 1-3)

Resumo 6

A leitura é um processo ativo de produção de leitura. Em um texto, a produção de sentidos é fundamentada em uma relação circular entre: autor, texto, leitor e espaço criado pelo autor. O texto é um espaço de significações que mudam conforme quem irá ler, partindo de uma base comum que dá suporte ao processo interpretativo. (linhas 1-5)

Resumo 7

A leitura é uma atividade funcional, estudamos sua produção, dividida em autor, texto, leitor e o espaço criado pelo autor, que molda o leitor no decorrer de sua leitura. (linhas 1-3)

Resumo 8

A leitura é um processo ativo, e a produção de sentidos em um texto é fundamentada em uma relação circular entre autor, texto, leitor e o espaço criado para um leitor virtual. O texto, dessa forma, é um espaço de significações que mudam conforme as filiações daqueles que o leem, apesar de partir de uma base comum que dá suporte ao processo interpretativo. (linhas 1-5)

Resumo 17

A leitura é a forma como se interpreta um conjunto de informações ou um determinado acontecimento. É uma interpretação pessoal.

Já refletindo sobre o sentido de um texto podemos dizer que este se dá na harmonia, entre autor, texto, leitor e o espaço criado pelo autor para seu leitor. (linhas 1-5)

Uma leitura minuciosa da introdução/contextualização permite antecipar o assunto que será tratado no texto a ser lido, no entanto, a *voz do autor* do texto original não foi compreendida, já que os resumos, em sua maioria, não contemplaram as ideias essenciais ou, quando o fizeram, foi através de colagem de trechos do texto original. Segundo Platão e Fiorin (1990, p. 420), “Muitas pessoas julgam que resumir é reproduzir frases ou partes de frases do texto original, construindo uma espécie de ‘colagem’”.

Nessas condições, fazer do resumo um *quebra-cabeça*, a partir de uma montagem com as partes que constituem o texto em estudo, é uma ação que demonstra que o aluno teve dificuldade em internalizar o conteúdo global do texto. Conforme Bronckart (2012, p. 100) “[...] numa ação de linguagem o agente-produtor deve tomar um conjunto de decisões.”, portanto, além de optar pela cópia (em desacordo às orientações dadas à atividade, já que fez uma escrita usando as palavras de outrem), o aluno parece (des)conhecer as características básicas do gênero resumo.

O uso das próprias palavras para redigir um texto é uma das características que constituem o resumo. No caso da nossa pesquisa, o autor do resumo é o aluno de EAD, e a elaboração desse texto deveria oportunizar o exercício da sua capacidade linguístico-discursiva²⁰, permitindo que exercesse sua autonomia no processo de compreensão e de produção de um texto escrito. Com essa perspectiva, seguimos nossa análise, observando o uso de redação própria (autoria temática e linguística), a fim de investigar se os resumos se adéquam a esse critério.

²⁰ A capacidade linguístico-discursiva é uma das três capacidades de linguagem, as quais Dolz; Pasquier; Bronckart (1993, p. 30) definem como “aptidões requeridas para a realização de um texto numa situação de interação determinada”. A capacidade linguístico-discursiva engloba a seleção vocabular, a coesão textual, os tempos verbais, os mecanismos enunciativos, a ortografia, entre outros – próprios de um determinado gênero de texto. Essas capacidades também foram citadas por Moretto (2017), conforme consta às fls. 73 da presente pesquisa.

B- Produzir um resumo com autoria (fazendo valer sua voz de autor)

A importância do uso de redação própria é apontada pelos estudiosos da língua (THEREZO, 2002; PLATÃO, FIORIN, 1990; MACHADO, LOUSADA, ABREU-TARDELLI, 2008) como um dos fatores essenciais para a construção de um bom resumo. Essa prática de linguagem demonstra que o resumidor foi capaz de fazer uma leitura adequada e depreender as ideias principais do texto-fonte, assinalando sua compreensão. Bakhtin (2003, p. 301) diz que o “intuito discursivo do locutor, sem que este renuncie à sua individualidade e à sua subjetividade, adapta-se e ajusta-se ao gênero escolhido, compõe-se e desenvolve-se na forma do gênero determinado”.

Com o propósito de analisar os resumos sob o critério B, destacamos alguns excertos dos dezoito textos selecionados e, a partir deles, fizemos considerações com base na literatura que embasa esta pesquisa. O primeiro dado é que encontramos cópias de dizeres do professor-autor do texto original em todos os resumos. Na realidade, os acadêmicos copiaram **literalmente** os trechos que traziam essas falas, como podemos ver nos excertos dos resumos 1, 2, 3, 4, 5, 6, 9 e 17.

Resumo 1

[...] pois o sujeito não controla plenamente os sentidos que veicula. (linhas 4-5)

[...] quando o sujeito escreve, ele se inscreve, [...] traz à tona suas filiações, suas opiniões. O texto jornalístico, por exemplo, o qual pretende se impor como “verdade”, utiliza-se de estratégias várias para que o interlocutor interprete aquilo que diz como o único sentido que pode ser atribuído a um determinado fato. (linhas 13-17)

[...] escrever/falar é sempre falar de si. (linhas 18-19)

[...] não se trata de negarmos a escrever textos em que são exigidas neutralidade e objetividade, mas [...] (linhas 20-2)

Resumo 2

O processo de interpretação é regido pelo interdiscurso (memória do dizer) exterioridade necessária, em um movimento de estabilização, desestabilização dos sentidos [...] (linhas 5-7)

[...] as significações já existentes em algo novo, atendendo ao que comumente se tem chamado de originalidade. (linhas 8-11)

[...] colocando o sujeito entre a determinação do interdiscurso, [...] em busca de uma singularidade da sua escrita. Para Coracini, escrever e falar é sempre falar de si, é sempre construir-se como sujeito em relação à exterioridade, concluindo assim que não existe neutralidade; a escrita envolverá sempre a subjetividade de seu autor e em última instância a construção de sua identidade. (linhas 12-17)

A realidade é construída na linguagem, pela exterioridade constitutiva, ou seja, pelo jogo discursivo que acontece entre os sujeitos, considerando as relações sociais que mantêm. (linhas 21-24)

Resumo 3

Desse modo, a escrita faz-se no movimento entre o sujeito e a exterioridade que lhe constitui e que constitui a sua linguagem, entre o eu e o outro, com quem compartilhamos os sentidos do interdiscurso. Constrói-se, assim, a identidade do sujeito e causam-se mudanças nas redes significativas. (linhas 5-9)

Resumo 4

[...] por meio da escrita o sujeito se constrói por meio da linguagem o sujeito de diz. (linhas 11-12) (O autor desse resumo equivocou-se e digitou de diz ao invés de se diz)

Resumo 5

O autor não é dono de seu texto, mas somente veicula sentidos que partem de outros lugares, do interdiscurso. (linhas 3-4)

Podemos considerar que todo o texto é aberto. (linha 4-5)

Portanto a “objetividade” nos textos jornalísticos é uma ilusão [...] (linha 21)

Resumo 6

A escrita é um processo complexo, onde o autor não é o dono de seu texto. (linhas 6-7)

[...] do uso da terceira pessoa do discurso, modo verbal subjuntivo e itens lexicais que não expressem juízo de valor. (linhas 21-22)

Resumo 9

Assim, quando um sujeito escreve, está realizando também um trabalho de interpretação, [...] (linhas 6-7)

Resumo 17

[...] que todo texto é aberto, apesar de haver uma impressão de unidade dada por seu autor. Entretanto, isso não significa dizermos que podemos interpretar de qualquer maneira um dado texto; o processo de interpretação é regido, não só pelo sujeito que escreve, mas principalmente pelo interdiscurso que se emprega. (linhas 19-23)

Dando continuidade às análises, identificamos o uso de citação direta, utilizada tanto para trazer a fala do professor-autor quanto de outros autores citados no

texto-base, em ambos os casos entre aspas. A forma de apresentação dessas citações está correta, no entanto, vai na *contramão* da elaboração do resumo com redação própria (sem se restringir somente a esse gênero) do resumidor para expor *dizeres* que não seus, já que ao trazer a citação para o resumo, tal e qual consta no texto-fonte, o resumidor copia a estratégia utilizada pelo autor.

Ao construir um resumo, o resumidor precisa fazer uma escolha dos recursos linguísticos a serem utilizados, pois não se trata mais do texto do Professor X, mas de um novo texto, de uma retextualização. Segundo Bakhtin (2003, p. 265) "[...] os diferentes gêneros são diferentes possibilidades para a expressão da individualidade da linguagem através de diferentes aspectos da individualidade". Essa questão, como veremos, não foi observada em alguns resumos.

O uso de citação direta é um exemplo da ausência da voz do acadêmico, pois não utiliza suas palavras (seu vocabulário, sua sintaxe) para informar a ideia de outros autores citados no texto lido, como também faz citação das ideias do professor-autor. Tais citações foram observadas nos resumos 1, 2, 5, 9 e 17, sendo que os resumidores dos textos 2, 9 e 17 ainda citam o número da página, assim como consta no texto original, conforme vemos nos excertos a seguir:

Resumo 1

[...] a seguinte afirmação: "O autor não é dono de seu texto, mas somente veicula sentidos que partem de outros lugares, do interdiscurso", [...]. (linhas 6-7)

Resumo 2

Orlandi "a autoria ao mesmo tempo constrói e é construída pela interpretação"(p. 75). (linhas 11-12)

Resumo 5

[...] pois segundo Orlandi (2007). "Não há sentido sem interpretação". (linhas 2-3)

Resumo 9

[...] pois segundo Orlandi (2007), “Não há sentido sem interpretação (p.9)”. (linhas 7-8)

Resumo 17

[...] pois segundo Orlandi (2007), “Não há sentido sem interpretação (p.9)”. (linhas 18-19)

Vemos que nos excertos dos resumos 2, 5, 9, e 17, a citação foi trazida para o resumo tal e qual consta no texto lido. Já no Resumo 1, seu autor utilizou aspas para denotar a cópia da fala do autor do texto-fonte. Observamos que o nome da autora Orlandi foi grafado incorretamente no Resumo 2.

Ainda com relação ao Resumo 1, verificamos que seu autor não elencou as ideias de acordo com a ordem disposta no texto lido. As informações (ver excertos abaixo) foram organizadas em diferentes progressões. No texto de origem, a primeira informação desse resumo (nas linhas 13 e 14) aparece no nono parágrafo, nas linhas 60 e 61, e a posterior encontra-se no quinto parágrafo, nas linhas 32 e 33.

Resumo 1

[...] quando o sujeito escreve, ele se inscreve, assim, traz à tona suas filiações, suas opiniões. (linhas 13-14)

Além disso, estudiosos também definiam que escrever/falar é sempre falar de si, pois a escrita se relaciona com o sujeito e com a exterioridade. (linhas 18-19)

Assim como Charolles (1991), Platão e Fiorin (1990), também defendemos que um resumo deve seguir o encadeamento das informações do texto-fonte. Inclusive, para Charolles (1991) é importante a ordenação dos parágrafos de modo que o tema seja desenvolvido sem perder de vista a unidade de sentido, expressa ao longo do texto em estudo. Isso caracteriza a fidelidade ao tema abordado, pois uma

inversão ou organização diferente daquela produzida pelo autor pode dificultar o entendimento do texto-fonte. Essa perspectiva, de certa forma, facilita ao resumidor a construção de seu texto na medida em que acompanha o raciocínio das ideias expostas no texto original.

Porém, no que se refere à inversão das ideias, ao comparar o Resumo 1 com o texto original, verificamos que não houve ruptura de sentido, ou seja, embora o resumidor não tenha seguido a ordem temática disposta pelo Professor X, o conteúdo tratado não ficou comprometido, pois os dois parágrafos evidenciam a condição da falta de neutralidade do sujeito, devido à exterioridade que lhe é constitutiva e também constitui sua linguagem.

Entretanto, a generalização usada no Resumo 1, através do termo *estudiosos*, para referir-se aos autores presentes no texto-fonte, é inadequada, tendo em vista que atribui o dizer “*escrever/falar é sempre falar de si, pois a escrita se relaciona com o sujeito e com a exterioridade*” à voz de todos os autores. Nesse caso, o leitor do resumo tem uma ideia errônea acerca da autoria desse dizer, já que essa noção é de um único autor, conforme consta no quinto parágrafo do texto-fonte.

O resumidor do texto 3 também apresentou inversões no dizer do texto-base:

Resumo 3

A realidade é representada através da linguagem pelo jogo discursivo que ocorre entre os sujeitos. (linhas 14-15)

Quando alguém escreve um texto, estabelece nele um aspecto de unidade (estrutura com início, meio e fim) e, geralmente, de neutralidade e objetividade. Mas, a aparente neutralidade e objetividade criadas pelo texto são apenas um efeito possível, devido à exterioridade constitutiva do sujeito e da linguagem, pela qual se cria a imagem de que existe uma unanimidade de ideias, mas a verdade é que sempre haverá algo do autor presente no texto, pois não dominamos por completo o que dizemos e muito menos descrevemos um objeto exatamente como ele é. (linhas 16-23) (último parágrafo)

As ideias constantes nas linhas 14 e 15 referem-se à conclusão do texto-fonte, as quais, no Resumo 3, foram alocadas para o penúltimo parágrafo. Com essa atitude, ao redigir seu resumo, o acadêmico deixou de seguir o raciocínio do professor-autor. Para Charolles (1991), é importante que se preserve no texto resumido a organização global do texto-fonte, acentuando fidelização às ideias expressas. Nas palavras de Matencio (2002, p. 116), nos resumos, “[...] cuja função primordial é indicar a compreensão do texto-base. [...], parece ser desejável que produtores e receptores [...] mantenha(m) um alto grau de fidelidade com relação à configuração – macroestrutural – do texto-base”.

No caso do Resumo 13, observamos inversões dos dizeres do texto original no mesmo parágrafo, dando a impressão de que elaborar um resumo é mesclar ideias, trocando-as de posição nos parágrafos de que fazem parte. Para melhor demonstrar esse uso, recortamos o trecho do texto-fonte e o trecho do Resumo 13, fazendo a correlação entre esses excertos, marcando expressões que tiveram a posição deslocada no resumo. Nesse caso, cada número sobrescrito no trecho do texto-fonte corresponde ao número sobrescrito no trecho do Resumo 13, mostrando a mudança.

Trecho do texto-fonte

Como alunos de graduação, somos muitas vezes instados a escrever textos de cunho científico¹, em que não podemos expressar nossas opiniões² [...] No entanto, a nossa subjetividade estará sempre ali⁴, nossas filiações³ [...] (11º parágrafo)

Resumo 13

Mesmo que não se possa expressar as próprias opiniões² em textos de cunho científico¹, nossas filiações³ sempre estarão ali⁴ e darão estrutura ao texto. (linhas 21-23)

Outra observação diz respeito aos resumidores que tentaram substituir os termos constantes no texto-base por outros que consideraram sinônimos ou correlatos. Isso foi verificado em alguns trechos dos resumos 3, 4, 7, 8, 9, 11, 12, 13, 14, 15, 18. Também comparamos os trechos do texto gerador com os dos resumos, sub-

linhando as respectivas correspondências:

Trecho do texto-fonte

Portanto, a “objetividade” tão almejada nos textos jornalísticos é uma ilusão, pois toda escrita é produzida por um sujeito que ocupa uma posição de autor, dotado de subjetividade, a qual se constrói também nessa escrita. (6º parágrafo)

Resumo 3

A “objetividade” não é algo real num texto, pois toda escrita é produzida por alguém que está na posição de autor, cheio de preferências (de subjetividade), que se manifestam nessa escrita. (linhas 10-12)

Trecho do texto-fonte

Entretanto, por mais rigorosos que sejamos em nossas análises, lançamos um olhar particular sobre o objeto que será tema de nosso discurso. (10º parágrafo)

Quando escrevemos um texto, somos instados a dar a ele um aspecto de unidade (estrutura com início, meio e fim) e, muitas vezes, de neutralidade e objetividade. (11º parágrafo)

Resumo 4

Por mais rigorosa que seja a análise no ato da leitura, lançamos um ponto de vista particular, quando adotamos o papel de escritores precisamos dar a ele o aspecto de unidade uma estrutura de início, meio e fim e muitas vezes de neutralidade e objetividade. (linhas 15-18)

Trecho do texto-fonte

Se não podemos controlar totalmente o que dizemos, tampouco temos a capacidade de descrever um objeto tal como ele é. (10º parágrafo)

Resumo 7

Controlando o que dizemos, descrevemos um objeto. (linhas 23)

Trecho do texto-fonte

Quando um sujeito escreve, ele se inscreve, ou seja traz à tona suas filiações, suas opiniões. Por meio da escrita, ele se constrói [...] (9º parágrafo)

Resumo 8

Quando um sujeito escreve, se autoinscreve e autoconstrói, traz à tona suas filiações [...] (linhas 22-23)

Trecho do texto-fonte

A par dessa relação inextrincável entre escrita e interpretação, podemos nos questionar sobre quem é o sujeito que escreve. (3º parágrafo)

Resumo 9

Cientes da relação entre escrita e interpretação, podemos nos questionar sobre quem é o sujeito que escreve. (linhas 12-13)

Trecho do texto-fonte

Quando escrevemos um texto, somos instados a dar a ele um aspecto de unidade (estrutura com início, meio e fim) [...] (11º parágrafo)

Resumo 11

Dessa forma sempre que é escrito um texto temos como missão dar um aspecto de unidade a ele [...] (linhas 17-18)

Trecho do texto-fonte

Entretanto, estão envolvidos na produção da escrita vários fatores que fazem dela um processo complexo em que o sujeito não controla plenamente os sentidos que veicula. (1º parágrafo)

Resumo 12

Observa-se que ocorre fatores que influenciam para que o autor não controle o significado daquilo que escreve. (linhas 2-3)

Trecho do texto-fonte

O autor não é dono de seu texto, mas somente veicula sentidos que parte de outros lugares, do intercurso. (1º parágrafo)

Resumo 13

O autor não se configura dono de seu texto, apenas o veicula, (linha 2-3)

Trecho do texto-fonte

O texto jornalístico, por exemplo, o qual pretende se impor como “verdade”, utiliza-se de estratégias várias para que o interlocutor interprete aquilo que diz como único sentido que pode ser atribuído a um determinado fato. (6º parágrafo)

Resumo 14

Então, como exemplo, no jornalismo usam-se táticas para que a notícia tenha um único sentido conferido ao fato apresentado [...]. (linhas 12-14)

Trecho do texto-fonte

Entretanto, estão envolvidos na produção da escrita vários fatores que fazem dela um processo complexo em que o sujeito não controla plenamente os sentidos que veicula. O autor não é dono de seu texto, mas somente veicula sentidos [...]. (1º

parágrafo)

Resumo 15

Ao produzirmos algo escrito não somos de fato os “donos” de nosso próprio texto, a escrita em si, é um procedimento muito complexo [...]. (linhas 1-2)

Trecho do texto-fonte

[...] reconhecer que, por mais que pretendamos achar a Verdade, jamais a encontraremos. Ao invés disso, temos várias verdades, pois elas não residem nos fatos, mas nos sujeitos e nas suas relações sociais. (11º parágrafo)

Resumo 18

Por mais que se tente encontrar uma única verdade, nunca se encontrará, porque existe mais de uma verdade, pois as verdades não estão nos fatos, mas sim nos indivíduos, na sua maneira e no seu vínculo social. (linhas 23-26)

Podemos depreender dos excertos supracitados que “o estudante resumidor faz um exercício de transposição de linguagem, ainda aquém de uma redação própria que revele compreensão e internalização das idéias do texto-base” (THEREZO, 2002, p. 147). Na intenção de não copiar o autor do texto-fonte, o Resumo 13 diz que o autor apenas veicula o texto, mas no texto original está dito que O autor não é dono de seu texto, mas somente veicula sentidos. Com isso, o resumidor desse texto desvia seu dizer da mensagem do texto-fonte.

Também no Resumo 14, o fragmento: esta produção envolve fatores onde o autor nem sempre controla inteiramente os sentidos difundidos não condiz com o trecho no texto-fonte, a saber: na produção da escrita vários fatores que fazem dela um processo complexo em que o sujeito não controla plenamente os sentidos que veicula. Podemos observar nos fragmentos que a expressão nem sempre controla (no Resumo 14) não tem o mesmo valor de não controla (no texto-fonte). Já apontamos antes que o uso mecânico da substituição lexical não reflete fielmente as ideias de um texto a ser resumido. Portanto, não é suficiente buscar os sinônimos no dicionário, com a intenção de traduzir cada frase, trocando palavra por palavra, pois, além de não dar conta do entendimento de um texto, essa ação tende a resultar no

uso inadequado de um termo para substituir outro, cujos significados não são semelhantes. Nesse sentido, enfatizamos a importância da compreensão global do texto lido, para evitar dizeres que possam destoar da essência de seu conteúdo.

Após identificar um grande número de cópia e de colagem do texto original, também recortamos trechos em que, por outro lado, os resumidores apresentam, com o uso de linguagem própria, paráfrases das ideias contidas no texto-fonte. Esses resumidores fizeram uso da *retextualização* (MATENCIO, 2002), pois dispensaram maior esforço cognitivo para produzir o resumo. Essa prática foi identificada nos resumos 10, 11, 15, 17 e 18, nos seguintes excertos:

Resumo 10

A escrita que permite a produção dos diferentes discursos, também construídos sob óticas diversas materializa-se na compreensão. (linhas 1-2)

O autor, ao desenvolver seu texto possibilita ao leitor ter várias interpretações sobre o assunto, elemento necessário à compreensão e permitindo a interação entre o autor e o leitor. (linhas 6-8)

Resumo 11

A interpretação do texto está ligada a diversos fatores externos não apenas ao sujeito que escreve mas principalmente ao interdiscurso. (linhas 8-9)

Dessa forma sempre que é escrito um texto temos como missão dar um aspecto de unidade a ele, ou seja, devemos fazer com que ele possa ser interpretado pelo leitor, e por isso o texto deve ser escrito de forma clara e objetiva. (linhas 16-18)

Resumo 15

Apesar de como escritores, estarmos empenhados em sermos objetivos e não usufruir de nosso particular, nem sempre isso é possível, visto que nossos textos são filtrados por diversos tipos de situações e de pessoas, com suas convicções e ideias, não obstante passamos por nosso próprio filtro. (linhas 15-19)

Resumo 17

[...] podemos dizer também que o texto caracteriza-se como um conjunto de ideias, que podem ou não serem aceitas pelo leitor, visto que este vai se posicionar diante do assunto trazido pelo escritor com base no que acredita e no conhecimento que tens a cerca do assunto. (linhas 12-15)

Resumo 18

O autor elabora seu texto, entretanto ele já tem ideias, que podem não serem exclusivas dele, mas se escritas e reformulas retratarão o pensamento do autor sobre determinado assunto. O que acontece é que o autor deixa sua identidade, uma espécie de impressão digital, ele transforma ideias já existentes em algo novo diferente, redefinido. (linhas 3-7)

Ratificamos o apontamento inicial relativo aos trechos apresentados para análise do critério B, quando observamos que grande parte dos resumos analisados apresenta cópia do texto-fonte, com pouquíssimo uso do recurso da paráfrase. Somente nos excertos acima foi possível observar, em certa medida, “uma atividade complexa de paráfrase” (SCHNEUWLY, DOLZ, 1999, p. 14), ou seja, os resumidores conseguem ir além da simples decodificação do texto-fonte, demonstrando a sua compreensão do texto lido. Sendo assim, o uso de paráfrase na produção do resumo, desde que não configure mera repetição, auxilia na construção do novo texto. Também por meio da paráfrase é possível àquele que resume fazer escolhas linguísticas, caracterizando seu modo de dizer, mas respeitando o ponto de vista enunciativo do autor do texto-fonte.

Seguimos nossa análise, com foco no critério relativo à referência ao autor do texto original, verificando nos resumos selecionados se há clareza e síntese das ideias principais abordadas em outro texto de origem,

C) Fazer referência ao autor do texto-fonte

A menção à autoria do texto-fonte tem o objetivo de indicar que as ideias contidas no resumo foram ditas pelo autor do texto lido, portanto, não se pode confundir

com a escrita do resumidor (MACHADO, LOUSADA, ABREU-TARDELLI, 2008). Elaboramos o presente critério para verificar como os resumidores do corpus desta pesquisa fizeram uso das vozes dos autores citados no texto original.

Cabe dizer que diferentes vozes podem ser encontradas em um texto e, de acordo com Bronckart (2012, p. 130-131), assim podem ser agrupadas: *a voz do autor empírico; as vozes sociais, isto é, as vozes de outras pessoas ou de instituições humanas [...]; e as vozes dos personagens [...]*. No caso do texto a ser resumido pelos acadêmicos da EaD, encontramos a voz do autor e, de forma explícita, as vozes sociais, por meio das citações diretas e indiretas, feitas pelo Professor X, para corroborar com seu posicionamento sobre o tema abordado.

Ainda com relação à referência à autoria do texto lido, verificamos que, em nenhum momento, os resumos 1, 2, 7, 12, 13, 14, 17 e 18 apresentam referência ao autor do texto resumido, dando a falsa impressão de que a fonte das informações é o próprio resumidor. Ao contrário disso, os acadêmicos usaram, por diversas vezes, a primeira pessoa do plural, incluindo sua autoria no dizer do texto de origem, como observamos nos trechos sublinhados:

Resumo 1

Assim, nos foi colocado a seguinte afirmação: O autor não é dono de seu texto, mas somente veicula sentidos que partem de outros lugares, do “interdiscurso”, no qual esta afirmativa, nos proporcionou uma ampla visão deste processo, e nos tornou mentes ativas na escrita e também na leitura. (linhas 5-9)

Diante da afirmativa definida, podemos raciocinar que na escrita de um texto, por exemplo, o sujeito nunca vai produzir um texto que seja totalmente “neutro”, pois resgatamos de nossa bagagem cultural, interpretações e opiniões feitas por nós mesmos. (linhas 10-13)

Diante deste cenário, devemos ressaltar que isso não se trata de negarmos a escrever textos em que são exigidos neutralidade e objetividade, mas que precisamos reconhecer que, por mais que tentemos, não conseguiremos encontrar a verdade. (linhas 20-23)

Resumo 2

[...] dessa forma consideramos que todo o texto é aberto. (linhas 7-8)

Resumo 7

A leitura é uma atividade funcional, estudamos sua produção, dividida [...] (linha 1)

Ao escrevermos um texto, temos um aspecto de unidade (estrutura de início, meio e fim). Reconhecemos que mesmo pretendendo achar a verdade [...]. (linhas 27-28)

Resumo 12

Consideramos, então, que todo o texto é aberto, mesmo havendo [...]. (linhas 10)

Resumo 13

[...] chega a partir de métodos do objeto ao qual escrevemos. (linhas 15-16)

Resumo 14

[...] mesmo quando tentarmos usar de objetividade e neutralidade, [...]. (linha 20)

Resumo 17

Já refletindo sobre o sentido de um texto podemos dizer que este [...]. (linha 3)

Tendo em vista estas afirmações podemos dizer também que [...]. (linha 12)

Resumo 18

[...] ao ouvir determinado assunto, ao repetir utilizamos [...]. (linhas 17-18)

Em contrapartida, nos excertos dos resumos 3, 4, 5, 6, 9, 10, 11, 15 e 16, os resumidores, embora façam menção ao autor do texto-fonte, também apresentam marcas da primeira pessoa do plural inseridas pelo resumidor. Com isso, ao mesmo tempo em que expressa a autoria das ideias resumidas, o acadêmico se insere nesses dizeres, já que não faz uso da impessoalidade.

Resumo 3

[...] entre eu e o outro, com quem compartilhamos os sentidos do interdiscurso. (linha 6-7)

[...] pois não dominamos por completo [...] e muito menos descrevemos um objeto exatamente como ele é. (22-23)

Resumo 4

Isso não significa que devemos interpretar [...] (linhas 6-7)

Por isso podemos dizer que não existe neutralidade [...] (linha 12)

[...] quando adotamos o papel de escritores precisamos [...] (linha 16)

Resumo 5

Neste resumo iremos relatar a produção da escrita: produção [...] (linha 1)

[...] escrever/falar é sempre falar de si, por isso podemos colocar [...] (linhas 18-19)

Enfim, concluimos que para fazer parte de uma matéria jornalista [...] (linha 31)

(a palavra jornalista foi digitada incorretamente pelo acadêmico, pois o termo correto é jornalística)

Resumo 6

[...] afirma que quando escrevemos um texto, [...] (linha 27)

Resumo 9

Ao falarmos de produção de leitura pode parecer [...] (linha 1)

Resumo 10

É de fundamental importância a colocação que faz nossa Tutora, em anexo referente à “Produção da escrita – produção de subjetividade” [...] (linhas 13-14)

Resumo 11

[...] é algo extremamente comum porque acreditamos que o autor [...] (linhas 1-2)

Toda vez em que percemos uma organização no texto como início, meio e fim. (linhas 13-14) (o verbo foi digitado erroneamente pelo acadêmico)

Dessa forma sempre que é escrito um texto temos como missão dar um aspecto [...], ou seja, devemos fazer com que ele possa [...]. Por vezes, mesmo quando temos que escrever o texto [...] (linhas 17-20)

Resumo 15

Ao produzirmos algo escrito não somos de fato os “donos” de nosso próprio texto, a escrita em si [...] que permeia maneiras darmos sentido ao discurso, ou seja re-digimos apenas interpretações quando estamos escrevendo e estamos condicionados à escrever ativamente, mas acabamos escrevendo passivamente. (linhas 1-5)

O autor exerce a função de estabelecer um novo discurso, [...] percebemos a origi

nalidade do escritor e compreendemos também que a subjetividade se faz presente, e nos faz ir de encontro a [...]. (linhas 6-9)

Apesar de como escritores, estarmos empenhados em sermos objetivos e não usufruir de nosso particular, nem sempre isso é possível, visto que nostros textos são filtrados por diversos tipos de situações e de pessoas, com suas convicções e ideais, não obstante passamos por nosso próprio filtro. (linhas 15-19)

Ao redigirmos um texto como alunos de graduação, precisamos nos basear [...] entretanto constantemente estaremos colocando nossa visão, nossa originalidade. A subjetividade é exposta, mas por mais que tentamos ser objetivos, concisos nem sempre a nossa verdade será a verdade[...]. (linhas 20-25)

Resumo 16

[...] tomamos contato com os processos envolvidos na escrita[...]. (linha 3)

Na tabela a seguir, elencamos os resumos que, embora façam menção ao autor do texto-fonte, também apresentam verbos flexionados na primeira pessoa do plural, os quais foram copiados do texto-fonte, conforme podemos observar:

Tabela 2 – Resumos e verbos copiados do texto-fonte

Resumos	Verbos copiados
➤ Resumo 3	<i>compartilhamos</i> (linha 7); <i>dizemos</i> (linha 22)
➤ Resumo 4	<i>lançamos</i> (linha 15);
➤ Resumo 5	<i>podemos</i> (linhas 4;6)
➤ Resumo 7	<i>dizemos</i> (linha 23); <i>estamos submetidos</i> (linha 25); <i>encontraremos, temos</i> (linha 29)
➤ Resumo 8	<i>Pretendamos</i> ; <i>encontraremos</i> (linha 30)
➤ Resumo 9	<i>acreditamos</i> (linha 2); <i>dizemos</i> ; <i>podemos</i> (linha 9); <i>podemos</i> (linha 12); <i>compartilhamos</i> (linha 23)
➤ Resumo 10	<i>acreditamos</i> (linha 16)

➤ Resumo 11	<i>podemos</i> (linha 6)
➤ Resumo 12	<i>podemos</i> (linha 11)
➤ Resumo 13	<i>conhecemos</i> (linha 18)
➤ Resumo17	<i>Podemos</i> (linha 19), <i>dizermos</i> ; <i>podemos</i> (linha 21)
➤ Resumo 18	<i>acreditamos</i> (linha 2)

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Há ainda duas situações diferenciadas: no Resumo 2 que não faz menção ao autor do texto original, mas apresenta três verbos copiados do texto-fonte: *conhecemos* (na linha 19), *expomos* e *discordemos* (na linha 21); e o Resumo 8, o único dos dezoito resumos que, além de não fazer referência à autoria do texto, não apresenta marcas da primeira pessoa inseridas pelo próprio resumidor, pois o pronome pessoal *nosso*, na linha 26, assim como os verbos *pretendamos* e *encontraremos*, na linha 30, foram copiados do texto-fonte.

A falta de impessoalidade, observada nos excertos apresentados é um procedimento que deve ser evitado na construção de um resumo, pois deve deixar claro ao leitor quem é o autor das informações veiculadas no resumo. Ao tomar esse cuidado, o resumidor se distancia do dizer que não lhe pertence. Para Bronckart (2012, p. 320) “[...] a noção de autor parece realmente corresponder à definição geral dada pelos dicionários: ‘aquele que está na origem’ e ‘aquele que é responsável’.” O resumidor deve, portanto, legitimar a forma como apresenta as informações de um outro texto, preservando a autoria que não é sua.

Nesse sentido, o resumo não comporta marcas subjetivas como o uso de verbos na primeira pessoa, por exemplo, pois “uma vez que o resumo é um gênero que requer nível padrão culto e impessoalidade, não pode o resumidor conservar, na sua redação, essas marcas” (THEREZO, 2002, p. 153). Embora a leitura e a produção de um novo texto a partir de outro (retextualização) não corresponda a total *neutralidade* daquele que o faz, o resumo precisa apresentar a posição do *autor original*, de forma a sustentar as características que dizem respeito ao gênero resumo. Nessas condições, o uso de verbos na terceira pessoa é um bom recurso linguístico, além, é claro, da referência à autoria do autor do texto-base. Outro aspecto observado no Resumo 1 foi que o acadêmico, além de não identificar o autor do texto-fonte, faz uso da indeterminação do sujeito, dificultando ao leitor o reconhecimento da autoria do dizer expresso no resumo.

Resumo 1

Um dos textos teóricos estudados e debatidos nesta semana foi [...], no qual abordei [...]. (linhas 1-2)

Assim nos foi colocado a seguinte afirmação [...]. (linhas 5-6)

Em outros resumos observamos que os acadêmicos expressam suas próprias opiniões, deixando marcas de subjetividade ao avaliarem o tema abordado. Essa atitude é registrada por meio de expressões de caráter apreciativo, como podemos observar nos fragmentos dos resumos 1, 8, 10 e 11 a seguir:

Resumo 1

Importantes explicações a cerca do processo de produção da escrita. (linha 3)

[...] nos proporcionou uma ampla visão deste processo. (linha 8)

[...] nos tornou mentes ativas na escrita e também na leitura. (linhas 8-9)

Resumo 8

[...] “neutralidade” e “objetividade” nos textos. Gera contradição esse afastamento, pois essas características [...]. (linhas 19-20)

Resumo 10

É de fundamental importância a colocação que faz nossa Tutora [...]. (linha 13)

Resumo 11

Falar de produção escrita é algo extremamente comum porque [...]. (linha 1)

Ainda, com relação à autoria do texto-fonte, os resumos 3, 5, 6, 9, 10, 11, 15 e 16 o fazem junto ao título do resumo (mesmo título do texto original). Entretanto, identificamos que os resumos 4, 6 e 16 apontam o autor também nas ideias que veiculam no corpo do texto, sendo que, desses três, somente o Resumo 4 não o fez também no título do resumo.

Resumo 4

Após a leitura do texto de Professor X, quando se fala em produção [...]. (linha 1)

Resumo 6

A autora do texto em questão afirma que quando escrevemos [...]. (linha 27)

Resumo 16

Neste texto de Professor X, apresentada no cap 2 [...]. (linha 1)

Professor X coloca conceitos de [...]. (linha 14)

Objetividade e neutralidade, segundo Professor X, são estratégias, [...]. (linha 21)

[...] apresentará, conforme Professor X, algo de subjetivo. (linhas 28-29)

Na conclusão do texto, a autora do mesmo coloca que [...]. (linha 30)

Como pode ser observado pelos excertos, o Resumo 16 fez, por várias vezes, menção à autoria do texto-fonte. Essa ação possibilita ao leitor não só reconhecer o gênero lido, mas também fornece pistas sobre a autoria das ideias contidas no resumo, já que “isso deve ficar bem claro, mencionando-se frequentemente o seu autor” (MACHADO, LOUSADA, ABREU-TARDELLI, 2008, p. 47).

Outra característica importante é que o resumidor, ao dizer que a autora do texto afirma; o Professor X coloca; segundo o Professor X, ele se isenta da responsabilidade daquilo que expõe em seu resumo. Segundo Bronckart (2012, p. 130), quando o autor ou assume o que enuncia ou “atribui explicitamente essa responsabilidade a terceiros (por fórmulas do tipo *segundo X, alguns filósofos pensam que*, etc.)”, ele se posiciona no texto que produz.

Dos 18 textos analisados, somente o Resumo 16 indica, além da autoria do texto original, a fonte em que o referido texto foi encontrado:

Resumo 16

Neste texto [...], apresentada no cap. 2 do Manual de Produção de Leitura e Escrita em Língua Portuguesa II (pág. 36 à 38), [...]. (linhas 1-2)

Considerando a natureza dialógica da linguagem da teoria bakhtiniana, podemos dizer que os acadêmicos sabiam que seu texto seria lido pelo professor da disciplina (ou pelo tutor a distância, haja vista que nossa palavra sempre se dirige a um outro. Essa interação teve início no momento em que o acadêmico leu as orientações para realizar a atividade e, numa atitude responsiva, precisou fazer a leitura do texto-fonte para produzir o seu resumo.

Um texto resulta do diálogo com outros textos e, no caso do resumo, essa conversa ocorre com um texto-fonte. Esse *diálogo* pode ser visto de forma mais explícita em alguns resumos, quando seus autores demonstram que compartilham, ou até mesmo discordam da fala do professor-autor, que, nesse caso, também exerce o papel de seu interlocutor. Afinal, “toda a palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém” (BAKHTIN, 2006 p. 115). Nesse sentido, sublinhamos nos fragmentos dos resumos 1, 5, 8, 11, 12, 14 e 17 as expressões utilizadas pelos acadêmicos:

Resumo 1

Um dos textos teóricos estudados e debatidos nesta semana [...] abordou importantes explicações [...]. (linhas 1-3)

Diante da afirmativa [...]. (linha 10)

Resumo 5

Neste resumo iremos relatar a produção da escrita: produção de subjetividade. (linhas 1-2)

Enfim, concluímos que [...]. (linha 31)

Resumo 8

Gera contradição esse afastamento, pois essas características são as que dão credibilidade ao dizer. (linhas 19-20)

Resumo 11

Falar de produção escrita [...] porque acreditamos que [...]. (linhas 1-2)

Resumo 12

Logo, os resultados aqui constatados [...]. (linha 19)

Resumo 14

Portanto, conclui-se que a subjetividade [...]. (linha 19)

Resumo 17

Tendo em vista estas afirmações podemos dizer também que [...]. (linha 12)

Na sequência, verificamos que o resumidor apresenta dificuldade em gerenciar as vozes do texto-fonte. Nos Resumos 1,3, 4, 10, 13, 15 e 18 não há qualquer referência aos autores presentes no texto resumido (não estamos considerando a voz do professor-autor nesta abordagem), exceto no último parágrafo do Resumo 1, onde há uma referência a estudiosos também definiam. O Resumo 1 deixa oculto os nomes dos autores dos dizeres veiculados no texto-fonte, sem perceber a importância disso ao leitor do resumo que não leu o texto de origem. Para Matencio (2012, p. 120),

o gerenciamento de vozes é um dos aspectos de maior importância na abordagem da atividade de resumir, seja em termos do resumo como ação implicada na leitura, seja em relação ao resumo como gênero textual ao qual se recorre em diferentes práticas discursivas.

Ao apontar as vozes presentes no texto original, o resumidor tem a oportunidade de articular os *posicionamentos enunciativos* (BRONCKART, 2012) de acordo com as ideias centrais que sintetizou. Esse procedimento é respaldado no texto original, pela presença de citações, na maior parte delas, de forma indireta: a autora Orlandi é citada seis vezes; Gallo, uma vez; Foucault, duas vezes; Coracini, duas vezes e, Pêcheux, uma vez. Para melhor visualizar esses usos nos resumos, elaboramos a seguinte tabela:

Tabela 3 – Autores citados nos resumos

RESUMOS	AUTORES				
	<i>Orlandi</i>	<i>Gallo</i>	<i>Foucault</i>	<i>Coracini</i>	<i>Pêcheux</i>
Resumo 1	0	0	0	0	0
Resumo 2	1 vez	0	1 vez	1 vez	0
Resumo 3	0	0	0	0	0
Resumo 4	0	0	0	0	0
Resumo 5	2 vezes	1 vez	1	1 vez	0
Resumo 6	2 vezes	1 vez	1 vez	1 vez	0
Resumo 7	2 vezes	1 vez	1 vez	1 vez	1 vez
Resumo 8	2 vezes	1 vez	1 vez	1 vez	0
Resumo 9	2 vezes	0	2 vezes	1 vez	0
Resumo 10	0	0	0	0	0
Resumo 11	2 vezes	2 vezes	0	2 vezes	0
Resumo 12	3 vezes	0	0	2 vezes	2 vezes

Resumo 13	0	0	0	0	0
Resumo 14	1 vez	0	1 vez	1vez	0
Resumo 15	0	0	0	0	0
Resumo 16	2 vezes	0	1 vez	1 vez	0
Resumo 17	1 vez	0	0	0	0
Resumo 18	0	0	0	0	0

Fonte: tabela elaborada pela autora

A tabela 3 mostra que sete dos 18 resumos, o equivalente a pouco mais de um terço dos textos analisados, não mencionaram os autores referenciados no texto-base. No entanto, essas vozes são “as entidades que assumem (ou às quais são atribuídas) a responsabilidade do que é enunciado” (BRONCKART 2012, p. 326). O procedimento de busca em outros textos e em outros discursos de informações que apreendemos e que fazem parte do nosso conhecimento prévio fez com que a voz de um autor que não foi citado no texto-fonte fosse trazida pelo Resumo 10, como podemos verificar no excerto que segue:

Resumo 10

[...] elemento necessário à compreensão e permitindo a interação entre o autor e o leitor. (linhas 7-8)

Segundo Bakhtin, “a palavra é o modo mais puro e sensível de relação social”. (linha 22)

É possível depreender no fragmento do Resumo 10, que o acadêmico tentou estabelecer uma ligação desses dizeres com o conteúdo do texto-fonte, com a intenção de que tais informações pudessem corroborar com a escrita de seu resumo. No entanto, esse procedimento não condiz com as características do gênero resumo, ao contrário, como já visto anteriormente, não é possível acrescentar informações que não façam parte do que foi exposto no texto original, preservando a fide-

dade ao conteúdo a ser resumido.

Embora alguns resumos não tenham mencionado explicitamente os autores citados no texto original, seus dizeres foram incluídos nos resumos, como é possível observar nesses fragmentos:

Resumo 1

“O autor não é dono de seu texto, mas somente [...]”. (linha 6)

Quando o sujeito escreve, ele se inscreve, assim, traz à tona [...]. (linhas 13-14)

[...] definiam que escrever/falar é sempre falar de si [...]. (linhas 18-19)

Resumo 13

Autor é aquele que dá origem a um nova ordem discursiva [...]. (linha 6)

Nos resumos sete e 14, os acadêmicos, apesar de nomearem a autoria dos dizeres, o fazem de modo inadequado, tendo em vista que misturam as falas dos autores, ou citam apenas um, quando, na realidade, o dizer foi expresso por mais de um autor. Por isso, é importante que sejam “orquestradas as vozes que se expressam no texto” (BRONCKART, 2012, p. 130), deixando clara a procedência dos dizeres veiculados.

Resumo 7

Para Coracini escrever é falar de si, é o movimento do sujeito, a exterioridade que lhe constitui e sua linguagem [...]. (linhas 12-13)

- A fala no trecho sublinhado é do professor-autor. (linhas 38-39)

Resumo 14

[...] já Orlandi (2007) percebe o autor como uma função enunciativa [...]. (linhas 6-7)

- Nesse caso, essa fala é de Orlandi (2007) e Gallo (1995).

Há elementos utilizados na produção textual que ajudam a marcar a posição daquele que resume em relação ao assunto/tema a ser resumido, de forma a demonstrar que os dizeres ali presentes não são de sua autoria. Essas *marcas* são

identificadas, por exemplo, pelo uso de elementos linguísticos, com o uso de pronomes, substantivos, adjetivos, verbos na terceira pessoa, de maneira que o leitor consiga entender que a mensagem do resumo é a síntese das ideias de outro texto, de outro autor, não confundindo o texto-fonte com o resumo.

Na produção do gênero resumo, o resumidor toma para si a responsabilidade de manter os sentidos veiculados no texto-fonte, ou seja, ele constrói um texto com base nos sentidos lidos em outro texto, sendo essa uma ação de linguagem que requer alto grau de abstração, por parte do resumidor. Na sequência, analisaremos os resumos do *corpus* a partir do uso da coerência e da coesão, mecanismos muito importantes à textualidade de qualquer texto, pois são fundamentais no processo de construir um sentido uno e coerente.

D) Elaborar um resumo de forma coesa e coerente

Com foco na coerência e na coesão textual, buscamos verificar se os resumos fazem uso desses elementos de coesão nos seus textos, seja pela substituição de termos, na retomada, seja pelo encadeamento semântico das ideias expressas pelo autor do texto-fonte. Os recursos de coesão possibilitam a articulação entre palavras, orações, frases e parágrafos e, esse movimento, normalmente visível na superfície do texto, auxilia na construção do sentido, na coerência do texto, ou seja, na sua tessitura.

Lembramos que, através do recurso de coesão textual, é possível recuperar termos mencionados anteriormente, a fim de estabelecer uma conexão com o que foi dito. Bronckart (2012) classifica esse mecanismo como coesão nominal, quando o objetivo é introduzir argumentos e retomá-los na sequência do texto. Chama de coesão verbal quando se utiliza os tempos verbais para estabelecer relações temporais de continuidade, descontinuidade ou oposição entre os sentidos veiculados no texto. Em nossa pesquisa, não vamos aprofundar as especificidades tipológicas apresentadas pelo autor. Sendo assim, para corroborar com esta análise, trazemos alguns conceitos mais gerais desse estudioso da linguagem, citando ainda outros autores que fazem parte de nosso arcabouço teórico, tais como: Koch e Travaglia (1990, 1998); Platão e Fiorin (1996); Koch (1999), Marcuschi (2001); Antunes (2010), no que tange ao uso da coesão para retomada e sequenciação das ideias expressas nos resumos.

Antes de prosseguir, cabe dizer que, primeiramente, focalizaremos o uso de elementos de coesão referencial, os quais podem ser formados por várias classes de palavras e expressões como substantivos, artigos, pronomes (pessoais, demonstrativos, possessivos, indefinidos, interrogativos, relativos, numerais), advérbios, numerais. Na continuação, verificaremos a ocorrência da coesão sequencial, cujos recursos coesivos podem se dar por meio de marcadores e conectivos que indicam a evolução temática do texto. De um modo geral, esses recursos englobam o uso de tempos verbais, conjunções, preposições, advérbios e locuções.

É necessário ainda um esclarecimento quanto às ocorrências apresentadas nos fragmentos dos resumos, as quais assinalamos de duas formas diferenciadas: sublinhamos os elementos coesivos de autoria dos resumidores e, **sombreamos** os demais, copiados do texto-fonte. Ao realizar a presente análise, verificamos que, em vários trechos dos resumos, as expressões usadas para retomar os referentes e/ou dar sequência aos sentidos do texto não foram trazidas pelos resumidores, pois esses elementos já estavam no texto-fonte.

Dito isso, passamos à análise do uso de elementos de coesão nos fragmentos dos resumos selecionados, destacando a coesão por referenciação ou referencial. Na análise, observamos a incidência de casos de anáfora, catáfora e elipse, por meio do uso de substantivos, pronomes, artigos, numerais e locuções pronominais, uma vez que esses costumam ser os mais usados. Elaboramos o quadro 9 com trechos dos resumos, nos quais assinalamos a retomada e a antecipação de algumas expressões, sejam elas uma palavra ou uma sentença:

Quadro 10 – Coesão referencial (retomada e substituição) nos resumos

<p>Resumo 1</p> <p><i>Um dos textos teóricos estudados e debatidos <u>nesta</u> semana foi sobre [...] <u>no qual</u> abordou importantes explicações a cerca do processo de produção da escrita. (linhas 2-3)</i></p> <p><i>Assim nos foi colocado <u>a seguinte</u> afirmação: “O autor não é dono de seu texto, mas somente [...]”, <u>no qual esta</u> afirmativa nos proporcionou uma ampla visão [...]. (linhas 5-8)</i></p>
<p>Resumo 2</p> <p><i>Na produção da escrita estão envolvidos vários fatores que a tornam um processo complexo, o sujeito não controla totalmente [...]. (linhas 3-4)</i></p>

Resumo 3

*[...] toda escrita é produzida por alguém **que** está na posição de autor, cheio de preferências (de subjetividade), **que se** manifestam nessa escrita. (linhas 10-12)*

Resumo 4

*[...] todo texto é aberto, apesar de haver uma interpretação de unidade passada por **seu** autor. Isso não significa que devemos interpretar [...]. (linhas 5-7)*

Resumo 5

*Quando um sujeito escreve, ele traz **suas** opiniões, pois quando o autor escreve, ele se vê em seus textos trazendo também um olhar particular para o seu discurso [...]. (linhas 24-26)*

Resumo 6

*Toda escrita é produzida por um sujeito **que** ocupa o lugar de autor, dotado de subjetividade. (linhas 18-19)*

Porém subjetividade do autor sempre se fará presente, mesmo que o mesmo tente não demonstrá-la em sua escrita. (linhas 22-24)

Resumo 7

Não existe neutralidade nem objetividade, mas sim, ambas ilusórias criadas pelo texto. (linhas 18-19)

Reconhecemos que mesmo pretendendo achar a verdade, jamais a encontraremos, temos várias verdades, pois ∅ não residem nos fatos, [...]. (linhas 28-29) (o símbolo ∅ foi introduzido pela pesquisadora)

Resumo 8

[...] afastando a desejada “neutralidade” e a “objetividade” nos textos. [...] pois essas características são [...]. (linhas 19-20)

*Quando um sujeito escreve [...] traz à tona **suas** filiações, opiniões, pensamentos e desejos. (linhas 22-23)*

Resumo 9

*Entretanto, estão envolvidos na produção da escrita vários fatores **que** fazem **dela** um processo [...]. (linhas 3-4)*

Resumo 10

O autor, ao desenvolver seu texto possibilita ao leitor ter várias interpretações sobre o assunto [...]. Na escrita isto se manifesta pela [...]. (linhas 6-8)

Resumo 11

[...] o que ocorre é a disseminação de algum fato narrado pelo locutor o qual muitas vezes é filtrado [...]. (linhas 2-4)

Resumo 12

[...] na escrita será instalada a opinião do autor, que é formada por filtros aos quais está submetido, além do seu próprio Ø, que é constituído por outros Ø aos quais é exposto, mesmo que discorde deles. (linhas 20-22)

Resumo 13

A produção da escrita é um processo complexo, pois vários fatores fazem parte dela. (linha 1-2)
O autor não se configura dono de seu texto, apenas o veicula, [...]. (linha 2-3)

Resumo 14

Percebe o autor como uma função enunciativa do sujeito e essa se dá numa progressão lógica com princípio, meio e fim. (linhas 7-8)
Desta forma se diz que neutralidade e objetividade não existem, estas seriam irreais dentro de um texto, [...]. (linhas 15-17)

Resumo 15

Quando o indivíduo escreve, ele traz à tona todas as suas características, opiniões [...]. (linhas 13-14)

Resumo 16

[...] o sujeito que escreve, por mais neutralidade e objetividade que queira dar ao seu texto sempre se deparará com a subjetividade, opiniões e visões do mesmo. (linhas 3-5)
Objetividade e neutralidade, segundo o Professor X, são estratégias da escrita, onde o autor visa dar credibilidade [...]. (linhas 21-22)

Resumo 17

Já refletindo sobre o sentido de um texto podemos dizer que este se dá na harmonia, entre autor, texto, leitor e [...]. (linhas 3-4)

[...] podem ou não serem aceitas pelo leitor, visto que este vai [...] (linhas 13-14)

Resumo 18

O autor elabora seu texto, entretanto ele já tem ideias, que podem não serem exclusivas dele, [...]. (linhas 3-4)

A seguir, analisamos como foram utilizados os elementos de coesão referencial em cada um dos excertos representativos dos dezoito resumos de nosso corpus.

- ✓ No **Resumo 1**, o acadêmico usou o pronome demonstrativo nesta para referir-se ao substantivo *semana*, informando a ideia de tempo presente em relação à escrita. Observamos que as marcas de tempo relativas ao ato da escrita do resumidor não devem constar no resumo. Também fornece outra informação, com a locução no qual cujo referente é o *texto A Escrita Sob a Ótica das Teorias Discursivo-enunciativas*. Nesse mesmo parágrafo, faz uso da expressão a cerca de de forma equivocada. No segundo parágrafo, a expressão a seguinte afirmação faz referência a algo que será explanado em seguida, configurando uma catáfora. O pronome possessivo seu estabelece uma referência entre o *autor* e o *texto* que produz e, finalmente, com a expressão no qual, o resumidor faz remissão ao texto anteriormente mencionado, utilizando o pronome demonstrativo esta para referir-se a um fragmento que traz do texto-fonte, em forma de citação, mas já vimos não ser adequado o uso de citação em resumos. Além disso, nesse caso, o uso correto seria essa e não esta, já que se refere a uma afirmativa feita anteriormente.
- ✓ No **Resumo 2**, vemos o uso do pronome relativo que para retomar o referente *fatores*; o pronome oblíquo a para recuperar o vocábulo *escrita*. Já no **Resumo 3**, na linha 11, há o uso do pronome relativo que para retomar o pronome *alguém*. Na linha 12, além do pronome relativo que, o resumidor introduziu o pronome oblíquo se para fazer referência ao substantivo *preferências*, estabe-

lecendo um vínculo entre o dizer anterior e o posterior. Verificamos também o pronome nessa (em+essa), que aparece junto ao substantivo (*escrita*) a que se refere, retomando a ideia introdutória de que [...] toda escrita é produzida por alguém que está na posição [...]

- ✓ No **Resumo 4**, o pronome seu acompanha o substantivo *autor* se referindo ao substantivo *texto* em [...] todo texto é aberto [...]. O pronome demonstrativo isso retoma a ideia já expressa. No **Resumo 5**, o resumidor fez bastante uso dos pronomes para retomar informações veiculadas anteriormente em seu texto. Utilizou o pronome ele referindo-se ao termo *sujeito*; ele se para o *autor*; seus para *textos (do autor)* e seu, na linha 26, apontando para o substantivo *discurso*, tendo como referente a expressão *o sujeito que escreve*. Podemos dizer que quando um sujeito escreve: traz suas opiniões; se vê em seus textos; e lança um olhar particular ao seu discurso.
- ✓ No **Resumo 6**, o acadêmico utiliza o pronome relativo que na linha 18 para fazer remissão ao substantivo *sujeito*. Na linha 23, usa o pronome oblíquo o como referência ao vocábulo *autor*. Também usa o termo mesmo para referir-se ao vocábulo *autor*. Embora seja uma prática recorrente o uso do pronome *mesmo* como pronome pessoal, ele deve ser evitado, segundo recomendação dos gramáticos.²¹ Ainda nesse recorte, observamos o uso correto do pronome oblíquo -la para retomar o vocábulo *subjetividade*. Já na linha 24, o pronome sua faz referência à *escrita* do *autor*, citado antes, na linha 23.
- ✓ No **Resumo 7**, o acadêmico usou o numeral ambas para referir-se aos vocábulos *neutralidade* e *objetividade*. Cabe dizer que a construção dessa frase deixa a desejar. Uma alternativa para melhor encaixe semântico seria: Por isso, é possível dizer que a neutralidade e a objetividade são ilusões criadas pelo texto. Outra questão nesse resumo, é a presença da anáfora pronominal por elipse, verificada na linha 30. Para Bronckart (2012, p.270), a anáfora pronominal pode ser “composta de pronomes pessoais, relativos, possessivos, demonstrativos e reflexivos, na qual se pode incluir ainda a marca \emptyset [...]

²¹ CEGALLA (1999); NEVES (2000); CUNHA, (2008); BECHARA (2009).

que podemos considerar como o produto de uma transformação de apagamento de um pronome”. Esse uso, também conhecido por elipse, fez com que o resumidor suprimisse a repetição do vocábulo verdades antes da expressão não residem, ficando subentendida pelo cotexto, ou seja, pela linearidade das sequências linguísticas no texto.

- ✓ **No Resumo 8**, o pronome essas diz respeito ao substantivo *características*, fazendo remissão aos vocábulos *neutralidade e objetividade*, presentes na oração anterior. Na linha 23 desse resumo, o pronome possessivo suas se refere aos substantivos *filiações, opiniões, pensamentos e desejos (concordando com o mais próximo)* e remete ao substantivo *sujeito*. Com relação ao **Resumo 9**, o pronome relativo que, na linha 4, remete ao substantivo *fatores*; dela (contração de+ela), também na linha 4, retoma a expressão *da escrita*.
- ✓ Ao analisar o **Resumo 10**, observamos o pronome seu, que acompanha o substantivo *texto*, referindo-se ao vocábulo *autor*. Em seguida, o resumidor usa o pronome demonstrativo isto e o pronome oblíquo se para retomar a ideia expressa no período antecedente, introduzindo novas informações. No entanto, o pronome demonstrativo adequado seria *isso*, já que faz referência a algo dito antes. **No Resumo 11**, a locução o qual faz menção à expressão *fato narrado*.
- ✓ Continuando a análise, no **Resumo 12**, o pronome relativo que, na linha 20, retoma o vocábulo *opinião*; aos quais faz referência ao substantivo *filtros*. A palavra *filtro* foi omitida, evitando repetição desnecessária, substituindo-a por pronomes. Temos, assim, outro caso de elipse. Novamente, o resumidor usa o pronome relativo aos quais para fazer menção ao substantivo *filtros*, embora nessa oração ele esteja subentendido. Por último, utiliza o pronome deles (contração de+eles) para retomar o substantivo *filtros*. No **Resumo 13**, na linha 2, aparece o pronome dela para retomar a expressão: *da escrita*. Nessa mesma linha, o pronome possessivo seu acompanha o substantivo *texto*, referindo-se à palavra *autor*. Após, o resumidor utiliza o pronome pessoal oblíquo (*o*), para retomar o termo (*texto*), dito na oração precedente.

- ✓ No **Resumo 14**, vemos o uso de pronomes demonstrativos (nas linha 7 e 16) relativos aos referentes (*função enunciativa*) e (*neutralidade e objetividade*). Observamos que no caso dos referentes *neutralidade e objetividade* o pronome demonstrativo correto seria *essas* e não *estas*. No **Resumo 15** aparece, na linha 13, o pronome pessoal do caso reto *ele* para recuperar um antecedente, no caso, o vocábulo indivíduo; na mesma linha, o pronome possessivo *suas* junto ao substantivo características, é referente do termo indivíduo.

- ✓ O acadêmico que produziu o **Resumo 16** utilizou o pronome relativo *que* em dois momentos: referindo-se ao termo *sujeito* e aos vocábulos *neutralidade e objetividade*, todos na linha 4. Observamos ainda o uso do pronome demonstrativo *mesmo* (na linha 6), outra forma de evitar a repetição. No entanto, nesse caso, teria sido melhor um termo ou expressão equivalente para retomar a expressão (*sujeito que escreve*), substituindo-a por (*autor* ou *escritor*), para evitar equívocos no sentido expreso. Outra questão relativa ao **Resumo 16** diz respeito à utilização do pronome relativo *onde* de forma indevida, já que seu referencial não é um espaço físico, geográfico. O resumidor utilizou esse pronome na linha 22, quando poderia ter usado, de forma correta, a expressão *com as quais*.

- ✓ No **Resumo 17**, o acadêmico faz uso do pronome *este* para retomar a expressão (*sentido de um texto*), lançando novas informações. Na linha 14, utilizou o pronome demonstrativo *este* para fazer referência ao substantivo (*leitor*). Novamente, nesses dois casos, o uso adequado do pronome demonstrativo deveria ser *esse* e não *este*, pois se referem a termos já mencionados.

- ✓ Por fim, no **Resumo 18**, encontramos o uso de vários referentes para o substantivo *autor*: o pronome pessoal do caso reto *ele*; o pronome possessivo *seu* *que* acompanha o substantivo *texto*; a contração *de* (*preposição*) + *ele* (*pronome*) = *dele*. Em muitos casos, e sempre que possível, é importante o uso do pronome pessoal para evitar possível ambiguidade no uso do pronome possessivo na terceira pessoa (*seu, sua, seus, suas*). Também há o pronome relativo *que* referindo-se ao substantivo *ideias*.

Com base nessas análises, voltamos a enfatizar a importância da compreensão das ideias principais do texto-base, pois é a partir desse entendimento que o produtor de um resumo consegue estabelecer as relações de sentido entre as palavras, as orações e as diferentes partes de um texto. Embora os acadêmicos tenham feito uso de conectores para a remissão de elementos citados anteriormente, observamos nos fragmentos apresentados empregos inadequados que podem interferir na compreensão do resumo. Um exemplo disso é o fragmento do Resumo 13, nas linhas 2-3, em que o resumidor usou o pronome pessoal oblíquo *o* para retomar o termo *texto*, caracterizando-o como aquele que é veiculado pelo autor. Entretanto, no texto-fonte consta que os *sentidos* é que são veiculados.

Passamos, agora, para a análise do recurso de progressão temática, verificando se os textos em estudo apresentam mecanismos para a progressão das informações e para o desenvolvimento das ideias que foram abordadas no texto-fonte. Essa conexão é feita pela coesão sequencial, que usa recursos linguísticos para relacionar de modo coerente as partes do texto, estabelecendo relações de sentido entre as informações apresentadas.

O uso adequado de recursos coesivos, dentre eles, os conectivos, possibilita que o autor construa sentidos claros e objetivos. Segundo Antunes (2010, p. 137), no plano linguístico, os conectivos são

de grande importância no desenvolvimento de nossas habilidades de comunicação, pois funcionam como instruções que nos orientam no percurso do texto, na verdade, um caminho que devemos percorrer na determinação de apreender seu núcleo temático e sua finalidade básica. (ANTUNES, 2010, p. 137)

Podemos afirmar então que os conectivos são necessários à produção textual, pois, “[...] é com base nos elementos lingüísticos que estão na superfície textual e também na forma de organização dos argumentos que se faz possível a construção dos sentidos pretendidos pelo produtor” (KOCH, 2008, p. 89). No quadro a seguir, observamos como os licenciandos empregaram os elementos coesivos (conectores) para produzir seus resumos. Antes, cabe esclarecer que priorizamos na análise a manifestação desses elementos por meio das conjunções, advérbios e locuções, pois acreditamos que essas classes de palavras, além de serem as mais recorrentes, são adequadas para nosso propósito de verificar as conexões e a linearidade textual nos textos em estudo.

Quadro 11 – Coesão sequencial (progressão temática) nos resumos

<p>Resumo 1</p> <p><i>Assim, nos foi colocado a seguinte afirmação: “O autor não é dono de seu texto, mas [...]”. (linhas 5-6)</i></p> <p><i>Diante da afirmativa definida, podemos raciocinar <u>que</u> na escrita [...]. (linha 10)</i></p> <p><i>Além disso estudiosos <u>também</u> definiam [...]. (linha 18)</i></p>
<p>Resumo 2</p> <p><i>O processo de interpretação é regido pelo interdiscurso (memória do dizer) exterioridade necessária, em um movimento de estabilização, desestabilização dos sentidos, <u>dessa forma</u> consideramos <u>que</u> todo o texto é aberto. (linhas 5-8)</i></p>
<p>Resumo 3</p> <p><i>[...] <u>Sendo assim</u>, não existe “neutralidade” <u>pois</u> a escrita envolverá sempre a subjetividade de seu autor [...]. (linhas 2-4)</i></p> <p><i>[...] <u>mas a verdade é que sempre</u> haverá algo do autor presente no texto, <u>pois</u> não dominamos por completo [...]. (linhas 21-22)</i></p>
<p>Resumo 4</p> <p><i><u>Porque quando</u> o sujeito está escrevendo, <u>também</u> esta [...]. (linha 4)</i></p> <p><i>[...] <u>apesar de haver uma interpretação de unidade passada</u> [...]. (linha 6)</i></p> <p><i><u>Quando</u> o autor esta escrevendo ele traz [...]. (linha 10)</i></p> <p><i><u>Por isso</u>, podemos dizer <u>que</u> não existe neutralidade <u>nem</u> objetividade [...]. (linha12-13)</i></p> <p><i><u>Por mais</u> rigorosa <u>que</u> seja a análise no ato da leitura [...]. (linha14)</i></p>
<p>Resumo 5</p> <p><i><u>Com isso</u> o sujeito que escreve, interpreta [...]. (linha 9)</i></p> <p><i><u>Já para Coracini (2007)</u>, escrever/falar é sempre falar de si, <u>por isso</u> podemos colocar [...]. (linha 18-19)</i></p> <p><i><u>Portanto</u> a “objetividade” nos textos jornalísticos é uma ilusão, <u>pois</u> todos constrói [...]. (linhas 21-22)</i></p> <p><i><u>Enfim</u>, concluímos <u>que</u> para [...]. (linha 31)</i></p>
<p>Resumo 6</p> <p><i>[...] <u>porém</u> a subjetividade do autor <u>sempre</u> se fará presente [...]. (linha 28-29)</i></p>

Resumo 7

Surge a identidade do sujeito e mudanças nas redes significativas. (linha 14-15)

Reconhecemos que mesmo pretendendo achar a verdade jamaís a encontraremos [...]. (linha 28-29)

Resumo 8

[...] o texto, dessa forma, é um espaço de significações [...]. (linhas 3-4)

[...] Conforme Coracini (2007), o autor sempre marcará sua subjetividade na escrita,[...]. (linhas 17-18)

[...] Por mais que um texto possua unidade, neutralidade e objetividade, contará também com a subjetividade marcada pelo autor [...]. (linhas 28-29)

Resumo 10

[...] e, desta forma, a língua é de fundamental importância para a competência discursiva do aluno [...]. (linhas 8-10)

Sendo assim, a aprendizagem [...]. (linha 11)

A linguagem tem como realidade a enunciação pois é um elemento [...]. (linha 18)

Resumo 11

Falar de produção escrita é algo extremamente comum, porque acreditamos [...] no entanto o que ocorre [...]. (linhas 1-3)

Todo o texto escrito pode ser [...] porem mesmo com essa visão [...]. (linhas 5-6)

Resumo 12

Consideramos, então, que todo o texto é aberto, mesmo havendo [...] (linha 9-10)

Logo, os resultados aqui constatados, sugerem que não existe uma neutralidade, [...]. (linhas 19-20)

Resumo 13

O autor não se configura dono de seu texto, apenas o veicula. (linha 2)

Os fatos que conhecemos sempre passam por uma seleção [...]. (linhas 18-19)

Resumo 14

Para Coracini (2007), quando se escreve ou fala, o sujeito continuamente constrói-se [...]. (linhas 8-9)

Mas mesmo que o autor atenha-se ao episódio [...]. (linhas 13-14)

Resumo 15

[...] estabelecer um novo discurso, *a partir de suas características exteriores, ele modifica o que já é existente em algo novo, [...] e compreendemos também que a subjetividade se faz presente, e nos faz [...] uma vez que o autor almeje escrever objetivamente e com neutralidade para que tenha um sentido apenas.* (linhas 6-12)

Resumo 16

Objetividade e neutralidade, segundo Professor X, são estratégias da escrita, onde o autor visa dar credibilidade ao seu dizer, contudo não aconteceriam de fato. (linhas 20-22)

Resumo 17

Já refletindo sobre o sentido de um texto [...]. (linha 3)

Tendo em vista estas afirmações [...]. (linha 12)

Podemos então dizer que todo texto é aberto, apesar de haver uma impressão de unidade [...]. (linhas 18-19)

Resumo 18

O autor elabora seu texto, entretanto ele já tem ideias [...]. (linhas 3)

Toda vez que se escreve ou fala, o conteúdo carrega certa identidade [...]. (linha 8)

[...] ao qual não é possível reproduzir ideias próprias, porém, é o autor de fato que irá definir a direção [...]. (linhas 21-22)

Com base na identificação de elementos coesivos nos fragmentos apresentados, procuramos verificar se esse uso correspondeu à sequenciação do texto. Não se trata de uma análise rigorosa ou mesmo exaustiva, pois a intenção é identificar e, para isso, nos baseamos nos recortes como amostragem. Compreendemos que, para uma análise mais aprofundada, necessitaríamos de mais tempo para investigar os textos como um todo, o que não foi possível em nossa pesquisa. Dessa forma, a partir dos trechos constantes no quadro 9, é possível dizer que:

- ✓ No **Resumo 1**, foram usadas as conjunções *além (de)* e *também* para adicionar uma nova informação (linha 18). Através da conjunção *assim*, o resumidor confirma a ideia dita anteriormente, dando continuidade ao tema, trazendo um dizer do autor do texto-fonte entre aspas. Como já tratado na análise do critério C, ao produzir um resumo, não podemos fazer citação direta das vozes enunciativas do texto-fonte. Ao utilizar a locução prepositiva *diante da (de+a)*, na linha 10, o acadêmico apoia-se no que foi dito anteriormente para manifestar sua interpretação acerca do tema, introduzindo outra oração por meio da conjunção integrante *que*.

- ✓ No **Resumo 2**, com o marcador textual *dessa forma*, o resumidor ratifica os conceitos explanados anteriormente, introduzindo nova ideia encadeada a partir dos dizeres anteriores com o uso da conjunção integrante *que*. Também observamos na íntegra do texto uma situação específica: o Resumo 2 foi elaborado em um único parágrafo com vinte e três linhas. Em alguns trechos há frases justapostas, numa espécie de *colagem* (PLATÃO, FIORIN, 1997) de partes do texto-fonte. Esse procedimento acaba dificultando a compreensão das ideias abordadas no texto original, além de não dar unidade entre os sentidos veiculados no texto, como vemos a seguir:

Resumo 2

A leitura é um processo ativo. A produção de sentidos de um texto é fundamentado entre autor, texto e leitor. Os textos mudam conforme as interpretações dos que o leem. Na produção da escrita estão envolvidos vários fatores que a tornam um processo complexo, o sujeito não controla totalmente os sentidos que veicula. (linhas 1-5)

Para clarear o sentido expresso, poderíamos usar outras expressões, tais como as conjunções (e locuções), os advérbios (e locuções), *costurando* as ideias do autor, conforme os exemplos abaixo:

<i>A leitura é um processo ativo</i>	visto que uma vez que já que	<i>a produção de sentidos de um texto é fundamentado entre autor, texto e leitor.</i>
<i>Os textos mudam conforme as interpretações dos que o leem</i>	pois porque	<i>na produção da escrita estão envolvidos vários fatores que a tornam um processo complexo [...]</i>

- ✓ O **Resumo 3** expressa, logo de início, na linhas 2 e 3, uma conclusão introduzida pela locução sendo assim. Nesse caso, o resumidor antecipou os dizeres sobre a *neutralidade* na escrita, ideia mencionada no quinto parágrafo do texto-fonte. Ainda na linha 3, o uso da conjunção pois permite inserir uma explicação da afirmação *não existe neutralidade*, dita na oração precedente. Na linha 21 do resumo, o acadêmico introduziu, através da conjunção mas, a ideia de oposição ao que tinha dito na oração anterior. Nesse mesmo período, o resumidor usa a conjunção integrante que, seguida pelo advérbio sempre, apontando para a ideia de algo inevitável, que se repete. Depois usa o conector pois, para adicionar uma explicação/justificativa.

- ✓ O **Resumo 4** contém esses elementos coesivos:
Porque; quando; também (linha 4) – a conjunção porque foi usada para estabelecer uma conexão com o parágrafo anterior. No entanto, há uma ruptura no encadeamento do sentido produzido no parágrafo anterior. Na sequência, o resumidor utiliza a conjunção quando para informar uma determinada situação: o momento da escrita. Complementando esse sentido, usa o conectivo também e inclui outra informação, caracterizando a simultaneidade com o ato de interpretação. A nosso ver, o acadêmico deveria ter usado uma vírgula entre as conjunções porque e quando, para não comprometer o sentido pretendido. Prosseguindo com a análise, verificamos que:

- Na linha 6, a locução prepositiva apesar de auxilia na construção do sentido de contraste entre a ideia de *texto aberto* e a ideia de *unidade pretendida pelo autor de um texto*;
 - Na linha 10, através da conjunção temporal Quando, o resumidor faz referência ao momento em que o autor realiza a escrita.
 - Na linha 12, o conector Por isso foi usado para introduzir a ideia de consequência às ideias vinculadas anteriormente; a conjunção integrante que permite ao leitor saber qual o caminho argumentativo do autor. Além disso, o conector nem adiciona uma negativa a outra já citada.
 - Na linha 14, o uso da locução por mais e da conjunção que dão a ideia de concessão, ou seja, apesar de admitir uma intenção, também admite a ocorrência de um fato contrário. Assim, a ideia expressa é de que por mais que haja a intenção de um rigor na leitura, o leitor não consegue ignorar seu ponto de vista.
- ✓ O **Resumo 5** apresenta a locução com isso, ligando as ideias veiculadas no parágrafo anterior a uma ideia de consequência. O conectivo já (na linha 18), nesse contexto, assume o valor de *em contrapartida*, pois introduz outra perspectiva ao que foi dito antes. Na mesma linha, o conectivo por isso indica um valor de consequência associado à oração que o antecede. A conjunção portanto (na linha 21) introduz a ideia de uma conclusão, relacionando o que foi explanado anteriormente ao que acontece com os textos jornalísticos. Por outro lado, o uso da conjunção explicativa pois (na linha 21) não fornece ao leitor do resumo um esclarecimento, ao contrário, suscita dúvidas quanto à intenção do uso desse conector, já que a ideia não ficou clara. Ao utilizar a conjunção enfim (na linha 31), o resumidor encaminha para um desfecho ao tema desenvolvido. No entanto, no parágrafo seguinte, introduz outras informações. Através da conjunção que (na linha 31), o acadêmico inclui ideias que entende como sendo conclusivas ao assunto abordado no seu resumo.
- ✓ No **Resumo 6**, o resumidor utiliza a conjunção porém (na linha 28) para expressar uma ideia de oposição em relação ao dizer anterior. O advérbio sempre, na mesma linha, imprime uma ideia de existência constante, inevitável.

- ✓ No **Resumo 7**, identificamos o uso do conectivo e (na linha 14) para ligar as orações e acrescentar outra proposição. Na linha 28, a conjunção integrante que insere uma informação, que inicia com a conjunção mesmo, para indicar que a intenção de procurar a verdade se contrapõe a outra afirmativa: a de que jamaiz (na linha 29), advérbio com valor temporal, será encontrada.
- ✓ No **Resumo 8**, o autor faz uso da locução dessa forma (na linha 3) para estabelecer uma conexão com a primeira oração e desenvolver o assunto. Na linha 18, utiliza o advérbio sempre para enfatizar, em conformidade com Coracini (2007), a marca da subjetividade constitutiva do sujeito, que se reflete reiteradamente na escrita. No parágrafo final, nas linhas 28 e 29, o acadêmico, através da locução concessiva por mais que e do advérbio também, dá a ideia de admitir a existência de unidade, neutralidade e objetividade em um texto, sem desconsiderar as marcas da subjetividade do autor.
- ✓ O **Resumo 10** traz, na linha 8, o conectivo e, carregando a ideia de adição. Na sequência, na mesma linha, é utilizada a locução desta forma, embora o uso correto fosse dessa forma, já que a locução refere-se à oração anterior. Através da locução sendo assim (na linha 11) introduz outras informações a partir daquelas veiculadas na oração anterior. A conjunção pois (na linha 18) é usada para fornecer uma explicação.
- ✓ O **Resumo 11** apresenta o conector porque (na linha 1) para fornecer uma explicação e, em seguida, faz uso da locução no entanto (na linha 2) para apresentar uma ideia contrária ao que foi exposto antes. Na continuidade, apresenta dois conectores numa sequência imediata - porém mesmo (na linha 6)-, os quais possuem valor semântico diferentes: o primeiro indica oposição e o segundo, concessão.
- ✓ No **Resumo 12**, o acadêmico insere a conjunção então (na linha 10) com sentido equivalente às conjunções logo, portanto. A conjunção integrante que inicia outra oração e a conjunção adverbial mesmo indica uma concessão à ideia informada anteriormente. Na linha 19, encontramos o emprego da con-

- junção logo com sentido de conclusão; o advérbio aqui (na linha 19) para demarcar o momento da escrita (esse uso é inadequado no resumo, já que funciona como uma particularidade do resumidor, seu ponto de vista); novamente a conjunção integrante que (na linha 19) e, na mesma linha, o advérbio de negação não, modificando o verbo existir.
- ✓ No **Resumo 13**, o resumidor utiliza, na linha 2, o advérbio apenas, o qual acompanha e altera o sentido do verbo (no texto-fonte, os sentidos são veiculados e não o texto). No último parágrafo (na linha 18), o advérbio sempre dá a ideia de uma ocorrência frequente.
 - ✓ O **Resumo 14**, apresenta a conjunção quando (na linha 8) para indicar uma circunstância (momento em que); o advérbio continuamente (na linha 9) expressa a frequência do ato de construir-se. Na linha 14, aparece a conjunção adversativa mas, com a ideia de contraste à afirmação feita anteriormente; a locução mesmo que é usada com valor concessivo.
 - ✓ No **Resumo 15**, a locução a partir de (na linha 6) traz uma informação como ponto de partida aos dizeres da oração antecedente; a conjunção que (na linha 7) introduz uma oração subordinada e o advérbio já, na mesma linha, modifica o verbo. Os conectivos e (na linha 8), também (na linha 9) adicionam uma ideia; a conjunção que (na linha 9) integra uma nova oração. Já a locução conjuntiva uma vez que (na linha 11) informa causa, motivo e, nesse caso, não deixou claro o sentido. Ao invés da locução uma vez que, o resumidor poderia ter usado, por exemplo, a locução *apesar de*, construindo o seguinte segmento: [...] *apesar de o autor almejar uma escrita objetiva e neutra, para que tenha um sentido apenas.*
 - ✓ No **Resumo 16**, o resumidor utiliza o advérbio onde (na linha 21) de forma inadequada, pois não há relação com um lugar (físico, geográfico). Nesse caso, poderia ser substituído por *com as quais*, por exemplo. A conjunção adversativa contudo (na linha 21) fornece a ideia de contraste aos dizeres da oração anterior, reforçada, na continuidade, pelo uso do advérbio não (na linha 21) e da locução de fato (na linha 22).

- ✓ No **Resumo 17**, o advérbio já (na linha 3) denota a troca de foco, ou seja, o acadêmico utilizou o advérbio para redirecionar o assunto do parágrafo anterior, passando da *leitura* para os *sentidos do texto*. A locução tendo em vista (na linha 12) introduz uma explicação, considerando outras informações veiculadas anteriormente. O advérbio então (na linha 18) foi usado para reforçar a conclusão de uma ideia. A locução apesar de (na linha 18) inclui uma concessão ao entendimento anterior, ou seja, é feita uma ressalva à afirmação anterior.

- ✓ O **Resumo 18**, apresenta, na linha 3, a conjunção entretanto (na linha 3) delimitando a ideia anterior; o advérbio já (na linha 7) realça o verbo e ele pode ser excluído sem que haja prejuízo no sentido da frase. A locução toda vez que (na linha 8) introduz a ideia de simultaneidade temporal. No fragmento das linhas 21 e 22 é possível perceber que: a conjunção não nega uma ação (reproduzir); porém introduz um contraste e através da locução de fato é feita uma constatação.

- ✓ O **Resumo 9** não foi inserido no Quadro 11 porque, diferentemente dos demais, não identificamos o uso de elementos coesivos sequenciais, haja vista que os marcadores textuais apresentados nesse resumo são cópias do texto-fonte. Para visualizar os cortes que o resumidor fez, recortamos o segundo parágrafo do Resumo 9 e o trecho do texto-fonte correspondente, destacando com sombreamento os conectivos usados pelo professor-autor, suprimidos no Resumo 9.

Texto-fonte	Resumo 9
<i>Assim, quando um sujeito escreve, está realizando também um trabalho de interpretação, pois, segundo Orlandi (2007), “Não há sentido sem interpretação” (p. 9). Dessa maneira, podemos considerar que todo texto é</i>	<i>Assim, quando um sujeito escreve, está realizando também um trabalho de interpretação, pois, segundo Orlandi (2007), “Não há sentido sem interpretação” (p. 9). Dessa maneira, podemos considerar que todo texto é</i>

<p><i>aberto, apesar de haver uma impressão de unidade dada por seu autor. Entretanto, isso não significa dizermos que podemos interpretar de qualquer maneira um dado texto; o processo de interpretação é regido, não só pelo sujeito que escreve, mas principalmente pelo interdiscurso (memória do dizer) – exterioridade necessária [...]</i></p>	<p><i>aberto, isso não significa dizermos que podemos interpretar de qualquer maneira um texto; o processo de interpretação é regido, não só pela pessoa que escreve, mas principalmente pelo interdiscurso, a memória do dizer.</i></p>
--	--

Nesse trecho do Resumo 9, vemos que a informação inserida pela locução conjuntiva apesar de, com o sentido de ressalva a uma afirmação feita pela oração que a antecede, não foi considerada pelo resumidor. No entanto, a falta dessa informação pode prejudicar o entendimento do resumo, haja vista que abarca um posicionamento do autor do texto-fonte em relação à oração precedente. Já com relação à conjunção entretanto, sua falta no texto do Resumo 9 não provocou uma modificação no sentido dado ao dizer do professor-autor. Contudo, afetou a conexão entre as orações, já que a vírgula do texto-fonte, mantida pelo acadêmico, não conseguiu suprir essa ausência.

Passamos ao critério de coerência textual, observando se há ou não contradição e/ou repetição excessiva de palavras, de forma que o resumo preserve a essência das ideias expressas no texto-fonte. Cabe ressaltar que o uso adequado de elementos de coesão contribui para a construção de um texto coerente. A coesão é uma das formas de marcar a coerência, mas não a garante, já que essa se caracteriza pelo entendimento do sentido do texto como um todo. Marcuschi (2001, p.47) explica que

antes de qualquer atividade de transformação textual, ocorre uma atividade cognitiva denominada *compreensão*. Esta atividade, que em geral se ignora ou se dá por satisfeita e não problemática, pode ser a fonte de muitos problemas no plano da coerência no processo de retextualização. (grifo do autor)

O uso de repetição excessiva de palavras, fenômeno observado nos excertos dos resumos, é diferente do uso do recurso estilístico, bastante explorado no texto literário e no midiático. Da mesma forma, quando se trata de uma repetição vocabu-

lar intencional, com o objetivo de acentuar a relevância de um dizer ou como efeito de sentido. Dependendo do termo utilizado, e da finalidade do texto, esse uso pode ser um bom recurso ou não. Se o intuito é dar clareza àquilo que é dito, então a repetição é válida. Segue um trecho de um dos resumos em que o mesmo vocábulo aparece por diversas vezes:

Resumo 6

*A escrita é um processo complexo, onde o **autor** (1) não é o dono de seu texto, ele só veicula sentidos no leitor, através do interdiscurso. O processo de interpretação envolve o **autor** (2) e o interdiscurso, que é a memória de todos os discursos já veiculados que dão sentido ao dizer, onde o **autor** (3) só pode dizer algo por causa da exterioridade. (6-10)*

*Existem várias definições para **“autor”**, (4) para Foucault o **autor** (5) é o sujeito que é capaz de criar uma nova ordem discursiva, algo novo, através da originalidade. Para Orlandi e Gallo, **autor** (6) é uma função enunciativa do sujeito, não necessitando ser um grande escritor, e que a função **“autor”** (7) se dá quando o sujeito que fala traz a impressão de unidade, progressão lógica. Coracini tem que escrever/falar é sempre falar de si, defende que não há neutralidade, pois a escrita sempre envolverá subjetividade, identidade do **autor**. (8) (linhas 11-17)*

*Toda escrita é produzida por um sujeito que ocupa o lugar de **autor**, (9) dotado de subjetividade. (linhas 18-19)*

Nesse recorte do Resumo 6, a palavra *autor* é dita por nove vezes. O resumidor poderia ter utilizado um elemento coesivo, dispensando a repetição do vocábulo. Esse procedimento é o mais adequado, pois, afinal, demonstra que o acadêmico, compreendendo o dizer do autor do texto-fonte, usou de sua capacidade linguístico-discursiva na construção do resumo, eliminando repetições desnecessárias e mantendo a noção teórica, conforme apresentada no texto original. Algumas substituições poderiam ter sido feitas, tais como:

- ✓ (3) aquele que escreve
- ✓ (5) e (6) poderia ter sido omitido, pois seria facilmente compreendido.

Ainda sobre esse resumo, no excerto da linha 14, o resumidor, ao empregar a locução e *que*, adiciona um conceito pertencente somente a um dos autores citados no resumo, como podemos observar abaixo (em negrito), comparando trecho do texto-fonte com o do Resumo 6:

Trechos do texto-fonte

Entretanto, Orlandi (2007) e Gallo (1995) entendem autor como uma função enunciativa do sujeito [...]. (4º parágrafo)

Para Orlandi (2007), a função-autor é posta em funcionamento toda vez que o sujeito dá ao que fala/escreve a impressão de unidade, de progressão lógica; [...]. (4º parágrafo, grifo nosso)

Resumo 6

*Para Orlandi e Gallo, autor é uma função enunciativa do sujeito, não necessitando ser um grande escritor, **e que a função “autor” se dá quando o sujeito que fala traz a impressão de unidade, progressão lógica.** (linhas 13-15, grifo nosso)*

Inferimos que, se o leitor não leu o texto original, provavelmente ficará inseguro quanto à credibilidade das demais informações presentes no Resumo 6. Considerando que o destinatário dos resumos é o professor-autor do texto-fonte, certamente, a informação inadequada será repassada no *feedback* para o acadêmico resumidor, solicitando que ele faça os ajustes necessários.

O Resumo 14, ao contrário do Resumo 6, atribui os dizeres de dois autores citados no texto original a somente um deles:

Trecho do texto-fonte

Entretanto, Orlandi (2007) e Gallo (1995) entendem autor como uma função enun-

ciativa do sujeito [...]. (4º parágrafo)

Resumo 14

*[...] já Orlandi (2007) percebe o autor como uma função enunciativa do sujeito [...].
(linhas 6-7)*

Nos resumos 8, 11, 13 e 15, identificamos algumas discrepâncias em relação às ideias presentes no texto-fonte. Comparamos os fragmentos desses resumos e o trecho do texto original:

Trecho do texto-fonte

[...] e da subjetividade que se faz em termos de construção da identidade, de identificações (Coracini, 2007), o que se manifesta no produto da escrita, pondo em xeque a neutralidade e a objetividade almejadas por certos discursos. (discurso jornalístico, discurso científico, etc.) (8º parágrafo)

Resumo 8

[...] conforme Coracini (2007), o autor sempre marcará sua subjetividade na escrita, da qual é plenamente dotado, afastando a desejada “neutralidade” e a “objetividade” nos textos. Gera contradição esse afastamento, pois essas características são as que dão credibilidade ao dizer. (linhas 17-21)

Trecho do texto-fonte

[...] Se falar em produção da leitura pode parecer estranho a alguns, falar em produção da escrita é algo comum. Desde sempre acreditamos ser a escrita um processo em que um sujeito o autor é agente de sua prática discursiva. (1º parágrafo)

Resumo 11

[...] Falar de produção escrita é algo extremamente comum, porque acreditamos que o autor do texto está transmitindo algo de forma discursiva no entanto o que

ocorre é a disseminação de algum fato [...]. (linhas 1-3)

Trecho do texto-fonte

[...] Assim como a pretensão de objetividade se inscreve na materialidade linguística, através do uso da terceira pessoa (ele), do modo verbal subjuntivo, de itens lexicais que não expressem juízos de valor, inscreve-se também a subjetividade do autor.(7º parágrafo)

Resumo 13

[...] Assim, a escrita não consegue de certa forma ser neutra, pois envolve a subjetividade de seu autor, pois é algo que constitui tanto o autor como o seu texto, a neutralidade vinda através do emprego da terceira pessoa (ele), inscreve a subjetividade do autor.(linhas 8-11)

Trecho do texto-fonte

[...] mesmo que o autor do texto veja apenas um sentido naquilo que escreve, ele está fazendo um gesto de interpretação (Orlandi, 2007) que parte ao mesmo tempo, da exterioridade que lhe é constitutiva e da subjetividade que se faz em termos de construção da identidade, de identificações (Coracini, 2007), o que se manifesta no produto da escrita, pondo em xeque a neutralidade e a objetividade almejadas por certos discursos (discurso jornalístico, discurso científico, etc.). (8º parágrafo)

Resumo 15

[...] e compreendemos também que a subjetividade se faz presente, e nos faz ir de encontro a que toda escrita, mesmo que pretenda ser objetiva, incessantemente será subjetiva, uma vez que o autor almeje escrever objetivamente e com neutralidade, para que tenha um sentido apenas. (linhas 8-12)

Nos excertos supracitados, identificamos dizeres contraditórios quando comparado com as ideias expostas no texto-fonte, que não seguem a sua lógica, pois os resumidores invertem os dizeres do autor do texto-fonte, na tentativa de sintetizar as informações transmitidas. Essa atitude parece ser efeito da falta de entendimento da mensagem veiculada no texto de origem, o que pode ocasionar incoerência no resumo construído pelo licenciando, conforme vimos ao refletir sobre a metarregra de não-contradição proposta por Charoles (1997), no Capítulo 3.

Para finalizar, no último parágrafo do Resumo 10, ainda que o acadêmico tenha recorrido ao conhecimento armazenado em sua memória, inserindo dizeres que julgou condizentes com o assunto tratado no texto-fonte, não caracterizou o gênero resumo. O parágrafo final não apresenta síntese das ideias centrais do texto de origem, ao contrário, traz novas informações, e não há conexão com o dizer do texto lido. Para Koch e Travaglia (1998, p. 13): “Coerência é um princípio de interpretabilidade e compreensão do texto caracterizado por tudo de que o processo aí implicado possa depender”.

Por isso, ratificamos o cuidado com a produção de um texto, para que cumpra com seu objetivo comunicativo, chegando ao leitor/ouvinte de forma compreensível, ou seja, que faça sentido àquele que o lê/ouve. Isso porque um texto “constitui um todo coerente, uma unidade comunicativa articulada a uma situação de ação e destinada a ser compreendida e interpretada como tal por seus destinatários” (BRONCKART, 2012, p. 259).

Na continuidade, analisaremos os resumos selecionados, sob o critério de concisão, aspecto que remete diretamente ao gênero resumo, já que não podemos pensar em um texto dessa natureza se não tivermos sintetizado as ideias essenciais do texto-base.

E- Produzir um texto conciso

Um texto conciso é elaborado de forma reduzida do texto original, condensando as ideias essenciais. Por isso, no processo de resumir um texto, sua síntese semântica se dá após a seleção das **ideias relevantes do texto-fonte** (o que remete a nosso primeiro critério).

Para observar esse critério, verificamos se os autores dos 18 resumos em análise atentaram para o número de palavras estabelecidas no comando da atividade.

de da disciplina, mantendo as informações imprescindíveis à compreensão do texto lido, descartando as que não são fundamentais para compreender a mensagem do texto.

Com relação a essa característica, primeiramente, apresentamos na Tabela 4, os resumos e a quantidade de palavras que cada resumidor usou para construir seu texto:

Tabela 4 – Quantidade de palavras utilizadas no resumo

Resumo 1	250 palavras
Resumo 2	271 palavras
Resumo 3	254 palavras
Resumo 4	184 palavras
Resumo 5	456 palavras
Resumo 6	351 palavras
Resumo 7	349 palavras
Resumo 8	331 palavras
Resumo 9	347 palavras
Resumo 10	251 palavras
Resumo 11	274 palavras
Resumo 12	241 palavras
Resumo 13	269 palavras
Resumo 14	229 palavras
Resumo 15	272 palavras
Resumo 16	324 palavras
Resumo 17	252 palavras
Resumo 18	308 palavras

Fonte: elaborada pela pesquisadora

Lembramos que o limite estipulado pelos professores da disciplina de PLELP para a elaboração do resumo foi de 250 a 350 palavras, e a tabela mostra que esse comando foi observado por treze dos dezoito textos analisados. A princípio, parece não haver dificuldade no cumprimento desse requisito, exceto pelos resumos 4 e 5,

destacados na tabela 4. O Resumo 5 somou 456 palavras em seu texto, ultrapassando 30% do limite máximo demandado. Já no Resumo 4 foram utilizadas 184 palavras, com um percentual de 52,8% aquém do limite máximo estipulado, não alcançando sequer o mínimo de 250 palavras.

Esses dados são importantes, na medida em que nos levam a refletir sobre a atenção que é dada às orientações que norteiam a produção de um resumo, solicitado nas mais diversas atividades, tanto escolares quanto acadêmicas. Reiteramos as orientações de Therezo (2002) de que o professor deve estipular a extensão do resumo, inclusive no que se refere à redução de um terço como medida padrão para textos que não são muito longos. Segundo a autora, é importante que o aluno se habitue com tais parâmetros, já que é uma exigência dos grandes concursos, das revistas científicas e dos congressos.

Considerando que o texto de origem tem 12 parágrafos e 1.075 palavras, no que se refere ao número de parágrafos, os resumos estão assim construídos:

Tabela 5 - Número de parágrafos nos resumos do *corpus*

Resumo	Número de parágrafos
Resumos: 1, 4, 10, 11, 13, 15	04
Resumo 2	01
Resumos: 3, 12, 14, 18	03
Resumo 5	10
Resumos: 6, 8, 16	07
Resumos: 7, 9	06
Resumo 17	05

Fonte: elaborada pela pesquisadora

Com os dados da tabela 5, mostramos que o princípio de economia ao elaborar um resumo foi observado pela maioria dos resumidores, embora haja algumas disparidades, já que os resumos apresentam de um a dez parágrafos. Podemos ver que há dois extremos destacados na tabela: o Resumo 2 que apresenta somente um parágrafo e, no outro extremo, o Resumo 5 com dez parágrafos, somente dois a menos do que o texto-fonte.

No entanto, observamos que um resumo com menos palavras e em menos parágrafos abarcou um número maior de ideias principais do que outros que usaram

mais palavras e parágrafos. Isso foi verificado em uma comparação entre os resumos 3, 7, 8 e 9, conforme segue:

- **Resumo 3- 12 ideias centrais/254 palavras/3 parágrafos;**
- Resumo 7- 10 ideias centrais/349 palavras/6 parágrafos;
- Resumo 8- 11 ideias centrais/331 palavras/7 parágrafos;
- Resumo 9- 11 ideias centrais/347 palavras/6 parágrafos.

Também foi possível verificar uma grande diferença na apresentação das ideias principais, em resumos com números aproximados de palavras como no caso dos resumos 3 e 10. Enquanto o Resumo 3 apresentou 12 ideias mais relevantes do texto-fonte com 254 palavras, o Resumo 10 usou 251 palavras para apresentar apenas 2 ideias essenciais.

Para analisar o critério de concisão do resumo, buscamos entender como o resumidor usou essa estratégia, uma vez que isso impacta na redução do texto original, sem prejudicar o entendimento da mensagem e destacando o que realmente é relevante no texto. Para tanto, tomamos como base de análise três procedimentos de sumarização, considerando que são fundamentais na produção de um resumo, a saber: *apagamento de expressões explicativas, apagamento de exemplos e uso de termos genéricos.*

A seguir, mostramos excertos dos resumos em que observamos uma sumarização do texto-fonte, fazendo uso do recurso de apagamento (MACHADO, LOUSADA, ABREU-TARDELLI, 2008, p. 26)

Tabela 6 – Processo de sumarização: apagamento de explicações

<p>a) Trecho do texto-fonte</p> <hr style="border: 1px solid black;"/>	<p><i>Os fatos que conhecemos passam por vários filtros: dos cientistas, dos jornalistas, dos escritores dos quais gostamos, dos programas a que assistimos na televisão, das rodas de conversas das quais participamos, dos nossos pais e familiares, dos governantes, enfim, de todas as instâncias de poder a que estamos submetidos, além, claro, do nosso filtro [...].</i></p> <hr style="border: 1px solid black;"/> <p>Resumo 2</p> <p><i>Os fatos que conhecemos passam por vários “filtros”, inclusive o nosso “filtro”, que é constituído por todos os outros aos quais nos expomos.</i></p> <hr style="border: 1px solid black;"/> <p>Resumo 15</p>
---	--

	<p>[...] visto que nossos textos são filtrados por diversos tipos de situações e de pessoas [...]</p> <hr/> <p>Resumo 16</p> <p>Toda análise por mais rigorosa que seja, recebe um olhar particular, além de passar por vários filtros exteriores ao autor.</p>
<p>b) Trecho do texto-fonte</p> <hr/>	<p>Para Foucault (apud Orlandi 2007), autor é aquele capaz de inaugurar uma nova ordem discursiva e, assim, ser origem de seu discurso, ou seja, é aquele que transforma as significações já existentes em algo novo, atendendo ao que comumente se tem chamado de originalidade.</p> <hr/> <p>Resumo 7</p> <p>Para Foucault, autor é aquele que atualiza os sentidos existentes, mantendo a sua originalidade.</p> <hr/> <p>Resumo 14</p> <p>Para Foucault, o autor é capaz de estabelecer ordens discursivas e ser o protagonista transformando os sentidos em algo original [...].</p>
<p>c) Trecho do texto-fonte</p> <hr/>	<p>O sujeito dá ao que fala/escreve a impressão de unidade, progressão lógica; enfim a organização início-meio-fim.</p> <hr/> <p>Resumo 11</p> <p>[...] toda vez em que percebemos uma organização no texto como início, meio e fim. (há erro de digitação quanto à palavra percebemos, pois supomos que o autor queria escrever percebemos.)</p>
<p>d) Trecho do texto-fonte</p> <hr/>	<p>A realidade é, assim, construída na linguagem, pela exterioridade constitutiva, ou seja, pelo jogo discursivo que acontece entre os sujeitos, levando em conta as relações sociais que mantêm.</p> <hr/> <p>Resumo 7</p> <p>A realidade é construída na linguagem pelo jogo discursivo entre os sujeitos, levando em conta as relações sociais mantidas.</p>

Fonte: elaborado pela pesquisadora

Na análise, destacamos em negrito no trecho do texto original as explicações que foram excluídas nos fragmentos dos resumos 2, 7, 11, 14, 15, 16. Esses resumos apresentam paráfrases, com exceção do Resumo 7, no trecho do texto-fonte apresentado na *alínea d*, em que, embora tenha suprimido as explicações, copia as palavras do texto-base. No que se refere ao procedimento de apagamento de exemplos citados no texto-fonte, excluindo os resumos 6, 13 e 16, os demais textos apresentam apagamento do sétimo parágrafo do texto original, no qual constam exemplos relativos ao uso de estratégias como tentativas para não demonstrar a subjetividade do autor.

Com relação ao procedimento de generalização, mesmo com uma única incidência, o autor do Resumo 1 emprega o vocábulo *estudiosos para fazer* referência aos autores citados no texto-fonte. Nesse resumo, em nenhum outro momento, como já foi assinalado quando tratamos das vozes enunciativas nos textos, o resumidor traz os nomes dos autores citados no texto original. No caso, a generalização ocorrida dificulta o conhecimento da responsabilidade do que foi dito, pois “são essas vozes que assumem (ou a elas são imputadas) as formas mais concretas de realização do posicionamento [...]” (BRONCKART, 2012, p. 326).

Vimos que os resumidores dos textos 8 e 16 empregam termos generalizantes ao se referirem aos autores citados no texto-fonte. O primeiro deles (8) utiliza o termo *expertos*, e o segundo (16) usa o vocábulo *estudiosos* para os autores citados no texto de origem. Essas generalizações foram usadas pelos resumidores para introduzir os autores e seus respectivos dizeres, como observamos nos trechos a seguir:

Resumo 8	<i>A noção de autor varia entre os expertos. Para Foucault (1998) há uma relação profunda [...]. (linhas 12-13)</i>
Resumo 16	<i>Professor X coloca conceitos de outros estudiosos do assunto em seu texto, como Foucault (apud Orlandi, 2007) que vê o autor como [...] (linhas 14-15)</i>

Como foi dito, a sumarização de um texto é uma estratégia importante para realizar uma síntese, já que esse procedimento facilita a condensação das ideias, separando as informações principais das secundárias, criando um texto mais conciso. Para exemplificar o uso dessa estratégia, realizamos a sumarização no primeiro parágrafo do texto-fonte, sublinhando as ideias centrais:

A par dessa relação inextrincável entre escrita e interpretação, podemos nos questionar sobre quem é o sujeito que escreve. Afinal, quem pode ser um autor?

Para Foucault (apud Orlandi, 2007), autor é aquele capaz de inaugurar uma nova ordem discursiva e, assim, ser origem de seu discurso, ou seja, é aquele que transforma as significações já existentes em algo novo, atendendo ao que comumente se tem chamado de originalidade. Nessa perspectiva, autores seriam apenas aqueles capazes de fundar novas ordens discursivas (Foucault, 1998). (linhas 18-24)

Como algumas informações desse parágrafo de sete linhas se repetem, elas podem ser eliminadas, pois são informações usadas pelo professor-autor como reforço da ideia que quer transmitir. Inclusive, há uma explicação nas linhas 21 e 22, introduzida pela locução *ou seja* que pode ser excluída sem prejudicar o entendimento da mensagem lida. Dessa forma, o resumo desse parágrafo poderia ser assim:

A par dessa relação inextrincável entre escrita e interpretação, quem pode ser o autor? Para Foucault (apud Orlandi, 2007), é aquele capaz de inaugurar uma nova ordem discursiva, atendendo ao que se tem chamado de originalidade.

Ao eliminar as expressões explicativas, e outras que se repetem, como é o caso dos fragmentos aquele que transforma as significações já existentes em algo novo (nas linhas 21-22) e aqueles capazes de fundar novas ordens discursivas (na

linha 24), o texto ficará mais *enxuto*, mantendo a ideia principal, o tópico frasal²² do parágrafo.

Com a sumarização e com uma redação própria, retextualizado, esse trecho pode ser produzido da seguinte maneira: *O Professor X questiona o papel daquele que escreve. Para levantar essa discussão, cita alguns teóricos como Foucault (apud ORLANDI, 2007), para quem autor é aquele que consegue dar um novo sentido aos discursos já existentes e, a partir disso, cria um novo texto (FOUCAULT, 1998).* Essa é uma dentre as possibilidades de construir um resumo, pois a síntese pode variar de acordo com o estilo de cada autor. O importante a ser mantido na produção de um resumo é a essência expressa no texto de origem.

Concluindo as análises, salientamos que os critérios e as respectivas análises foram abordadas isoladamente, para melhor descrever suas ocorrências nos exemplos que constituem o *corpus* de nossa pesquisa. Assim, para organizar os dados coletados, montamos um quadro sinóptico, que fornece uma visão geral das ocorrências nos 18 resumos do *corpus*, a partir dos critérios elencados.

Quadro 12 – Principais dificuldades/facilidades identificadas nos resumos

Ideias principais	Redação própria	Menção ao autor do texto-fonte	Coesão e Coerência	Concisão
Cópia e colagem das ideias principais do texto a ser resumido.	Uso de citação direta.	Marcas da primeira pessoa do plural.	Pouco uso de recursos coesivos com autoria do resumidor. A maior parte foi copiada do texto-fonte.	Síntese do texto-fonte: o número mínimo e o número máximo de palavras estipuladas foi observado pelos resumidores.
Distorção nos sentidos veiculados no texto lido.	Inversão da disposição das informações	Manifestação de opiniões, valores e avalia-	Maior incidência de pronomes para a coesão	Sumarização: o recurso de apagamento de exemplos

²² O tópico frasal é a ideia central ou nuclear do parágrafo, ou seja, um ponto de partida a ser explorado no parágrafo. De modo geral, cada parágrafo tem um tópico frasal próprio.

Fonte: <http://www.escritaacademica.com/topicos/construcao-de-sentido/topico-frasal/>

	constantes no texto-fonte.	ções.	referencial e de conjunções para a coesão sequencial.	foi o mais empregado, seguido pelo recurso de apagamento de explicações e, por último, pelo recurso de generalização.
Supressão de informações importantes para a compreensão global do texto-fonte .		Ausência de vozes enunciativas presentes no texto-base.		Redução de um terço do texto-fonte verificado em 13 resumos.
Acréscimo de informações.	Uso de paráfrases.			

Fonte: quadro elaborado pela pesquisadora

No próximo capítulo, apresentamos uma proposta para trabalhar com o gênero resumo e, na sequência, uma possibilidade de construção de um resumo.

Capítulo 5

Proposta de trabalho com o gênero resumo

5.1 Apresentação de um caminho possível

A partir das observações apontadas ao longo das análises, com base nos critérios estabelecidos e no aporte teórico, apresentaremos uma proposta com alguns procedimentos que o professor pode aplicar para auxiliar o acadêmico na produção do gênero resumo. Nossa contribuição, embora adaptada, se *inspira* na sequência didática²³ proposta por Schneuwly e Dolz (2004), assim como, nas discussões e atividades propostas pelas autoras Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2008). Entendemos que para o domínio das características de um gênero textual e de sua construção, é preciso uma metodologia que dê suporte a esse saber-fazer, um caminho que possa levar à melhoria desse aprendizado. Acrescentamos, também, que as noções difundidas nos passos que elencamos se assentam na literatura que embasou esta pesquisa.

Dito isso, partimos do princípio de que ao ingressar numa universidade o acadêmico se depara com discursos específicos desse meio. Tais discursos se apresentam sob determinados gêneros como resenha, tese, dissertação, artigo científico e resumo solicitado em atividades pedagógicas, abstracts, entre outros. Vários estudiosos, conforme vimos no Capítulo 4 desta pesquisa, apontam que os estudantes universitários apresentam dificuldades na elaboração de resumos solicitados nas atividades acadêmicas. Esses resumos têm como propósito a verificação de leitura e a compreensão de conteúdos apresentados nas disciplinas.

²³ Sequência didática é o conjunto de atividades sistematizadas em um determinado material didático, pensado para um conjunto de aulas, que são planejadas de maneira sistemática em torno de uma determinada atividade de linguagem (DOLZ; SCHNEUWLY, 1998). Ver detalhes desse modelo em Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004, p.95-128).

Com base nessas considerações, sugerimos que seja disponibilizado ao acadêmico, já no primeiro semestre que ingressa na universidade, algumas oficinas ou cursos, como atividades complementares²⁴, direcionadas ao trabalho com os gêneros de texto que circulam nesse meio, através de módulos sequenciais. O primeiro desses módulos, por ser um dos mais solicitados pelos professores universitários, teria como foco o gênero resumo.

Sugerimos o período mínimo de um mês e pelo menos duas aulas semanais para a realização da presente proposta. A sequência didática (em etapas) para ensino do gênero resumo é programada da seguinte forma:

- a) Primeira aula: Conversa com os alunos acerca das motivações que os levaram a realizar o minicurso/oficina; definição dos conteúdos a serem desenvolvidos no decorrer das aulas; aplicação de um questionário (diagnóstico) e orientação de atividade para elaborar um resumo – a produção inicial;
- b) Segunda aula- Trabalho com resumos diversos;
- c) Terceira aula- Reflexões sobre o gênero resumo: características básicas e conceitos; primeiros passos para elaborar o resumo: leitura e o processo de sumarização; explanação sobre a atividade de retextualização;
- d) Quarta aula- As vozes enunciativas no texto-fonte; a impessoalização;
- e) Quinta aula- A textualização por meio da coesão e da coerência;
- f) Sexta aula- As normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas; passos finais para a elaboração do resumo: redação própria e retextualização (terceiro passo); revisão da escrita (quarto passo);
- g) Sétima aula- Trabalho com o resumo elaborado na primeira aula; verificação de possíveis dúvidas dos alunos;

²⁴ As atividades complementares de graduação fazem parte da formação complementar do Curso de Licenciatura em Letras, com carga horária obrigatória, correspondente a 200 horas, as quais devem ser cumpridas ao longo do Curso, compondo o Eixo VI do Curso. Mais informações podem ser vistas em <https://wp.ufpel.edu.br/português/documentos>.

h) Oitava aula - Produção final: O aluno põe em prática o que aprendeu durante as semanas anteriores. De posse desses saberes, elabora um resumo. O texto final será lido e avaliado por seus pares. Após o término dessa atividade, os resumos devem ser entregues ao professor; que abrirá espaço para as possíveis dúvidas existentes e também para as sugestões com relação ao curso.

Nossa proposta de um ensino sistematizado do gênero resumo, como já foi dito, é dirigida aos acadêmicos que ingressam na universidade, tendo como objetivos:

- a) Refletir sobre as características do gênero resumo, dominando-as;
- b) Discutir sobre a variedade de resumos existentes;
- c) Orientar sobre estratégias para auxiliar na compreensão do texto a ser resumido, assim como, na produção do resumo;
- d) Observar e sanar, ao longo das aulas e atividades, as dúvidas e, com isso, diminuir as dificuldades dos alunos;
- e) Verificar na produção final se os alunos assimilaram as características básicas do gênero resumo e conseguem produzir um bom resumo.

Com base nesse procedimento, é esperado que os alunos possam:

- a) Identificar as ideias principais e secundárias no texto-fonte;
- b) Refletir sobre o tema abordado no texto original;
- c) Fazer uso de estratégias para elaborar o resumo, tais como: definir o tópico frasal; sumarizar; referenciar de maneira correta a autoria e as vozes citadas no texto-fonte; utilizar os mecanismos de coesão (referencial e sequencial) de modo correto, de forma que o texto se apresente num todo coeso e coerente;
- d) Desenvolver a capacidade de síntese, produzindo um novo texto (retextualizar).

A seguir, discriminamos os conteúdos e atividades a serem desenvolvidos em cada encontro, de acordo com esta proposta.

5.2 Descrevendo os passos de um caminho

Primeira semana – 1ª aula

No primeiro encontro, o professor apresenta os objetivos do curso, explicando como está estruturado. Como *diagnóstico* do conhecimento que os acadêmicos já têm do gênero resumo, aplica um questionário contendo no mínimo três e no máximo seis perguntas acerca do gênero, começando por uma questão mais abrangente. Segue um possível exemplo dessa sondagem:

- 1) Você sabe o que é um gênero textual? Pode dar alguns exemplos?
- 2) Como você define resumo? Cite exemplos.
- 3) Quais são as características básicas de um resumo?
- 4) Já ouviu falar em sumarização e retextualização? Poderia explicar no que consistem?
- 5) Na universidade, em quais situações elaboramos um resumo? Para quem?
- 6) Qual a sua expectativa com relação a este minicurso/oficina? Quais objetivos você espera alcançar quando concluirmos?

Ainda nesse mesmo encontro, as respostas devem ser socializadas com o grupo, de modo que todos possam falar. Sem adentrar nas reflexões sobre a constituição de um resumo, o professor faz o sorteio de pequenos textos, com no máximo duas páginas, de pouca complexidade, com o intuito de solicitar a primeira produção. Ainda em aula, os alunos fazem a leitura dos textos e produzem o resumo que será entregue ao professor. Ao recolher o texto, o professor explica que esses resumos serão retomados e discutidos posteriormente.

Primeira semana – 2ª aula

Na segunda aula, logo de início, são recuperadas as impressões e falas do primeiro encontro. Na sequência, o professor solicita aos estudantes que façam pe-

quenos grupos de dois e no máximo três componentes, aos quais distribui textos contendo variados usos do gênero resumo como, por exemplo, em notícias de jornal, nas resenhas, nos abstracts de artigos científicos, na contracapa de livros, no curriculum vitae, nas fichas catalográficas, em atividades pedagógicas, etc. Na sequência, é solicitado aos grupos que comentem e compartilhem sobre os textos entregues ao grupo. A atividade consiste na identificação do contexto de produção, recepção e circulação desses textos, seus possíveis destinatários, os objetivos para os quais foram produzidos, o tipo de conhecimento necessário para essa ação de linguagem e o conteúdo temático que veicula.

Essa etapa é importante para demonstrar ao acadêmico a multifuncionalidade desse gênero, ou seja, que o resumo se presta a variadas funções de uso e a diferentes objetivos, desde atividades simples de nosso cotidiano até produções mais complexas e elaboradas; indo de um simples diálogo a sua inserção em um romance, por exemplo.

Segunda semana – 3ª aula

Na terceira aula, o professor introduz reflexões sobre o gênero resumo, dissertando e comentando sobre noções e características básicas. Na sequência, apresenta os primeiros passos para elaborar um resumo:

- Diferentes resumos, esferas em que circulam, finalidades;
- Resumo informativo, solicitado pelo professor (interlocutor) em atividades acadêmicas
- Resumo como texto autônomo = novo texto construído por outro autor, diferente do produtor do texto-fonte;
- Resumo - ação de linguagem – assim como qualquer outra ação humana, a ação de linguagem é empreendida pelo sujeito através de textos. Para isso, deve escolher, dentre os modelos de gêneros de texto disponíveis no intertexto²⁵, o que for mais adequado à situação de interação/comunicação. Outro fator a ser considerado nas ações de lin-

²⁵ Segundo Bronckart (2012, p. 100) “O intertexto é constituído pelo conjunto de gêneros de textos elaborados pelas gerações precedentes, tais como são utilizados e eventualmente transformados e reorientados pelas formações sociais contemporâneas”.

guagem é que os textos são influenciados pelo contexto físico em que são produzidos, assim como se encontram inseridos em uma determinada formação social (BRONCKART, 2012). Exemplo de uma ação de linguagem oral, com base em um dos exemplos apresentados por Bronckart (2012, p. 99):

No dia 15 de abril de 2017 (tempo de produção), em uma sala de aula da UFPel (espaço e lugar social), tiveram início as aulas inseridas no quadro das atividades complementares do curso. O Professor X (locutor/enunciador) se dirige à turma X (interlocutores/destinatários) para apresentar e discutir as características e o uso do gênero resumo, em especial, aquele solicitado nas atividades das disciplinas dos cursos (objetivo).

- Observação: No momento em que, sob as mesmas circunstâncias da situação de ação apresentada acima, os alunos (autores/locutores) precisarem redigir um resumo (objetivo) para entregar ao Professor X (leitor/interlocutor), o foco da ação de linguagem passará a ser a escrita do resumo.

✓ Passos para elaborar um resumo:

Primeiro passo: Leia com cuidado as orientações para realizar a atividade de resumo com base no texto-fonte. Verifique os critérios para sua execução, dentre eles, atentar para o número de páginas ou de palavras determinadas.

Na sequência, o resumidor deve ler o texto-fonte com muita atenção, com o intuito de compreender as ideias centrais do texto original. Para isso, deve realizar uma leitura geral para tomar conhecimento do assunto e, em seguida, repetir mais uma ou duas vezes a leitura, de acordo com o ritmo de cada aluno. Com um lápis ou marcador de texto, sublinhar os vocábulos que não conhece e procurar os significados no dicionário. Depois, ainda com o lápis ou marcador, destacar, em cada parágrafo, o tópico-frasal, isto é, a ideia mais importante, anotando-a à margem ou em um papel.

Segundo passo: Utilize a sumarização como estratégia para sintetizar um dado conteúdo: sumarizar um texto significa eliminar as informações consideradas acessórias para seu entendimento. Após a leitura atenta do texto-fonte, das anotações que realizou, o resumidor tem condições de fazer a sumarização por meio do apagamento de exemplos, justificativas, explicações e marcas da fala do autor do texto-fonte, tais como exclamações, interjeições. A substituição de uns termos por outros que os generalizam também são mecanismos importantes para deixar um texto mais conciso (MACHADO, LOUSADA, ABREU-TARDELLI, 2008).

Na sequência dessa aula, o professor faz uma explanação sobre outra estratégia a ser utilizada no resumo: a atividade de retextualização, tendo em vista que a síntese de um texto-base pressupõe a construção de um novo texto, sujeito a critérios diferentes na produção. Essa atividade envolve “operações linguísticas, textuais e discursivas” (MATENCIO, 2002, p. 111) de forma a atender a novo propósito, à nova ação de linguagem, considerando ainda os parâmetros de contexto e circulação na retextualização de texto escrito para outro texto escrito.

Segunda semana (4ª aula)

O professor inicia a quarta aula com a retomada dos primeiros passos para a construção de um resumo. Segue com os procedimentos para elaborar um resumo e trabalha com a presença das vozes no texto. Explica que essas vozes são manifestadas pelo autor do texto a ser resumido e pelas “vozes sociais” (BRONCKART, 2012). As últimas são representadas por instituições sociais ou por outros autores citados no texto-fonte.

- ✓ O professor discorre sobre alguns procedimentos que permitem ao resumidor deixar claro a quem pertence os dizeres que veicula no resumo. Um deles, é sempre fazer referência ao autor do texto original, por meio de expressões como segundo o autor, nas palavras de, de acordo com, entre outras. Esclarece não ser correto fazer citação direta dos dizeres do autor do texto em um resumo, pois não escreveria com suas palavras, com autoria.
- ✓ Outro procedimento que auxilia o resumidor é interpretar o que o autor quis dizer (MACHADO; LOUSADA; ABREU-TARDELLI, 2008). Para que o aluno entenda tal procedimento, o professor cita exemplos, utilizando textos para

trabalhar com a turma o uso de expressões como *o autor afirma, nega, questiona, enfatiza, argumenta, discorda*, conclui, etc. Dessa forma, se quisermos assinalar no resumo a forma como o autor do texto-fonte organiza suas ideias, podemos usar termos como:

- O autor do texto classifica a frase do presidente como infeliz e pouco esclarecedora.
 - O autor do artigo em questão define a vida como uma peça de teatro, e diz que devemos aproveitá-la antes que as cortinas se fechem.
- ✓ Outro aspecto a ser discutido é o caráter de impessoalidade da linguagem usada na terceira pessoa, evitando confundir sua voz com a do autor do texto resumido. Além disso, reforça que o resumo não comporta comentários ou opiniões do resumidor. Comenta também para não usar verbos na primeira pessoa, pois isso passa a impressão de que as ideias expressas no resumo são de autoria do resumidor. A seguir, o professor mostra exemplos e levanta questionamentos sobre o que foi apresentado, solicitando que, em duplas, os alunos identifiquem nos textos estudados, as vozes ali presentes e as flexões verbais usadas.

Terceira semana – 5ª aula

Na quinta aula, o professor aborda sobre a importância dos mecanismos de coesão e coerência na clareza de um texto. No primeiro momento, distribui trechos de textos (ou mesmo pequenos textos) com problemas de coesão, questionando sobre o sentido veiculado. Depois, realiza nova discussão sobre os mecanismos de coesão textual, com ênfase na coesão referencial e na coesão sequencial, mostrando, através de exemplos, sua importância para a interpretabilidade de um texto e para a manifestação da coerência.

Ressalta que um texto coeso e coerente é aquele que tem eficácia comunicativa. Esclarece que um texto pode ser coerente sem ser coeso, pois, embora os elementos coesivos sejam desejáveis para uma boa articulação das ideias, sua ausência não impede que um texto apresente coerência. Como exemplo disso, cita a

crônica *Menino*, do escritor Fernando Sabino, em que há várias frases soltas, ou seja, não apresentam elementos coesivos ou conectivos na superfície do texto. No entanto, sua compreensão (e coerência) é possível na medida em que o leitor, partindo de seu conhecimento de mundo, vai construindo os sentidos do texto.

O mestre diz ainda que a coesão é constituída pelos recursos linguísticos que estabelecem ligação entre os termos de uma frase, entre orações de um período, formando parágrafos bem construídos. Explica ainda, que a conexão ocorre também entre os parágrafos. Dentre esses recursos estão os conectivos, que se manifestam principalmente por meio de preposições, conjunções, pronomes, advérbios e locuções.

Feito isso, o professor distribui uma tabela com os conectivos mais usados e mostra como funcionam esses elementos de coesão em um texto, através da conexão entre vocábulos e expressões que retomam e dão sequência nas frases, nas orações ou nos períodos. Salienta que o uso dos recursos coesivos faz com que o texto seja coerente, pois há encadeamento nos sentidos veiculados. Lembra ainda da importância de um texto alcançar seu objetivo comunicativo e interativo. Na sequência, realiza alguns exercícios, como os exemplos que seguem:

- 1) Identifique os conectivos utilizados no texto, explicando a relação de sentido que estabelecem (utilize a tabela de conectivos):

Cultivar um estilo de vida saudável é extremamente importante para diminuir o risco de infarto, mas também de problemas como morte súbita e derrame. Significa que manter uma alimentação saudável e praticar atividade física regularmente já reduz, por si só, as chances de desenvolver vários problemas. Além disso, é importante para o controle da pressão arterial, dos níveis de colesterol e de glicose no sangue. Também ajuda a diminuir o estresse e aumentar a capacidade física, fatores que, somados, reduzem as chances de infarto. (Enem – 2011)

ATALIA, M. Nossa vida. Época. 23 mar. 2009.

- 2) Assinale a opção que completa, de forma coesa e coerente, as lacunas do texto abaixo:

O fenômeno da globalização econômica ocasionou uma série ampla e complexa de mudanças sociais no nível interno e externo da sociedade, afetando, em especial, o poder regulador do Estado. _____ a estonteante rapidez e abrangência _____ tais mudanças ocorrem, é preciso considerar que em qualquer sociedade, em todos os tempos, a mudança existiu como algo inerente ao sistema social.

Fragmento de texto da Revista do TCU, nº82

- a) Assim - que
- b) Logo – de que
- c) De modo que – a que
- d) Não obstante – com que
- e) Quando – de que

Esses exercícios são algumas sugestões das diversas atividades que podem ser realizadas. Sabemos que essa prática é mais produtiva quando trabalhada em textos completos e não em fragmentos.

Terceira semana – 6ª aula

Nesta aula, o professor trabalha as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) e, com a utilização de projetor, acessa o [site *http://www.abnt.org.br/abnt/conheca-a-abnt*](http://www.abnt.org.br/abnt/conheca-a-abnt), orientando os alunos sobre como pesquisar tais normas para uso na produção de trabalhos acadêmicos. Através de textos, mostra como se faz uma citação direta e uma citação indireta, como indicar as obras e os autores nas referências utilizadas como fonte de pesquisa.

Acreditamos que esse assunto deva ser trabalhado, pois os alunos apresentam dúvidas quanto ao uso dessas normas. Muitas vezes, precisam produzir um re-

sumo cujo texto-fonte apresenta diversas citações. Por isso, é importante que o professor ensine como se referir a vozes enunciativas presentes no texto-fonte.

Para exercitar esse conteúdo, o professor trabalha com textos em que os universitários identificam as citações presentes. Já em outro exercício, trabalham com textos publicados em diferentes veículos, como artigos publicados em anais de congressos, em revistas científicas, em jornais, em livros, em websites, entre outros, para que exercitem como fazer as referências bibliográficas, pesquisando as normas da ABNT.

Após essas atividades, o educador apresenta o terceiro e o quarto passo para a produção de um resumo:

Terceiro passo: Produzir um resumo com redação própria, respeitando as ideias do texto original (princípio da fidelidade), observando a progressão das informações (CHAROLLES, 1991) no texto-fonte. Explicar que o resumo se trata de um novo texto, de nova autoria, remetendo à retextualização, já que “opera-se, fundamentalmente, com novos parâmetros de ação da linguagem, porque se produz novo texto [...] novo propósito à produção linguageira” (MATENCIO, 2002, p. 113). Nessa etapa, o resumidor deve conhecer as características que constituem o gênero resumo, discutidas nas aulas anteriores, construindo um texto de acordo com a demanda do professor.

Quarto passo: Revisar cuidadosamente a escrita antes de entregar o trabalho ao professor. Tal medida evita falhas que não foram percebidas durante a construção do texto.

Quarta semana – 7ª aula

No sétimo encontro, o professor distribui os resumos produzidos na primeira aula para serem novamente trabalhados. Solicita aos alunos que identifiquem, com base no aprendizado adquirido, as características do gênero resumo que não foram observadas nessa primeira produção.

No restante da aula, o professor confere as dúvidas existentes, informa que na próxima aula, a última do curso, vão elaborar, como produção final, um novo re-

sumo, cujos textos-fonte serão sorteados. O professor solicita que façam uma revisão de todo o material trabalhado e, para aprofundar o tema, indica autores com estudos sobre o gênero resumo, tais como: Platão e Fiorin (1990); Scheneuwly e Dolz (1998); Therezo (2002); Matencio (2002); Machado (2004); Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2008).

Quarta semana – 8ª aula

Na oitava aula, o professor sorteia os textos e solicita que escrevam um resumo como produção final. É o momento de colocar em prática tudo que foi discutido e exercitado nas aulas anteriores. Antes disso, relembrem alguns tópicos e resolvem possíveis dúvidas.

Esta aula terá dois momentos: a elaboração de um resumo e, após o tempo determinado para a produção, será distribuído uma espécie de *checklist* contendo as características próprias de um bom resumo. Os resumos produzidos serão distribuídos entre os colegas, de forma aleatória, para analisarem se o resumo lido contemplou as características elencadas.

O que é preciso para a produção de um bom resumo?

- 1) Identificar as ideias principais do texto-fonte;
- 2) Fazer uso de redação própria;
- 3) Ser fidedigno às ideias do autor;
- 4) Apresentar as informações de acordo com a progressão disposta no texto-fonte;
- 5) Produzir novo texto (retextualizar) a partir do texto original, de forma coesa e coerente;
- 6) Fazer referência ao autor do texto-fonte e às outras vozes enunciativas lá existentes;
- 7) Não emitir opiniões, críticas, sugestões ou comentários sobre o tema lido;
- 8) Ser conciso.

LEMBRE-SE: Um resumo não pode explicar tudo o que foi explanado no texto-fonte; ao contrário, deve sintetizar o conteúdo original em um número menor de palavras, informando somente as ideias mais importantes, essenciais.

Para encerrar a aula e, conseqüentemente, a atividade complementar, o professor recolhe os resumos produzidos pelos alunos. Por último, coloca-se à disposição para a troca de ideias acerca do desenvolvimento das aulas, assim como para as possíveis dúvidas que ainda possam ter.

Enfim, acreditamos na necessidade de trabalhar o gênero resumo de forma sistemática, apesar da maioria dos professores acharem que os alunos dominam esse gênero. Em vista disso, com o objetivo de habilitar os estudantes a produzirem o gênero resumo de forma adequada, traçamos um caminho, dentre outros tantos possíveis, seguindo a seqüência de procedimentos que consideramos importantes para a produção desse gênero.

A proposta descrita também se adéqua à EAD, pois as interações entre professor e aluno podem ser feitas por meio do *AVA/Moodle*, e os conteúdos e as tarefas postados nesse ambiente virtual em fóruns específicos. Sendo assim, nossa seqüência didática pode ser aplicada nas duas modalidades de ensino: na presencial e a distância. Todavia, independentemente da modalidade, o importante é o engajamento do professor e do aluno para obter sucesso no processo de ensino-aprendizagem.

5.3 Modelo de construção de um resumo

Finalizando as reflexões de nossa pesquisa, indicamos a seguir uma possibilidade de produzir um resumo a partir do texto que serviu de base aos resumos que compõem o corpus desta pesquisa:

Resumo do texto *A Escrita Sob a Ótica das Teorias Discursiva enunciativas*

O Professor X inicia o texto *A Escrita Sob a Ótica das Teorias Discursiva enunciativas* descrevendo a escrita como um processo complexo, já que o autor não tem domínio sobre os sentidos do texto. Diz ainda que aquele que escreve não o faz de forma isenta: ao contrário, posiciona-se ao trazer para sua escrita os sentidos implícitos de outros contextos. Conforme Orlandi (2007), todo sentido admite diversas interpretações.

A partir dessas afirmações, o Professor X questiona o papel daquele que escreve. Para refletir sobre essa questão, cita alguns teóricos como Foucault (apud ORLANDI, 2007), para quem autor é aquele que consegue dar novo sentido aos discursos já existentes. Foucault (1998) entende que o sujeito assume a função-autor quando cria novos significados.

Por sua vez, Orlandi (2007) e Gallo (1995) definem o autor como aquele que se responsabiliza pelo que enuncia. Orlandi (2007) também diz que o sujeito se faz autor quando estrutura seu texto numa aparente unicidade, o que permite entrelaçar seu dizer com o já dito, na tentativa de particularizar o que escreve. Para Coracine (2007), tanto pela escrita quanto pela fala, o indivíduo se inscreve em sua produção, pois, segundo o Professor X, não há imparcialidade naquilo que manifesta, devido à existência de uma subjetividade que o constitui e constrói sua identidade.

Diante do exposto, o Professor X diz que nos textos jornalísticos não há isenção daquele que os escreve, apesar da tentativa de transmitir a informação sobre um fato como única verdade. Com isso, Orlandi (1993), baseada em Pêcheux (1988, 1990) diz que o sujeito não domina os sentidos, pois, ao acreditar que sua escrita aponta para um único significado, o autor já está interpretando (ORLANDI, 2007), embora creia que escreve de forma neutra e objetiva.

Finalizando, o autor do texto assevera que as ideias e julgamentos não podem ser ignorados, mesmo que seja exigido um caráter de neutralidade e objetividade na produção da escrita. Sustenta ainda que não há uma única verdade, um único sentido, já que a realidade produzida pela/na linguagem é formada pelas interações entre os sujeitos, nas relações sociais e pela exterioridade.

No modelo de resumo que apresentamos é possível observar que, ao iniciar o resumo, no primeiro parágrafo, há a indicação do nome do texto lido e a menção a seu autor. Essa menção também foi feita nos demais parágrafos que fazem parte do resumo. Os verbos sublinhados no resumo foram usados para atribuir diferentes atos ao autor do texto-fonte, a partir da interpretação que fizemos. Com o intuito de mostrar que as ideias veiculadas são de outro, utilizamos verbos na terceira pessoa. As vozes enunciativas presentes no texto-base foram apresentadas no resumo, assim como o posicionamento desses autores em relação ao tema abordado no texto. Além disso, o resumo inicia apresentando a ideia do autor que norteará toda sua escrita.

Ao final, há um desfecho contendo o ponto de vista do autor do texto original. Procuramos manter a fidelidade às ideias apresentadas pelo autor do texto-fonte, construindo um texto conciso, dentro do limite máximo das 350 palavras estipuladas na atividade que deu origem aos resumos. Usamos articuladores textuais (conectivos) para estabelecer relação semântica entre as ideias, assim o leitor não se perde e consegue entender a mensagem transmitida. A seguir, alguns trechos com os conectivos que usamos e a respectiva indicação de seu uso:

- [...] o indivíduo se inscreve em sua produção, [...] devido à existência de uma subjetividade que **o** constitui e constrói **sua** identidade. (3º parágrafo)

O pronome oblíquo **o** e o pronome possessivo **sua** fazem remissão ao substantivo **indivíduo**, evitando a repetição desse vocábulo. Temos então uma anáfora, pois há referência a algo dito anteriormente na oração.

- [...] creia na falsa ideia **que** escreve de forma neutra e objetiva. (4º parágrafo)

A conjunção integrante **que** introduz a oração subordinada, que complementa o sentido da oração anterior.

- [...] estrutura seu texto numa aparente unicidade, **que** lhe permite entrelaçar [...] – (3º parágrafo)

O pronome relativo **que**, nessa oração, refere-se ao substantivo unicidade,

conferindo uma ideia de relação entre os dizeres das orações.

- [...] em textos jornalísticos não há isenção daquele que **os** escreve, **apesar da** tentativa de transmitir a informação como a única verdade sobre uma situação (4º parágrafo)

O pronome oblíquo **os** faz referência a textos jornalísticos.

A locução **apesar d(a)**, nesse trecho, passa a ideia de contraste em relação ao que os textos jornalísticos apresentam e aquilo que preconizam.

- Sustenta **ainda** que não há uma única verdade. (5º parágrafo)

Nessa frase o uso do advérbio **ainda**, que acompanha o verbo sustentar, introduz novas afirmações.

As atividades propostas foram pautadas nos resultados desta pesquisa, mas acreditamos que elas possam ser aplicadas em outros contextos de aprendizagem, ajustando-as conforme a necessidade. Não queremos dizer que a forma como elaboramos a proposta seja o melhor método para ensinar o gênero resumo, mas, de acordo com o estudo que fizemos e com o arcabouço teórico adotado, elas se configuram como um bom caminho, uma possibilidade.

6 Considerações Finais

A experiência como tutora de cursos a distância possibilitou observar que os acadêmicos apresentam dificuldades na elaboração de um resumo solicitado nas atividades pedagógicas. A partir dessa percepção, conduzimos a presente pesquisa, elegendo cinco critérios para analisar os dezoito textos (resumos) que fazem parte de nosso *corpus*. Não queremos, com isso, limitar a avaliação de um bom resumo somente àqueles que atendam as características que elencamos. Nossa intenção foi construir diferentes perspectivas para olhar esse gênero com atenção, podendo, talvez, servir de apoio ao ensino desse gênero textual.

O primeiro critério que selecionamos refere-se às ideias principais do texto-fonte e o objetivo foi o de identificar se os resumos do *corpus* apresentam os conceitos centrais do texto lido. Com a análise, observamos bastante dificuldade dos autores dos textos em evidenciar as ideias principais, sendo essa uma das características de maior relevância a um bom resumo (PLATÃO, FIORIN, 1990; MATENCIO, 2002; THEREZO, 2002; MACHADO, 2008). Praticamente 50% dos resumos analisados apresentam cópia literal das informações veiculadas no texto-fonte. Interpretamos isso como demonstração de que não houve uma compreensão do texto lido, acarretando, inclusive, a ausência de informações importantes nos resumos estudados. Em contrapartida, outros resumidores trouxeram informações extras, que não constavam do texto-fonte.

Na análise do primeiro critério, obtivemos os seguintes resultados: com relação aos quinze tópicos que elaboramos com as ideias principais do texto-fonte, identificamos 149 manifestações nos dezoito resumos, sendo que 75 dessas manifestações, mesmo apontando as ideias mais importantes, foram copiadas do texto-base. Dentre as ideias mais relevantes do texto-fonte, a *alínea f*, contendo o conceito de Coracini (2007) foi a mais mencionada nos resumos, sendo indicada em 15 dos 18 resumos analisados. Em contrapartida, a informação que traz Orlandi (2007) e Gallo (1995) teve somente 4 indicações nos resumos.

Outras verificações dizem respeito às distorções apresentadas em três resumos, cujos dizeres comprometem o caráter de fidelidade ao texto-fonte, visto que trazem informações diferentes daquelas apresentadas pelo autor do texto original. Além disso, dois resumos suprimem várias informações importantes contidas no texto-fonte ao não considerarem os dizeres do autor, constante em uma das páginas. Outra identificação importante diz respeito a um dos resumos que, ao invés de sintetizar o texto-fonte, acrescenta outras informações.

Passando à análise do critério de autoria nos resumos selecionados, foi possível verificar que os resumidores não demonstram autonomia linguística e temática, haja vista que era preciso que o resumo fosse elaborado através de redação própria, sem cópias literais do texto lido. A grande quantidade de cópias indica que os acadêmicos não fizeram uma leitura adequada do texto-fonte e, em consequência disso, não conseguiram compreender as ideias centrais do texto lido, sendo essas, condições importantes à construção de um resumo. Por outro lado, verificamos que não tiveram dificuldades em relação ao encadeamento das ideias, seguindo a ordem das ideias conforme apresentadas no texto-base, exceto por um dos resumos que traz uma informação em uma posição diferente do texto lido. Nesse caso, o resumidor compromete a lógica estabelecida pelo autor do texto-base, pois a ideia que deveria fazer parte do desfecho passa a constar na parte do desenvolvimento do resumo elaborado pelo acadêmico.

Além disso, oito resumos, quase 50% do total de resumos analisados, fizeram citação direta tanto das ideias do professor-autor quanto dos autores citados no texto-fonte. Essa atitude desvaloriza a voz do resumidor, já que ele poderia ter usado seu próprio vocabulário e sintaxe para construir o resumo. Identificamos, também, que 11 dos 18 resumos apresentaram algumas substituições lexicais, trocando uma palavra por outra equivalente (THEREZO, 2002). No entanto, cinco resumos utilizaram vocabulário próprio, parafraseando e retextualizando o texto-fonte. Ao agir dessa forma, os resumidores evitaram a cópia, fazendo uso de sua autonomia linguística e discursiva e, embora necessitem de alguns ajustes, “parte-se do princípio de que retextualizar é produzir um novo texto a partir de um texto-base” (MATENCIO, 2002, P. 111).

Defendemos no terceiro critério a referência à autoria do texto-fonte, tendo por objetivo indicar que as ideias expressas no resumo pertencem ao autor do texto original e não ao dizer do resumidor (MACHADO, LOUSADA, ABREU-TARDELLI,

2008). Além disso, o texto-fonte apresenta outras vozes: a dos autores citados no texto. Pelas análises realizadas, foi possível observar que os resumidores apresentam dificuldade em gerenciar essas vozes (BRONCKART, 2012; MATENCIO, 2002), apresentando citação das palavras do autor do texto-fonte, assim como reproduzindo literalmente as citações feitas no texto de origem.

Nessa atitude, percebemos que o resumidor usa a estratégia já utilizada pelo autor ao trazer o nome de estudiosos para corroborar com sua escrita. Ainda com relação à menção aos autores, verificamos que foram poucas vezes citados nos resumos, sendo que em sete resumos não houve qualquer referência a esses estudiosos. Em outro caso, dois resumidores mencionaram os dizeres dos teóricos em seus resumos, mas não nomearam as respectivas *vozes enunciativas* (BRONCKART, 2012), gerando a falsa impressão de que tais falas seriam do autor do resumo. Outra dificuldade apresentada por dois resumidores foi na identificação das falas dos teóricos citados, pois atribuíram os dizeres a dois autores, quando, na verdade, pertenciam somente a um deles.

Dentre os dezoito resumos analisados, oito não mencionaram o autor do texto-fonte e somente um fez menção ao autor por diversas vezes. Conforme Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2008), o procedimento de referência ao autor do texto-fonte deve ficar bem claro no resumo, de forma que não se confunda a voz do resumidor com os dizeres do autor do texto-fonte. Ainda com relação a essa indicação, oito resumos citaram o nome do autor do texto-base junto ao título (igual ao do texto original) e outros três o fizeram no corpo do resumo. Salientamos que somente um resumo citou corretamente a fonte.

Apenas um dos dezoito resumos não apresenta marcas da primeira pessoa que tenha sido inserida pelo próprio resumidor. Verificamos também que em nove resumos, apesar de indicarem o autor do texto-fonte, foram utilizados verbos na primeira pessoa do plural, gerando uma ideia equivocada de coparticipação nos dizeres do texto de origem. Em vista disso, quatro resumidores utilizaram verbos e expressões que demonstram a sua opinião e avaliação acerca do conteúdo do texto-fonte.

Quanto ao critério de coesão e coerência dos textos, focamos nossa análise na conexão entre os elementos do texto, através da análise da coesão referencial e da coesão sequencial. A partir dos recortes apresentados, verificamos que a maior parte dos resumidores fez uso dos pronomes para a remissão a outros termos do

texto. Nesse caso, os pronomes relativos foram os mais utilizados, aparecendo em oito resumos. Dentre eles, o pronome relativo *que* foi o mais utilizado. Os pronomes demonstrativos e possessivos aparecem com mais incidências nas remissões para *trás* (KOCH, 1999), caracterizando uma anáfora.

O numeral *ambas* foi o único da classe a aparecer nos fragmentos, com uma única incidência. Já o pronome relativo *onde* foi usado em apenas um dos excertos apresentados, e ainda de forma inadequada, pois seu referente não era físico nem geográfico. Dentro os trechos apresentados, identificamos somente um caso de catáfora, indicando que as anáforas são as mais usadas na coesão por retomada dos elementos do texto. O termo *mesmo*, que pode se apresentar como adjetivo, advérbio, conjunção, pronome e substantivo, dependendo da função que adquire, foi usado em dois fragmentos. Contudo, como já apontado nas análises, muitos gramáticos desaconselham seu uso para substituir o pronome pessoal. Identificamos, ainda, que os resumidores não têm claro o uso adequado dos pronomes demonstrativos este, esta, isto, esse, essa, isso.

No que se refere à coesão sequencial, as locuções tiveram um número expressivo de utilização: foram 20 incidências. Dos dezoito resumos, somente um não fez uso de elemento sequencial que tenha sido introduzido pelo próprio resumidor, pois os que constam nesse resumo foram copiados do texto-fonte. Pelas identificações que fizemos ao longo das análises, considerando os trechos apresentados, verificamos que os resumidores não demonstraram muita dificuldade no uso desses elementos. Apesar disso, observamos usos indevidos e, considerando o texto como um todo, verificamos uma grande quantidade de elementos de coesão copiados do texto-fonte.

Quanto à coerência nos resumos, observamos aspectos contraditórios em quatro resumos, nos quais o resumidor faz uma afirmação e, logo depois, apresenta dizeres que se opõem às proposições referentes a essa afirmativa. Outro resumo acrescenta informações divergentes da temática apresentada no texto-fonte.

O último critério de nossa análise, a apresentação de um texto conciso, no que se refere ao número de caracteres e parágrafos utilizados, os resumos se mantiveram dentro dos parâmetros estipulados pelo comando da atividade proposta pelos professores da disciplina. Dos dezoito resumos, três ficaram dentro dos 10% além ou aquém da extensão delimitada pelos professores. Somente dois extrapolaram (e bastante) essa delimitação, em que um ficou com 30% a mais do número

máximo de palavras estipulado e o outro ficou com 52,8% a menos do limite máximo, ou seja, nem sequer utilizou o número mínimo de palavras. O uso da estratégia de sumarização, através dos procedimentos de apagamento de exemplos, apagamento de expressões explicativas e substituição com o uso de termos genéricos, com a finalidade de condensar o dizer expresso no texto a ser resumido, foram observados da seguinte forma:

- ✓ 30% aplicaram o apagamento de explicações;
- ✓ 84% fizeram uso do apagamento de exemplos;
- ✓ 17% usaram o recurso de generalização.

Uma outra consideração refere-se à observação nos resumos de que a síntese com as ideias mais relevantes do texto-fonte não foi proporcional ao número de palavras. No Resumo 3, seu resumidor, com 254 palavras e em três parágrafos, foi o que apresentou o maior número de ideias principais. Ele apresentou 12 ideias centrais, embora cinco sejam cópias do texto de origem. Em comparação, os resumos 7, 8 e 9 precisaram de mais palavras, em torno de 35% a mais (ainda que, dentro do limite estipulado no comando da atividade), para identificar de 10 a 11 ideias mais relevantes. Já o Resumo 10, com 251 palavras, apresentou apenas duas ideias centrais do texto de origem. Assim, apesar de usar um terço dos caracteres utilizados no texto de origem, o Resumo 10 não conseguiu expor as ideias básicas, conforme elencamos no critério A. Portanto, com base nesses dados, constatamos que um texto conciso, para caracterizar um resumo, precisa, além de apresentar um número reduzido de palavras e parágrafos, abranger a essência do tema discorrido no texto-fonte.

A partir dessa síntese que fizemos, é possível dizer que os 18 resumidores apresentam bastante dificuldade no que se refere às características básicas constituintes do gênero resumo. Os acadêmicos demonstraram falta de domínio no que diz respeito à identificação das ideias principais do texto-fonte; fizeram uso de cópia literal dos dizeres do autor do texto original; não conseguiram gerenciar as vozes de forma adequada e fizeram pouco uso de elementos coesivos que tenham sido introduzidos pelos acadêmicos. No tocante à concisão, não apresentaram muita dificuldade em reduzir as informações do texto-fonte.

Acreditamos que os questionamentos levantados no início desta pesquisa tenham respaldo nas análises que fizemos, na medida em que:

- verificamos, através das análises, as dificuldades apresentadas pelos alunos na construção do resumo;
- observamos que as características básicas do gênero resumo não foram contempladas de maneira satisfatória;
- identificamos que os acadêmicos não conseguiram gerenciar as vozes presentes no texto-fonte de forma adequada;
- vimos que a interação com o texto-fonte foi parcial devido ao grande número de resumos que apresentaram cópia do texto-fonte;
- observamos que a produção escrita não está de acordo com a esfera acadêmica, haja vista que nesse meio é esperado que os estudantes já tenham internalizado as características constitutivas do gênero.

Sabemos que resumir um texto não é uma tarefa fácil, pois o resumidor precisa elaborar, de forma concisa, um novo texto a partir de outro, conservando os sentidos construídos pelo autor do texto original. Mediante as análises que fizemos, foi possível constatar que os acadêmicos não realizaram essa *ação de linguagem* (BRONCKART, 2012) de modo adequado. Acreditamos que os resumidores não tenham compreendido e interpretado o ponto de vista do autor do texto-fonte, o que provavelmente foi o principal fator que desencadeou o grande número de cópias dos dizeres constantes no texto-fonte.

Assim, sob a luz de uma perspectiva interacionista sociodiscursiva, concebemos o ensino do gênero de texto como um dos caminhos que capacitam os acadêmicos à produção de textos, os quais resultam das atividades de linguagem sócio-historicamente situadas. Foi assim, com foco no gênero resumo, que analisamos os textos elaborados por acadêmicos da EAD para o cumprimento de uma atividade pedagógica. Com os resultados apresentados, identificamos a necessidade de trabalhar esse gênero de forma mais pontual, o que pode ser feito por meio de atividades com textos e com modelos concretos (SCHNEUWLY; DOLZ, 1999), de forma sistemática, instrumentalizando os alunos para que possam vir a dominar o gênero resumo. Concordamos com Magalhães (2011) ao considerar o gênero uma importante *ferramenta* para as ações de linguagem sobre a realidade.

A partir das constatações em nossa pesquisa, além das questões que já abordamos, ressaltamos que assim como em outras práticas de aprendizagem, na construção de um resumo é necessário “criar estratégias adequadas para sanar as dificuldades apresentadas” (WITKKE, 2007, p. 169) pelo aluno. Nesse sentido, en-

tendemos que as atividades de produção de texto e do gênero resumo possibilitam que o aluno reflita sobre a importância da leitura, assim como faz com que, ao mobilizar recursos de ordem linguística, textual e discursiva para realizar essa atividade, estenda esse conhecimento ao uso de outros gêneros. Dessa forma, sugerimos que os professores invistam em projetos voltados ao ensino do gênero resumo, permitindo ao acadêmico a apropriação desse saber-fazer, pois a partir do momento em que o aluno compreende e internaliza as características desse gênero, tem mais condições de construir textos com qualidade, dentre eles, aqueles que possam atender de maneira satisfatória a tarefa proposta pelo professor.

Referências

ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas. **NBR 6028**: Informação – Resumo. Rio de Janeiro, 2003.

ANTUNES, I. **Análise de textos**: fundamentos e práticas. São Paulo: Parábola, 2010.

ASSIS, Juliana A. **Enunciação / enunciado**. Glossário Ceale, PUC Minas. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale>. Acesso em 12/9/2017.

BAKHTIN, M. (1979) **Estética da Criação Verbal**. Martins Fontes, São Paulo, 2003.

_____. (1929-1930) **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Hucitec, 12ª ed. São Paulo, 2006.

_____. **Questões de literatura e de estética**: a teoria do romance. Tradução de: BERNARDINI, A. *Et al.* São Paulo: UNESP/HUCITEC, 1988.

BECHARA, E. **Moderna gramática portuguesa**. 37.ed Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009, p.168.

BELLONI, M. L. **Educação a Distância**. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

BENTES, A. C. REZENDE, R. **[Re] discutir texto, gênero e discurso**. São Paulo: Parábola, 2005.

BENTES, A. C.; Gênero e ensino: algumas reflexões sobre a produção de materiais didáticos para a educação de jovens e adultos. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K.S.(Org). **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. MARCUSHI, L. A. et.al. 4.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2012

BENVENISTE, E. Estrutura das relações de pessoa no verbo. In: BENVENISTE, E. **Problemas de Lingüística Geral I**. 3 ed. São Paulo: Pontes, 1991, p. 247-259.

BEAUGRANDE, R. de e DRESSLER, W. U. **Introduction to Text Linguistics**. Londres: Longman, 1981.

BRAIT, B. Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem. In: BRAIT, B. (Org.) **Bakhtin**: dialogismo e construção de sentido. Campinas: UNICAMP, 1997, p. 91-104.

BRAIT, B; SOUZA-E-SILVA, M. C. (orgs.) **Texto ou discurso?** São Paulo: Contexto, 2012.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: língua portuguesa. Brasília, 1997.

_____. **Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005**. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*. Brasília, 19/12/2005.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sociodiscursivo. São Paulo: EDUC, 2012.

CAVALCANTE, M. M. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2013.

CEGALLA, D. P. **Dicionário de Dificuldades da Língua Portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999. p. 259.

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

_____. Introduction aux problèmes de la coherence des textes. **Langue Française** 38, pp 7-41, 1978.

CORRÊA, V. P. **Proposta para Implantação de um Sistema de Educação a Distância no Âmbito do Ministério Público do Trabalho**. Maio/2005. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/106tcc4.pdf> Acesso em 17/09/2012.

COSTA VAL, M. G., **Redação e Textualidade**. São Paulo: Martins Fonte, 1981.

CUNHA, C. **Nova Gramática do português contemporâneo**. 5ª.ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2008, p.356.

DOLZ, J.; PASQUIER, A.; BRONCKART, J-P. L'acquisition des discours: emergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières? **Études de Linguistique Appliquée**, 102, p.23-37, 1993.

DRESLLER, W. U. **Einführung in die Textlinguistik**. Tübingen: Niemeyer, 1972.

FÁVERO, L. L.; KOCH, I. G. V. **Línguística textual: uma introdução**. São Paulo: Cortez, 1994.

FÁVERO, L. L. **Coesão e Coerência Textuais**. São Paulo: Ática, 1991.

FIAD, R. S. A escrita na universidade. **Revista da ABRALIN**, v. Eletrônico, n. Especial, p. 357-369. 2ª parte 2011.

_____. Reescrita, Dialogismo e Etnografia. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, SC, v. 13, n3, p. 463-480, set/dez, 2013.

FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2006.

GENETTE, G. **Figures III**. Paris: Seuil, 1972.

KATO, M. A. **Português Brasileiro: Uma viagem diacrônica**. Campinas: Editora da Unicamp, 1993.

_____. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Editora Ática, 1993.

KLEIMAN, Â. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 2. ed. Campinas: Pontes: Unicamp, 1992.

KOCH, I. G. V. **Textual Linguistics: retrospective and prospects**. São Paulo: Alfa, v.41, p.67-78, 1977.

_____. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 1997.

_____. **A coesão textual**. São Paulo: Contexto, 1999.

_____. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. A possibilidade de intercâmbio entre Lingüística Textual e o ensino de língua materna. **Veredas Revista de Estudos Linguísticos**. Juiz de Fora, v. 5, n. 2, p. 85-94, 2003.

_____. **Introdução à Linguística Textual: Trajetória e grandes temas**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

_____. **As tramas do texto**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2008.

KOCH, I. V.; ELIAS V. M. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2011.

_____. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2011.

KOCH, I. V.; TRAVAGLIA, L. C. **Texto e coerência**. São Paulo: Cortez, 1998.

_____. **A coerência textual**. São Paulo: Contexto, 1990.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia do trabalho científico**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 1992.

MACHADO, A.R.; LOUSADA, E.; ABREU-TARDELLI, L. S. **Resumo**. 6ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MACHADO, A. R. Revisitando o conceito de resumos. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p.138-150.

MAGALHÃES, F. P. de **Gêneros discursivos da esfera empresarial no ensino da educação profissional: reflexões, análises e possibilidades**. 2011. 357f. Tese de Doutorado. Universidade Católica de Pelotas, 2011.

MARCUSCHI, L. A. **Da Fala para a Escrita: Atividades de Retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A.P; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.) **Gêneros Textuais e Ensino**. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2002, p. 19-36.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. **Exercícios de compreensão ou cópiação nos manuais de ensino de língua?** Brasília: Em Aberto, ano 16, n. 69, 1996.

_____. **Linguística de texto: o que é e como se faz**. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, Série Debates 1, 1983.

MATENCIO, M. de L. M. Atividades de (re)textualização em práticas acadêmicas: um estudo do resumo. **Scripta**. Belo Horizonte, v.1, n1, p. 109-122, 2002.

MEDEIROS, João Bosco. **Redação científica: a prática de fichamentos, resumos, resenhas**. São Paulo: Atlas, 1991.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 2.ed. São Paulo – Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco, 1992.

MORETTO, M. Resumo científico: um modelo didático do gênero para o trabalho em sala de aula. In: LOUSADA, E. G.; FERREIRA, A. D. O.; BUENO L.; ROJO R.; ARANHA, S.; ABREU-TARDELLI, L. (Orgs.). **Diálogos brasileiros no estudo de gêneros textuais/discursivos**. 1ª ed. Araraquara: Letraria, 2016, p. 65.

MOTTA-ROTH, D. Escrita, gêneros acadêmicos e construção do conhecimento. **Revista Letras**. UFSM - Santa Maria, n17, 1998.

NEVES, J. L. Pesquisa Qualitativa – Características, usos e possibilidades. **Caderno de Pesquisas em Administração**. V. 1, nº 3, 2º sem/1996.

NEVES, M. H. de M. **Gramática de Usos do Português**. São Paulo: Editora Unesp, 2000, p. 492.

NUNES, M. B. C. **O Professor em Sala de Aula de Leitura: desafios, opções, encontros e desencontros.** 2000. 274f. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2000.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky - Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico.** São Paulo: Scipione, 1995.

PLATÃO, F. e FIORIN, J. L. **Para entender o texto: leitura e redação.** São Paulo: Parábola, 1990.

_____. **Lições de texto: leitura e redação.** São Paulo, Ática, 1996.

RIBEIRO, A. L. Resumo acadêmico: uma tentativa de definição. **Revista Científica da Faminas**, V 2, nº 1, 1 sem/2006.

ROJO, R. Gêneros do Discurso e Gêneros Textuais: Questões Teóricas e Aplicadas. In MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (orgs). **Gêneros: teorias, métodos e debates.** São Paulo: Parábola Editorial, 2005

SALETE, M. **Gênero(s) resumo na perspectiva bakhtiniana.** VI Encontro Celsul – Círculo de Estudos Linguísticos do Sul, Florianópolis/SC, p. 1-10, 2004.

SALVADOR, A. D. **Métodos e técnicas de pesquisa bibliográfica.** Porto Alegre: Sulina, 1978, p. 17-19.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. **Revista Brasileira de Educação – ANPED**, nº 11, p. 5-16, 1999.

_____. **Gêneros orais e escritos na escola.** Trad. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado de Letras, 2004, p. 95-128.

SILVA, A. **A influência do conhecimento prévio e da estrutura textual na leitura de textos procedimentais.** Dissertação de Mestrado – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1997.

SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral.** Organizado por Charles Bally e Albert Sechehaye, com a colaboração de Albert Riedlinger. 5ª ed. São Paulo: Cultrix, 1973.

TELES, M. E. S. **Um Estudo do Resumo Acadêmico em Curso de Graduação**. Dissertação de Mestrado – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

THEREZO, G. P. O resumo como prática de leitura e de produção de texto. **Revista Letras**, PUC-Campinas, v.20, n.1, p. 20-43, 2001.

_____. Como corrigir redação. **Revista Letras** – PUC-Campinas, nº 21, p. 141-153, 2002

TRAVAGLIA, L. C. Concepções de linguagem. In: TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. São Paulo: Cortez, 1996, p. 21-23.

VINHAS, L. **Estruturar a subjetividade e subjetivar a estrutura**: análise de discurso e neurociência na compreensão do processo de constituição do sujeito e do sentido. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Letras, UCPel, 2009.

VYGOSKY, L. S. **A formação social da mente**. Organizadores Michael Cole...[et al]: Tradução Neto, J. C., Barreto L. S. M. , Afeche, S. C. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Trad. Maria da Penha Vilalobos. 6ª ed. São Paulo: Ícone, 1998.

WITTKÉ, C. I. **Ensino de Língua Materna: PCNs, Gramática e Discurso**. Edunisc, Santa Cruz do Sul, 2007.

WITTER, G. (Org.). **Leitura e universidade**. Campinas, SP: Editora Alínea, 1997.

ANEXOS

ANEXO 1

Texto: RESUMO Disciplina de PLELP (2016)

PLELP
Semana II

Resumo

Quais são as principais características do resumo?

Para que serve o resumo?

O resumo pode servir a fins variados, mas, em geral, ele tem por objetivo apresentar outro texto, constituindo-se como um texto autônomo em relação ao texto-fonte. De forma sintética, o resumo apresenta todas as idéias expressas pelo autor do texto-fonte.

Existem várias modalidades de resumo segundo sua função em um dado texto. Assim, um resumo que aparece em uma reportagem, por exemplo, tem o objetivo de informar genericamente o leitor sobre o assunto em discussão (Machado, 2005). Nesta semana, trataremos do resumo simples que circula no meio acadêmico, o qual serve à conferência de leitura.

A primeira característica que devemos mencionar é a sumarização. Segundo Van Dijk e Charolles (apud Machado, 2005), a sumarização seria um processo inconsciente que ocorreria normalmente durante a leitura, o qual reteria as informações básicas de um dado texto.

As estratégias que regeriam esse processo de sumarização seriam, segundo Machado (2005), basicamente o apagamento e a substituição. Apagam-se as informações desnecessárias à compreensão e substitui-se as sentenças do texto-fonte por paráfrases. As estratégias de substituição são normalmente divididas em duas categorias: generalização e construção.

Na generalização, o autor do resumo engloba, em uma mesma designação, vários elementos presentes no texto. Por exemplo, se o texto fonte menciona gatos, cachorros e passarinhos, podemos usar, no resumo, “animais domésticos”. Já na

construção, substituímos várias sentenças por uma que se pode inferir delas. Podemos citar como exemplo a sequência: “Mariana arrumou suas roupas na mala, cuidou de fazer silêncio para que ninguém percebesse sua movimentação, arrumou a cama de forma que parecesse haver ali uma pessoa deitada e saiu pela porta da frente.” Substituída por: “Mariana fugiu de casa”.

Além da sumarização, o resumo de verificação de leitura mantém normalmente a estrutura do texto original (Machado, 2005). Se o texto-fonte é narrativo, o resumo o será também. Se é acadêmico, o resumo também será.

O resumo não comporta marcas da enunciação, ou seja, não aparecem marcas de pessoa (eu-tu), marcas temporais ligadas ao momento da enunciação do resumo (hoje, agora, no momento, etc.), tampouco marcas espaciais (em São Paulo, aqui, lá, etc.).

ATENÇÃO!

As marcas de pessoa, de tempo e de espaço a que nos referimos dizem respeito somente à situação concreta em que se encontra o sujeito produtor do resumo. Se no texto-fonte houver referências pessoais, temporais e espaciais, estas podem ser mantidas no resumo. Referências contextuais ligadas à enunciação do resumo constituir-se-iam como comentários do sujeito que sumariza as idéias de um outro texto, o que já é uma característica de outros gêneros, como a resenha.

Como todo gênero discursivo, o resumo tem uma estrutura mais ou menos fixa, o que não significa que não pode mudar. Como já dissemos, todo gênero tem uma função e responde a objetivos específicos dependendo da esfera de atividade na qual se insere. O resumo pode constituir-se tanto como um gênero autônomo, como é o caso do resumo de verificação de leitura, o qual descrevemos anteriormente, e do resumo acadêmico que veremos na próxima semana, ou ser parte de outro gênero, como é o caso da resenha, da notícia de jornal, das dicas de leitura de uma revista, etc. Assim, o resumo responde a uma função específica que vai depender do contexto.

Referência:

MACHADO, Anna Rachel. Revisitando o conceito de resumos. In: DIONÍSIO, Angela. **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

ANEXO 2

Texto- Fonte (Professor X)

1 Como vimos no capítulo anterior, a leitura é um processo ativo e, por isso,
2 podemos falar em produção da leitura. Além disso, vimos que a produção de senti-
3 dos em um texto é fundamentada em uma relação circular entre autor, texto, leitor e
4 o espaço criado pelo autor para um possível leitor, que é virtual. O texto se configu-
5 ra, portanto, como espaço de significações que não são estanques, mas, pelo con-
6 trário, mudam conforme as filiações daqueles que o leem, partindo-se, como já sa-
7 bemos, de uma base comum que dá suporte ao processo interpretativo de cada lei-
8 tor.

9 Já refletimos sobre a relação estabelecida entre texto e leitor. Agora, vamos
10 **pensar o papel do autor na produção de sentidos.** Veremos os processos envol-
11 vidos quando um sujeito escreve.

A Escrita Sob a Ótica das Teorias Discursivo-enunciativas

PRODUÇÃO DA ESCRITA: PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADE

1 Se falar em produção da leitura pode parecer estranho a alguns, falar em pro-
2 dução da escrita é algo comum. Desde sempre acreditamos ser a escrita um pro-
3 cesso em que um sujeito - o autor- é agente de sua prática discursiva. Entretanto,
4 estão envolvidos na produção da escrita vários fatores que fazem dela um processo
5 complexo em que o sujeito não controla plenamente os sentidos que veicula. O autor
6 não é dono de seu texto, mas somente veicula sentidos que partem de outros luga-
7 res, do interdiscurso.

8 Assim, quando um sujeito escreve, está realizando também um trabalho de in-
9 terpretação, pois, segundo Orlandi (2007), “Não há sentido sem interpretação” (p. 9).
10 Dessa maneira, podemos considerar que todo texto é aberto, apesar de haver uma
11 impressão de unidade dada por seu autor. Entretanto, isso não significa dizermos
12 que podemos interpretar de qualquer maneira um dado texto; o processo de inter-
13 pretação é regido, não só pelo sujeito que escreve, mas principalmente pelo inter-

14 discurso²⁶ (memória do dizer) exterioridade necessária em um movimento de estabi-
15 lização-desestabilização dos sentidos. O sujeito que escreve (e interpreta) movimen-
16 ta-se nesse jogo complexo e só pode dizer algo por sua relação com a exterioridade.

17 A par dessa relação inextrincável entre escrita e interpretação, podemos nos
18 questionar sobre quem é o sujeito que escreve. Afinal, quem pode ser um autor?
19 Para Foucault (*apud* Orlandi, 2007), autor é aquele capaz de inaugurar uma nova
20 ordem discursiva e, assim, ser origem de seu discurso, ou seja, é aquele que trans-
21 forma as significações já existentes em algo novo, atendendo ao que comumente se
22 tem chamado de originalidade. Nessa perspectiva, autores seriam apenas aqueles
23 capazes de fundar novas ordens discursivas (Foucault, 1998).

24 Entretanto, Orlandi (2007) e Gallo (1995) entendem autor como uma função
25 enunciativa do sujeito, sem se restringir aos grandes escritores – aqueles que estão
26 em relação a uma obra. Para Orlandi (2007), a função-autor é posta em funciona-
27 mento toda vez que o sujeito dá ao que fala/escreve a impressão de unidade, de
28 progressão lógica; enfim, a organização início-meio-fim. Para essa estudiosa, “a au-
29 toria ao mesmo tempo constrói e é construída pela interpretação” (p. 75), que coloca
30 o sujeito entre a determinação do interdiscurso, do já-dito e o processo de constru-
31 ção de sentidos em um dado texto, em busca de uma singularidade da sua escrita.

32 Para Coracini (2007), escrever/falar é sempre falar de si; é sempre construir-
33 se como sujeito, em relação à exterioridade. Assim, podemos concluir que não exis-
34 te a tão almejada “neutralidade”, pois a escrita envolverá sempre a subjetividade de
35 seu autor e, em última instância, a construção de sua identidade. Desse modo, a
36 escrita faz-se no movimento entre o sujeito e a exterioridade que lhe constitui e que
37 constitui a sua linguagem, entre o eu e o outro, com quem compartilhamos os senti-
38 dos do interdiscurso. Constrói-se, assim, a identidade do sujeito e causam-se mu-
39 danças nas redes significativas.

40 Portanto, a “objetividade” tão almejada nos textos jornalísticos é uma ilusão,
41 pois toda escrita é produzida por um sujeito que ocupa uma posição de autor, dota-
42 do de subjetividade, a qual se constrói também nessa escrita. Objetividade e neutra-
43 lidade são estratégias de escrita em que o autor visa dar credibilidade o seu dizer. O
44 texto jornalístico, por exemplo, o qual pretende se impor como “verdade”, utiliza-se

²⁶Na Análise de Discurso de linha francesa, considera-se interdiscurso o conjunto de todos os discursos já veiculados que dão sentidos ao nosso dizer. Em outras palavras, não podemos significar sem os sentidos que existem antes de nós e produzem sentidos em outros lugares (Pêcheux, 1988).

45 de estratégias várias para que o interlocutor interprete aquilo que diz como o único
46 sentido que pode ser atribuído a um determinado fato.

47 Assim como a pretensão de objetividade se inscreve na materialidade lingüís-
48 tica, através do uso da terceira pessoa (ele), do modo verbal subjuntivo, de itens le-
49 xicais que não expressem juízos de valor, inscreve-se também a subjetividade do
50 autor, mesmo que ele insista em não se mostrar em sua escrita, o que pode aconte-
51 cer pelo emprego de adjetivos, de encapsulamentos, designações, etc.

52 Desse modo, voltamos a corroborar o que diz Orlandi (1993), baseada em
53 Pêcheux (1988,1990): os sentidos escapam à intencionalidade do sujeito; mesmo
54 que o autor do texto veja apenas um sentido naquilo que escreve, ele está fazendo
55 um gesto de interpretação (Orlandi, 2007) que parte, ao mesmo tempo, da exteriori-
56 dade que lhe é constitutiva e da subjetividade que se faz em termos de construção
57 da identidade, de identificações (Coracini, 2007), o que se manifesta no produto da
58 escrita, pondo em xeque a neutralidade e a objetividade almejadas por certos dis-
59 cursos (discurso jornalístico, discurso científico, etc.).

60 Quando um sujeito escreve, ele se inscreve, ou seja, traz à tona suas filia-
61 ções, suas opiniões. Por meio da escrita, o sujeito se constrói; por meio da lingua-
62 gem, o sujeito se diz. Por isso dizemos que não existe neutralidade, que não existe
63 objetividade, mas uma neutralidade e uma objetividade ilusórias criadas pelo texto.
64 Esse efeito é possível devido à exterioridade constitutiva do sujeito e da linguagem,
65 pela qual se cria a impressão de que existe uma Verdade absoluta, à qual podere-
66 mos chegar através de métodos e análises rigorosas do objeto sobre o qual se es-
67 creve.

68 Entretanto, por mais rigorosos que sejamos em nossas análises, lançamos
69 um olhar particular sobre o objeto que será tema de nosso discurso. Se não pode-
70 mos controlar totalmente o que dizemos, tampouco temos a capacidade de descre-
71 ver um objeto tal como ele é. Os fatos que conhecemos passam por vários “filtros”:
72 dos cientistas, dos jornalistas, dos escritores dos quais gostamos, dos programas a
73 que assistimos na televisão, das rodas de conversas das quais participamos, dos
74 nossos pais e familiares, dos governantes, enfim, de todas as instâncias de poder a
75 que estamos submetidos, além, claro, do nosso “filtro”, que é constituído por todos
76 os outros aos quais nos expomos, mesmo que discordemos do que nos é dito e/ou
77 imposto.

78 Quando escrevemos um texto, somos instados a dar a ele um aspecto de
79 unidade (estrutura com início, meio e fim) e, muitas vezes, de neutralidade e objeti-
80 vidade. Como alunos de graduação, somos muitas vezes instados a escrever textos
81 de cunho científico, em que não podemos expressar nossas opiniões, ao menos de
82 forma clara. No entanto, a nossa subjetividade estará sempre ali, nossas filiações
83 certamente determinarão o “rumo” que tomará nosso texto. Não se trata de nos ne-
84 garmos a escrever textos em que são exigidas neutralidade e objetividade, mas de
85 reconhecer que, por mais que pretendamos achar a Verdade, jamais a encontrare-
86 mos. Ao invés disso, temos várias verdades, pois elas não residem nos fatos, mas
87 nos sujeitos e nas suas relações sociais.

88 A realidade é, assim, construída na linguagem, pela exterioridade constitui-
89 va, ou seja, pelo jogo discursivo que acontece entre os sujeitos, levando em conta
90 as relações sociais que mantêm.

ANEXO 3

Resumos produzidos pelos acadêmicos

RESUMO 1

A Escrita Sob a Ótica das Teorias Discursivo-enunciativas

1 Um dos textos teóricos estudados e debatidos nesta semana foi sobre “A
2 Escrita Sob a Ótica das Teorias Discursivo-enunciativas”, no qual abordou im-
3 portantes explicações a cerca do processo de produção da escrita.

4 Muitos fatores estão envolvidos no complexo processo de escrever, pois
5 o sujeito não controla plenamente os sentidos que veicula. Assim, nos foi colo-
6 cado a seguinte afirmação: “O autor não é dono de seu texto, mas somente
7 veicula sentidos que partem de outros lugares, do interdiscurso”, no qual essa
8 afirmativa, nos proporcionou uma ampla visão deste processo, e nos tornou
9 mentes ativas na escrita e também na leitura.

10 Diante da afirmativa definida, podemos raciocinar que na escrita de um
11 texto, por exemplo, o sujeito nunca vai produzir um texto que seja totalmente
12 “neutro”, pois resgatamos de nossa bagagem cultural, interpretações e opiniões
13 feitas por nós mesmos, ou seja, quando o sujeito escreve, ele se inscreve, as-
14 sim, traz à tona suas filiações, suas opiniões. O texto jornalístico, por exemplo,
15 o qual pretende se impor como “verdade”, utiliza-se de estratégias várias para
16 que o interlocutor interprete aquilo que diz como o único sentido que pode ser
17 atribuído a um determinado fato.

18 Além disso, estudiosos também definiam que escrever/falar é sempre fa-
19 lar de si, pois a escrita se relaciona com o sujeito e com a exterioridade. Diante
20 deste cenário, devemos ressaltar que isso não se trata de negarmos a escrever
21 textos em que são exigidas neutralidade e objetividade, mas que precisamos
22 reconhecer que, por mais que tentemos, não conseguiremos encontrar a ver-
23 dade.

RESUMO 2

A Escrita Sob a Ótica das Teorias Discursiva enunciativas

1 A leitura é um processo ativo. A produção de sentidos de um texto é
2 fundamentado entre autor, texto e leitor. Os textos mudam conforme as inter-
3 pretações dos que o leem. Na produção da escrita estão envolvidos vários fato-
4 res que a tornam um processo complexo, o sujeito não controla totalmente os
5 sentidos que veicula. O processo de interpretação é regido pelo interdiscurso
6 (memória do dizer) exterioridade necessária, em um movimento de estabiliza-
7 ção, desestabilização dos sentidos, dessa forma consideramos que todo o tex-
8 to é aberto. Para Foucault, o autor transforma as significações em algo novo,
9 sendo capaz de inaugurar uma nova ordem discursiva, e transformar as signifi-
10 cações já existentes em algo novo, atendendo ao que comumente se tem cha-
11 mado de originalidade. Orlandi “a autoria ao mesmo tempo constrói e é cons-
12 truída pela interpretação” (p. 75), colocando o sujeito entre a determinação do
13 interdiscurso, em busca de uma singularidade da sua escrita. Para Coracini,
14 escrever e falar é sempre falar de si, é sempre construir-se como sujeito em
15 relação à exterioridade, concluindo assim que não existe neutralidade; a escrita
16 envolverá sempre a subjetividade de seu autor e em última instância a constru-
17 ção de sua identidade. Nos textos jornalísticos a objetividade e neutralidade
18 são estratégias de escrita em que o autor visa dar credibilidade ao seu dizer.
19 Os fatos que conhecemos passam por vários “filtros”, inclusive o nosso “filtro”,
20 que é constituído por todos os outros aos quais nos expomos, mesmo que dis-
21 cordemos do que é dito e imposto. A realidade é construída na linguagem, pela
22 exterioridade constitutiva, ou seja, pelo jogo discursivo que acontece entre os
23 sujeitos, considerando as relações sociais que mantêm.

RESUMO 3

Texto: A Escrita Sob a Ótica das Teorias Discursivo-enunciativas, Professor X
PRODUÇÃO DA ESCRITA: PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADE

1 Na produção da escrita vários fatores fazem dela um processo complexo
2 em que o sujeito não controla plenamente os sentidos do que transmite. Sendo
3 assim, não existe “neutralidade”, pois a escrita envolverá sempre a subjetivida-
4 de de seu autor, as ideias e preferências do autor estarão presentes no texto
5 escrito por ele. Desse modo, a escrita faz-se no movimento entre o sujeito e a
6 exterioridade que lhe constitui e que constitui a sua linguagem, entre o eu e o
7 outro, com quem compartilhamos os sentidos do interdiscurso. Constrói-se,
8 assim, a identidade do sujeito e causam-se mudanças nas redes significativas.

9 A “objetividade” não é algo real num texto, pois toda escrita é produzida
10 por alguém que está na posição de autor, cheio de preferências (de subjetivi-
11 dade), que se manifestam nessa escrita. Objetividade e neutralidade são es-
12 tratégias de escrita utilizadas pelo autor com o objetivo de dar credibilidade ao
13 que diz. A realidade é representada através da linguagem pelo jogo discursivo
14 que ocorre entre os sujeitos.

15 Quando alguém escreve um texto, estabelece nele um aspecto de uni-
16 dade (estrutura com início, meio e fim) e, geralmente, de neutralidade e objeti-
17 vidade. Mas, a aparente neutralidade e objetividade criadas pelo texto são
18 apenas um efeito possível, devido à exterioridade constitutiva do sujeito e da
19 linguagem, pela qual se cria a imagem de que existe uma unanimidade de ide-
20 as, mas a verdade é que sempre haverá algo do autor presente no texto, pois
21 não dominamos por completo o que dizemos e muito menos descrevemos um
22 objeto exatamente como ele é.

RESUMO 4

PRODUÇÃO DA ESCRITA: PRODUÇÃO E SUBJETIVIDADE

1

1 Após a leitura do texto de Professor X, quando se fala em produção de leitura
2 pode parecer estranho para algumas pessoas, pois está acostumado ouvirem
3 somente produção escrita.

4

5 Porque quando o sujeito está escrevendo, também esta realizando um
6 trabalho de interpretação, sendo assim entende-se que todo o texto é aberto,
7 apesar de haver uma interpretação de unidade passada por seu autor. Isso não
8 significa que devemos interpretar que qualquer maneira um texto, porque o
9 processo de interpretação é rígido, não só pelo autor, mas principalmente pelo
interdiscurso.

10

11 Quando o autor esta escrevendo ele traz a tona todos os seus sentimen-
12 tos e aflições, por meio da escrita o sujeito se constrói por meio da linguagem o
13 sujeito se diz. Por isso podemos dizer que não existe neutralidade nem objeti-
14 vidade, e sim uma neutralidade e objetividade ilusória criada pelo texto.

14

15 Por mais rigorosa que seja a análise no ato da leitura, lançamos um pon-
16 to de vista particular, quando adotamos o papel de escritores precisamos dar a
17 ele o aspecto de unidade uma estrutura de início, meio e fim e muitas vezes de
neutralidade e objetividade.

18

19

20

RESUMO 5

A Escrita Sob a Ótica das Teorias Discursivo-enunciativas Autor X

1 Neste resumo iremos relatar a produção da escrita: produção de subjetividade, pois segundo Orlandi (2007). “Não há sentido sem interpretação”. O autor não é dono de seu texto, mas somente veicula sentidos que partem de outros lugares, do interdiscurso. Podemos considerar que todo o texto é aberto, apesar do autor colocar uma impressão de unidade. Entretanto não podemos interpretar um texto de qualquer maneira, pois o processo é regido, não só por quem escreve, mas pelo interdiscurso (memória do dizer) exterioridade necessária em um movimento de estabilização dos sentidos.

9 Com isso o sujeito que escreve, interpreta e só pode dizer algo por ter relação com a exterioridade.

11 Foucault questiona a relação entre escrita e interpretação, pois autor é aquele que transforma as significações já existentes em algo novo, tendo como originalidade.

14 Orlandi (2007) e Gallo (1998), entendem que autor, é uma enunciativa do sujeito dando a ele a impressão de unidade toda vez que o autor fala/escreve, enfim a organização de início meio fim. Para essa estudiosa “a autoria ao mesmo tempo constrói e é construída pela interpretação”.

18 Já para Coracini (2007), escrever/falar é sempre falar de si, por isso podemos colocar que não existe “neutralidade”, pois a escrita envolverá sempre a subjetividade de seu autor, e a construção de sua identidade.

21 Portanto a “objetividade” nos textos jornalísticos é uma ilusão, pois todos constrói, utiliza de estratégias para impor “verdade”, para que o interlocutor interprete aquilo que realmente o quer o fato.

24 Quando um sujeito escreve, ele traz suas opiniões, pois quando o autor escreve, ele se vê em seus textos trazendo também um olhar particular para o seu discurso, por mais que o sujeito tente originalidade, os sentimentos falam mais alto.

28 Por isso o autor tem um grande papel na sociedade, porque milhares de
29 pessoas estarão lendo seus textos e com eles tirarão suas conclusões, boas ou
30 más, levarão para a vida toda.

31 Enfim, concluímos que para fazer parte de uma matéria jornalista, não é
32 bem assim, mas passará primeiro por um processo, onde definirão se vai ser
33 divulgada ou não, porque o autor reflete muito no meio social das pessoas.

34 Na Pré-História o homem buscou se comunicar através de desenhos fei-
35 tos na paredes das cavernas. Através deste tipo de representação (pintura ru-
36 pestre), trocavam mensagens, passavam idéias e transmitiam desejos e ne-
37 cessidades. Porém, ainda não era um tipo de escrita, pois não havia organiza-
38 ção, nem mesmo padronização das representações gráficas. Foi somente na
39 antiga Mesopotâmia que a escrita foi elaborada e criada. Por volta de 4000 a.C,
40 os sumérios desenvolveram a escrita cuneiforme. Usavam placas de barro,
41 onde cunhavam esta escrita. Muito do que sabemos hoje sobre este período da
42 história, devemos as placas de argila com registros cotidianos, administrativos,
43 econômicos e políticos da época.

Referencias;

Material enviado pelo AVA;

A Escrita Sob a Ótica das Teorias Discursivo-enunciativas; Professor X

Leitura na internet sobre História da Escrita.

RESUMO 6

Resumo do texto: A Escrita Sob a Ótica das Teorias Discursivo- enunciativas, de Professor X

1 A leitura é um processo ativo de produção de leitura. Em um texto, a
2 produção de sentidos é fundamentada em uma relação circular entre: autor,
3 texto, leitor e espaço criado pelo autor. O texto é um espaço de significações
4 que mudam conforme quem irá ler, partindo de uma base comum que dá su-
5 porte ao processo interpretativo.

6 A escrita é um processo complexo, onde o autor não é o dono de seu
7 texto, ele só veicula sentidos no leitor, através do interdiscurso. O processo de
8 interpretação envolve o autor e o interdiscurso, que é a memória de todos os
9 discursos já veiculados que dão sentido ao dizer, onde o autor só pode dizer
10 algo por causa da exterioridade.

11 Existem várias definições para “autor”, para Foucault o autor é o sujeito
12 que é capaz de criar uma nova ordem discursiva, algo novo, através da origina-
13 lidade. Para Orlandi e Gallo, autor é uma função enunciativa do sujeito, não
14 necessitando ser um grande escritor, e que a função “autor” se dá quando o
15 sujeito que fala traz a impressão de unidade, progressão lógica. Coracini tem
16 que escrever/falar é sempre falar de si, defende que não há neutralidade, pois
17 a escrita sempre envolverá subjetividade, identidade do autor.

18 Toda escrita é produzida por um sujeito que ocupa o lugar de autor, do-
19 tado de subjetividade.

20 Objetividade e neutralidade são estratégias do autor para impor verdade.
21 Busca-se a objetividade através do uso da terceira pessoa do discurso, modo
22 verbal subjuntivo e itens lexicais que não expressem juízo de valor. Porém sub-
23 jetividade do autor sempre se fará presente, mesmo que o mesmo tente não
24 demonstrá-la em sua escrita. Orlandi afirma que os sentidos escapam à inten-
25 cionalidade do sujeito, quer seja através de exterioridade ou através da subjeti-
26 vidade, pois quando um sujeito escreve, ele traz à tona suas opiniões.

27 A autora do texto em questão afirma que quando escrevemos um texto,
28 busca-se dar um aspecto de unidade a ele, porém a subjetividade sempre se
29 fará presente, e a realidade que é construída na linguagem é afetada pela exte-

30 rioridade constitutiva, na relação entre sujeitos e as relações sociais de cada
31 um

RESUMO 7

A Escrita Sob a Ótica das Teorias Discursivo-enunciativas

1 A leitura é uma atividade funcional, estudamos sua produção, dividida
2 em autor, texto, leitor e o espaço criado pelo autor, que molda o leitor no decor-
3 rer de sua leitura.

4 Na produção da escrita fatores influenciam os sentidos que o autor in-
5 terpreta, para Orlandi, a função autor é aquele que fala ou escreve, início-
6 meio-fim; opinião própria. Todo texto tem sentido e interpretação regidos. Para
7 Foucault, autor é aquele que atualiza os sentidos existentes, mantendo sua
8 originalidade. O interdiscurso seria o conjunto de todos os que dão sentido ao
9 nosso dizer. Sem significados para sentidos que existiam antes de nós ou em
10 outros lugares, Pêcheux. Orlandi e Gallo autor é uma parte que se manifesta
11 no sujeito.

12 Para Coracini escrever é falar de si, é o movimento do sujeito, a exteri-
13 oridade que lhe constitui e sua linguagem, entre o eu e o outro, dos sentidos do
14 interdiscurso. Surge a identidade do sujeito e mudanças nas redes significati-
15 vas. O texto jornalístico utiliza estratégias para que o interlocutor interprete co-
16 mo um único sentido a ser atribuído a um determinado fato.

17 Quando um sujeito escreve, inscreve, trazendo suas opiniões, filiações,
18 o sujeito se constrói; pela linguagem, ele se diz. Não existe neutralidade nem
19 objetividade, mas sim, ambas ilusórias criadas pelo texto. Isso acontece devido
20 à estrutura do sujeito e da linguagem, criando uma impressão de que existe
21 uma verdade absoluta à qual poderemos chegar através de métodos análises
22 rigorosas do sujeito sobre o qual se escreve.

23 Controlando o que dizemos, descrevemos um objeto. Os fatos conhecidos pas-
24 sam por vários "filtros": da mídia e todas as instâncias de poder que estamos
25 submetidos, além, do nosso filtro, que é constituído de todos aos quais nos ex-
26 pomos, mesmo que discordemos do que é nos dito ou imposto.

27 Ao escrevermos um texto, temos um aspecto de unidade (estrutura de
28 início, meio, fim). Reconhecemos que mesmo pretendendo achar a verdade,

29 jamais a encontraremos, temos várias verdades, pois não residem nos fatos,
30 mas nos sujeitos e relações sociais. A realidade é construída na linguagem,
31 pelo jogo discursivo entre os sujeitos, levando em conta as relações sociais
32 mantidas.

RESUMO 8

A escrita sob a ótica das teorias discursivo-enunciativas (resumo)

1 A leitura é um processo ativo, e a produção de sentidos em um texto
2 é fundamentada em uma relação circular entre autor, texto, leitor e o espaço
3 criado para um leitor virtual. O texto, dessa forma, é um espaço de significa-
4 ções que mudam conforme as filiações daqueles que o leem, apesar de partir
5 de uma base comum que dá suporte ao processo interpretativo.

6 A escrita torna o sujeito (autor) agente de sua prática discursiva. En-
7 tretanto, esse sujeito não controla plenamente os sentidos que registra, veicu-
8 lando apenas sentidos que partem de outros lugares (o interdiscurso).

9 Todo o texto, conforme Orlandi (2007), é aberto, pois não há sentido
10 sem interpretação. Entretanto, o processo de interpretação é regido pelo inter-
11 discurso, ou seja, por sua relação com a exterioridade.

12 A noção de autor varia entre os expertos. Para Foucault (1998), há
13 uma relação profunda entre autor e originalidade, sendo o autor capaz de inau-
14 gurar uma nova ordem discursiva. Já para Orlandi (2007) e Gallo (1995), autor
15 é o sujeito que usa da função enunciativa para produzir sentidos, interpretando
16 e dando roupagem nova.

17 Como agente da prática discursiva e, conforme Coracini (2007), o
18 autor sempre marcará sua subjetividade na escrita, da qual é plenamente dota-
19 do, afastando a desejada “neutralidade” e a “objetividade” nos textos. Gera
20 contradição esse afastamento, pois essas características são as que dão cre-
21 dibilidade ao dizer.

22 Quando um sujeito escreve, se autoinscreve e autoconstrói, traz à
23 tona suas filiações, opiniões, pensamentos e desejos. Por isso que se diz que a
24 neutralidade e a objetividade são apenas “ilusórias”, dado que se pretende que
25 a verdade impressa no texto seja absoluta. E essa verdade é geralmente “fil-
26 trada” por diversos atores da sociedade, além do nosso próprio filtro, constituí-
27 do pela exposição aos filtros impostos pela sociedade.

28 Por mais que um texto possua unidade, neutralidade e objetividade,
29 contará também com a subjetividade marcada pelo autor, pois, por mais que

30 pretendamos encontrar a verdade, jamais a encontraremos, dado que existem
31 várias verdades existentes nos sujeitos e nas relações sociais.

Resumo 9

A Escrita Sob a Ótica das Teorias Discursivo-enunciativas

Autor: Professor X

1 Ao falarmos de produção da leitura pode parecer estranho, falar em pro-
2 dução da escrita é algo comum, acreditamos ser a escrita um processo em que
3 um sujeito, o autor, é agente de sua prática discursiva. Entretanto, estão envol-
4 vidos na produção da escrita vários fatores que fazem dela um processo com-
5 plexo em que o sujeito não controla plenamente os sentidos que veicula.

6 Assim, quando um sujeito escreve, está realizando também um trabalho
7 de interpretação, pois, segundo Orlandi (2007), “Não há sentido sem interpre-
8 tação” (p. 9). Dessa maneira, podemos considerar que todo texto é aberto, isso
9 não significa dizermos que podemos interpretar de qualquer maneira um texto;
10 o processo de interpretação é regido, não só pela pessoa que escreve, mas
11 principalmente pelo interdiscurso, a memória do dizer.

12 Cientes da relação entre escrita e interpretação, podemos nos questionar
13 sobre quem é o sujeito que escreve. Afinal, quem pode ser um autor? Para
14 Foucault (apud Orlandi, 2007), autor é aquele capaz de inaugurar uma nova
15 ordem discursiva e, assim, ser origem de seu discurso, ou seja, é aquele que
16 transforma as significações já existentes em algo novo, atendendo ao que co-
17 mumente se tem chamado de originalidade. Nessa perspectiva, autores seriam
18 apenas aqueles capazes de fundar novas ordens discursivas (Foucault, 1998).

19 Para Coracini (2007), escrever/falar é sempre falar de si; é sempre cons-
20 truir-se como sujeito, em relação à exterioridade, a escrita faz-se no movimento
21 entre o sujeito e a exterioridade que lhe constitui e que constitui a sua lingua-
22 gem, entre o eu e o outro, com quem compartilhamos os sentidos do interdis-
23 curso. Constrói-se, assim, a identidade do sujeito e causam-se mudanças nas
24 redes significativas.

25 Portanto, a “objetividade” citada textos jornalísticos é uma ilusão, pois to-
26 da escrita é produzida por um sujeito que ocupa uma posição de autor, dotado
27 de subjetividade, a qual se constrói também nessa escrita. Objetividade e neu-
28 tralidade são estratégias de escrita em que o autor visa dar credibilidade o seu
29 dizer.

30 A realidade é, assim, construída na linguagem, pela exterioridade consti-
31 tativa, ou seja, pelo jogo discursivo que acontece entre os sujeitos, levando em
32 conta as relações sociais que mantêm.

Resumo 10

A Escrita Sob a Ótica das Teorias Discursivo- enunciativas

Professor X

1 A escrita que permite a produção dos diferentes discursos, também construídos
2 sob óticas diversas materializa-se na compreensão. Permite ao leitor, ser o su-
3 jeito do seu próprio texto. Ele deixa de ser um mero repetidor de ideias e, pas-
4 sa a construí-lo com mecanismos e recursos próprios. Nesta dimensão o dis-
5 curso se constitui em texto e pode ser melhor aprendido.

6 O autor, ao desenvolver seu texto possibilita ao leitor ter várias interpretações
7 sobre o assunto, elemento necessário à compreensão e permitindo a interação
8 entre o autor e o leitor. Na escrita, isto se manifesta pela dimensão textual e,
9 desta forma a língua é de fundamental importância para a competência discursiva
10 do aluno – é uma forma de criar realidade, uma vez que a língua é, ao
11 mesmo tempo, uma realidade. Sendo assim, a aprendizagem da língua deve
12 ser objeto fundamental de estudos.

13 É de fundamental importância a colocação que faz nossa Tutora, em anexo
14 referente à “Produção da escrita – produção de subjetividade” pois, se falar em
15 produção da leitura parece estranho a alguns, falar em produção da escrita é
16 algo comum. Sempre acreditamos ser a escrita um processo em que um sujeito
17 é agente de sua prática discursiva.

18 A linguagem tem como realidade a enunciação pois é um elemento necessário
19 à compreensão da escrita, do próprio discurso materializado em gêneros dife-
20 rentes. A variedade da linguagem é permitida através do enunciado que apre-
21 senta a diversificação de conteúdo, em situações históricas particulares. Se-
22 gundo Bakhtin, “a palavra é o modo mais puro e sensível de relação social.”

Resumo 11

A Escrita Sob a Ótica das Teorias Discursivo-enunciativas

Professor X

1 Falar de produção escrita é algo extremamente comum, porque acreditamos
2 que o autor do texto está transmitindo algo de forma discursiva no entanto o
3 que ocorre é a disseminação de algum fato narrado pelo locutor o qual muitas
4 vezes é filtrado várias vezes cabendo ao leitor interpretar o fato escrito.
5 Todo o texto escrito pode ser considerado aberto apesar do sentido empregado
6 pelo seu autor porem mesmo com essa visão não podemos considerar o texto
7 de qualquer forma fazendo uma interpretação equivocada do que foi transmiti-
8 do pelo autor. A interpretação do texto está ligada a diversos fatores externos
9 não apenas ao sujeito que escreve mas principalmente ao interdiscurso.
10 Vários autores como Orlandi, Gallo e Coracini buscam explicitar o papel do su-
11 jeito de diversar maneiras diferentes, para Orlandi e Gallo o autor é identificado
12 toda vez em que percebemos uma organização no texto como início, meio e fim.
13 Já para Coracini não há existência de neutralidade pois escrever/falar é sempre
14 argumentar sobre si e dessa forma a escrita faz uma ligação entre o autor e o
15 exterior.
16 Dessa forma sempre que é escrito um texto temos como missão dar um aspec-
17 to de unidade a ele, ou seja, devemos fazer com que ele possa ser interpretado
18 pelo leitor, e por isso o texto deve ser escrito de forma clara e objetiva. Por ve-
19 zes mesmo quando temos que escrever o texto de forma neutra as característi-
20 ca de cada um sempre estarão representadas na escrita, e por mais que haja a
21 busca pela verdade ela nunca será encontrada pois não existe uma única ver-
22 dade e sim diversas verdades que estão implantadas no sujeito e nas suas re-
23 lações sociais.

Resumo 12

Resumo

1 A leitura é um processo, em que, o autor é o SUJEITO de uma prática dis-
2 cursiva. Observa-se que ocorrem fatores que influenciam para que o autor não
3 controle o significado daquilo que escreve. Desta forma, torna-se necessário
4 compreender porque o sujeito não domina todos os sentidos que vincula ao
5 escrever. Partindo da hipótese que a interpretação é essencial para a escrita, é
6 possível escrever um texto sem usar de subjetividade?

7 Baseando-se em autores como: Coracini (2007), Orlandi (2007), Pêcheux
8 (1988; 1990), pode-se esclarecer este ponto. Ao escrever o autor necessita
9 interpretar, pois, segundo Orlandi: “Não há sentido sem interpretação”. Consi-
10 deramos, então, que todo o texto é aberto, mesmo havendo uma impressão de
11 unidade, mas isso não significa que podemos interpreta-lo de qualquer forma.
12 A interpretação se dá, não apenas pelo autor, mas principalmente pelo interdis-
13 curso. Coracini comenta: escrever é falar de si; é construir-se como sujeito em
14 relação à exterioridade. Orlandi, baseando-se em Pêcheux, comenta: os senti-
15 dos escapam à intencionalidade do sujeito; mesmo que o autor do texto veja
16 apenas um sentido naquilo que escreve, ele está fazendo um gesto de interpre-
17 tação que é fruto tanto da exterioridade que lhe é constituída, quanto da subje-
18 tividade.

19 Logo, os resultados aqui constatados, sugerem que não existe uma neutra-
20 lidade, pois na escrita será instalada a opinião do autor, que é formada por fil-
21 tros aos quais está submetido, além do seu próprio, que é constituído por ou-
22 tros aos quais é exposto, mesmo que discorde deles.

Resumo 13

Atividade: Produção de resumo do texto: A Escrita Sob a Ótica das Teorias Discursivo-enunciativas.

1 A produção da escrita é um processo complexo, pois vários fatores fa-
2 zem parte dela. O autor não se configura dono de seu texto, apenas o veicula,
3 o texto muda conforme o perfil de cada leitor, trata-se de uma base que dá su-
4 porte a interpretação de cada um que o lê.

5 O sujeito que escreve também realiza um trabalho de interpretação, au-
6 tor é aquele que dá origem a uma nova ordem discursiva, transforma as signifi-
7 cações em algo novo. Também é aquele que possui a organização do início-
8 meio-fim, assim causando uma progressão lógica. Assim, a escrita não conse-
9 gue de certa forma ser neutra, pois envolve a subjetividade de seu autor, pois é
10 algo que constitui tanto o autor como o seu texto, a neutralidade vinda através
11 do emprego da terceira pessoa (ele), inscreve a subjetividade do autor.

12 Quando o autor escreve, ele se inscreve em seu trabalho, mostra suas
13 opiniões. Por isso é que se diz que não existe neutralidade e nem objetividade,
14 porque são efeitos ilusórios criados pelo texto, e devido a isto, que é criada a
15 impressão de verdade absoluta, a qual se chega a partir de métodos do objeto
16 ao qual escrevemos.

17 Por mais rígidas que sejam nossas análises, lança-se um olhar particular
18 ao objeto que será tema do discurso. Os fatos que conhecemos sempre pas-
19 sam por uma seleção, dos programas de televisão a conversa com amigos e
20 familiares. Quando um texto é escrito, deve-se dar a ele um aspecto de objeti-
21 vidade e neutralidade. Mesmo que não se possa expressar as próprias opini-
22 ões em textos de cunho científico, nossas opiniões sempre estarão ali e darão
23 estrutura ao texto.

A Escrita Sob a Ótica das Teorias Discursivo-enunciativas

1 A escrita é o processo em que o autor é o administrador de seu discurso,
2 e esta produção envolve fatores onde o autor nem sempre controla inteiramen-
3 te os sentidos difundidos. Então, sempre que um texto é escrito, o autor realiza,
4 além da escrita, o trabalho de interpretação.

5 Para Foucault, o autor é capaz de estabelecer ordens discursivas e ser o
6 protagonista transformando os sentidos em algo original, jáOrlandi(2007), per-
7 cebe o autor como uma função enunciativa do sujeito, e essa se dá numa pro-
8 gressão lógica com princípio, meio e fim. Para Coracini (2007), quando se es-
9 creve ou fala, o sujeito continuamente constrói-se em relação ao mundo exter-
10 no e não há neutralidade pois a escrita sempre abarcará a subjetividade do
11 autor construindo a sua identidade. A objetividade e a neutralidade na escrita
12 visam a confiabilidade. Então, como exemplo, no jornalismo usam-se táticas
13 para que a notícia tenha um único sentido conferido ao fato apresentado, mas
14 mesmo que o autor atenha-se ao episódio ele estará fazendo sua própria inter-
15 pretação, denunciando a subjetividade. Desta forma se diz que neutralidade e
16 objetividade não existem, estas seriam irreais dentro de um texto, pois cada
17 autor tem sua maneira peculiar na observação do elemento que fará parte de
18 seu discurso.

19 Portanto, conclui-se que a subjetividade estará presente nos textos
20 mesmo quando tentarmos usar de objetividade e neutralidade, pois vários su-
21 jeitos podem interpretar de várias maneiras um mesmo fato.

ATIVIDADE 4: PRODUÇÃO DE RESUMO DE TEXTO PARA ESTUDO

RESUMO

TEXTO: A escrita sob a ótica das teorias discursivo-enunciativas. Professor X

1 Ao produzirmos algo escrito não somos de fato os “donos” de nosso
2 próprio texto, a escrita em si, é um procedimento muito complexo que permeia
3 maneiras de darmos sentido ao discurso, ou seja redigimos apenas interpreta-
4 ções quando estamos escrevendo e estamos condicionados à escrever ativa-
5 mente, mas acabamos escrevendo passivamente.

6 O autor exerce a função de estabelecer um novo discurso, a partir de
7 suas características exteriores, ele modifica o que já é existente em algo novo,
8 neste momento percebemos a originalidade do escritor e compreendemos
9 também que a subjetividade se faz presente, e nos faz ir de encontro a que
10 toda escrita, mesmo que pretenda ser objetiva, incessantemente será subjetiva,
11 uma vez que o autor almeje escrever objetivamente e com neutralidade, para
12 que tenha um sentido apenas.

13 Quando o indivíduo escreve, ele traz à tona todas as suas característi-
14 cas, opiniões, e toda sua construção como ser, sua personalidade, fazendo
15 assim a construção como escritor. Apesar de como escritores, estarmos empe-
16 nhados em sermos objetivos e não usufruir de nosso particular, nem sempre
17 isso é possível, visto que nossos textos são filtrados por diversos tipos de situ-
18 ações e de pessoas, com suas convicções e ideais, não obstante passamos
19 por nosso próprio filtro.

20 Ao redigirmos um texto como alunos de graduação, precisamos nos ba-
21 sear cientificamente, necessitando dar ele a estrutura de unidade (início, meio
22 e fim), e também por que não a neutralidade e objetividade, entretanto constan-
23 temente estaremos colocando nossa visão, nossa originalidade. A subjetivida-
24 de é exposta, mas por mais que tentamos ser objetivos, concisos nem sempre
25 a nossa verdade será a verdade, uma vez que existem diversas verdades,
26 compreendidas nos seus sujeitos e nas suas relações sociais.

Resumo 16

Professor X– A ESCRITA SOB A ÓTICA DAS TEORIAS DISCURSIVO-ENUNCIATIVAS- Manual de Produção de Leitura e Escrita em Língua Portuguesa (pág. 36 à 38)

1 Neste texto de Professor X, apresentada no cap. 2 do Manual de Produ-
2 ção de Leitura e Escrita em Língua Portuguesa II (pág. 36 à 38), tomamos con-
3 tato com os processos envolvidos na escrita de um texto, onde o sujeito que
4 escreve, por mais neutralidade e objetividade que queira dar ao seu texto,
5 sempre se deparará com a subjetividade, opiniões e visões do mesmo.

6 Em uma pequena introdução é lembrado a relação entre texto e leitor,
7 onde a leitura como um processo ativo, interage entre autor e leitor. O texto é
8 um espaço de significações que mudam de acordo com a interpretação de
9 quem lê.

10 No subtítulo Produção da Escrita – produção de subjetividade, o produ-
11 tor de textos é apresentado como sujeito que se utiliza de interdiscurso para
12 criar seu texto. Ao escrever, o sujeito também interpreta sua relação com seu
13 exterior.

14 Professor X coloca conceitos de outros estudiosos do assunto em seu
15 texto, como Foucault(apud Orlandi, 2007) que vê o autor como aquele que
16 transforma em novo, algo já existente (originalidade). Para Orlandi(2007), a
17 função-autor é a posição que o sujeito assume quando dá impressão de unida-
18 de em seu texto(estrutura com início-meio-fim). Coracini(2007) apresenta o tex-
19 to como sem neutralidade, onde a escrita envolve a subjetividade de seu autor.

20 Objetividade e neutralidade, segundo Professor X, são estratégias da
21 escrita, onde o autor visa dar credibilidade ao seu dizer, contudo não acontece-
22 riam de fato. A 3ª pessoa é usada no texto, com o pretexto de objetividade,
23 onde o autor tenta esconder sua subjetividade inscrita no texto. Toda análise
24 por mais rigorosa que seja, recebe um olhar particular, além de passar por vá-
25 rios filtros exteriores ao autor.

26 O texto deve conter unidade (início-meio-fim). Mesmo tendo cunho cien-
27 tífico, precisando ser neutro e objetivo, apresentará, conforme Professor X, al-
28 go de subjetivo.

29 Na conclusão do texto, a autora do mesmo coloca que existem várias
30 verdades e não uma verdade única, onde a realidade é construída pela exterioridade do sujeito com suas relações sociais.
31

Resumo 17

Resumo de Texto Teórico

A Escrita Sob a Ótica das Teorias Discursivo-enunciativas

1 A leitura é a forma como se interpreta um conjunto de informações ou
2 um determinado acontecimento. É uma interpretação pessoal.

3 Já refletindo sobre o sentido de um texto podemos dizer que este se da
4 na harmonia, entre autor, texto, leitor e o espaço criado pelo autor para seu
5 leitor.

6 Produção da leitura pode parecer estranho a alguns, falar em produção
7 da escrita é algo comum. *Sempre se acreditou ser a escrita um processo em*
8 *que o autor é o único* responsável no processo de produção da escrita, mas
9 são vários fatores que fazem dela um processo complexo em que o sujeito não
10 controla plenamente os sentidos que veicula. O autor não é dono de seu texto,
11 mas somente veicula sentidos que partem de outros lugares, do interdiscurso.

12 Tendo em vista estas afirmações podemos dizer também que o texto ca-
13 racteriza-se como um conjunto de ideias, que podem ou não serem aceitas pe-
14 lo leitor, visto que este vai se posicionar diante do assunto trazido pelo escritor
15 com base no que acredita e no conhecimento que tens a cerca do assunto.

16 Quando o autor escreve ele esta realizando um trabalho de interpreta-
17 ção, pois, segundo Orlandi (2007), “Não há sentido sem interpretação” (p. 9).
18 Podemos então dizer que todo texto é aberto, apesar de haver uma impressão
19 de unidade dada por seu autor. Entretanto, isso não significa dizermos que po-
20 demos interpretar de qualquer maneira um dado texto; o processo de interpre-
21 tação é regido, não só pelo sujeito que escreve, mas principalmente pelo inter-
22 discurso que se emprega.

Resumo 18

A Escrita Sob a Ótica das Teorias Discursivo-enunciativas

1 A produção escrita feita por um determinado autor será sempre discursi-
2 va. Sempre acreditamos que fosse desta maneira, porém o que ocorre na ver-
3 dade, não é bem assim. O autor elabora seu texto, entretanto ele já tem ideias,
4 que podem não serem exclusivas dele, mas se escritas e reformulas retratarão
5 o pensamento do autor sobre determinado assunto. O que acontece é que o
6 autor deixa sua identidade, uma espécie de impressão digital, ele transforma
7 ideias já existentes em algo novo diferente, redefinido.

8 Toda vez que se escreve ou fala, o conteúdo carrega certa identidade de
9 quem o reproduz, o que nos fazer intender que não existe o fato de o autor se
10 manter neutro, pois sempre envolvera a opinião do autor. Por isso que existe
11 uma relação entre o autor e o assunto ao qual está descrevendo, deste fato a
12 construção resultará em ideias reformuladas com uma visão diferente. Portanto
13 a neutralidade e subjetividade ao qual se diz ter um autor são mera ilusão e
14 não passam de meras estratégias utilizadas para fazer com que o leitor sinta o
15 texto como algo verdadeiro de fato.

16 O trabalho do autor consiste em interpretar, assim rescrevendo o conte-
17 údo, porém se muitas vezes, ao ouvir determinado assunto, ao repetir utiliza-
18 mos outra maneira de falar, desse modo também escrevemos. O que acontece
19 é que cada indivíduo manipula as palavras de um modo diferente, isso é cha-
20 mado de filtro. Pois muitas vezes é necessário descrever um determinado as-
21 sunto, ao qual não é possível reproduzir ideias próprias, porém, é o autor de
22 fato que irá definir a direção a qual achar conveniente seguir para descrever
23 um assunto importante. Por mais que se tente encontrar uma única verdade,
24 nunca se encontrará, porque existe mais de uma verdade, pois as verdades
25 não estão nos fatos, mas sim nos indivíduos, na sua maneira e no seu vínculo
26 social.