

Maria Aparecida da Mata

**PROCESSOS REFERENCIAIS NA RETEXTUALIZAÇÃO
DE TEXTOS ACADÊMICOS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Lingüísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Lingüística.

Área de concentração: Lingüística
Linha de Pesquisa: Lingüística dos Gêneros e Tipos Textuais
Orientador: Prof. Dr. Luiz Francisco Dias.

Belo Horizonte
Faculdade de Letras da UFMG
2008

Tese defendida por MARIA APARECIDA DA MATA em 06/08/08 e aprovada pela
Banca Examinadora constituída pelos Profs. Drs. relacionados a seguir:

Luiz Francisco Dias – UFMG
Orientador

Maria de Lourdes Meireles Matencio – PUC Minas

Maria Ângela Paulino Teixeira Lopes – PUC Minas

Delaine Cafiero Bicalho – UFMG

Eliana Amarante de Mendonça Mendes – UFMG

Agradeço

a Deus, que sempre ilumina o meu caminho,
a toda a minha família pelo apoio incondicional,
aos alunos e professores que contribuíram para a coleta dos dados,
ao meu orientador, prof. Luiz Francisco Dias, pela competência, respeito às minhas
propostas e compreensão dos problemas que afetaram o meu percurso,
às amigas, Neiva e Flôr, minhas interlocutoras constantes, pessoas muito queridas com
quem posso contar sempre,
à amiga Regina pela tradução do resumo e pelo espírito de solidariedade,
à amiga Jane, pela leitura atenta do meu projeto de pesquisa e pelo incentivo permanente,
à Prof^a Malu Matencio, coordenadora do grupo de pesquisa LePTeCCo (Leitura, Produção
de Textos e Construção de Conhecimentos), onde tudo começou,
às amigas Jane, Juliana e Malu pela oportunidade de participação em projetos de
pesquisa e de produção de trabalhos na condição de co-autora,
à Prefeitura Municipal de Betim pela licença concedida.

RESUMO

Este trabalho tem o propósito de investigar o processo de referenciação interna e externa em resumos e resenhas críticas de cunho acadêmico, produzidos a partir da retextualização de textos acadêmicos por alunos ingressantes em curso de Letras. Os resultados obtidos sinalizam para uma correlação entre retextualização e referenciação. À medida que o aluno vai abandonando a colagem de trechos do texto-base e adotando estratégias de retextualização mais sofisticadas como a reformulação, por exemplo, a cadeia referencial dos textos produzidos vai se tornando menos lacunosa. Dentre as estratégias de referenciação empregadas destacou-se o uso de formas nominais referenciais, as quais evidenciam o modo como o aluno reformula os objetos-de-discurso e nos dão pistas sobre a (re)construção de conceitos oriundos da sua área de formação acadêmica e profissional. A análise desse recurso empregado pelo aluno na construção de resumos e resenhas pode ajudar o professor a redimensionar suas estratégias de abordagem da referenciação e da retextualização, em sala de aula, e promover uma rediscussão de conceitos que ele pretende sejam (re)construídos pelos graduandos. Verificou-se, ainda, que a escolha de mecanismos enunciativos também se configura como uma das barreiras que o aluno-retextualizador deve ultrapassar para produzir (re)formulações dos objetos-de-discurso na composição de resumos e resenhas.

Palavras-chave: referenciação, retextualização, gêneros acadêmicos.

ABSTRACT

This work aims to investigate the processes of internal and external referenciation in critical reviews and summaries with scholarly character produced from retextualization of the academic texts by students that have just joined at Course of Letter. The results give evidence of a correlation between retextualization and referenciation. In the proportion that the student is going to abandon the use of excerpts from the text-based and adopting more sophisticated strategies to retextualization as the reformulation, for example, can be observed that the texts produced do not present too many gaps on their process of reference. Among the referential strategies employed can be emphasized the use of nominal forms of reference, that show how the student reformulates the object-of-discourse and give us clues on the (re) construction of concepts coming from his/her academic and/or professional area. The analysis of those recourses used by students in the construction of summaries and reviews can help the teacher to redirect his/her strategies to approach the referenciation and the retextualization in the classroom, and promote a (re)discussion of concepts that he/she wants to be (re) constructed by students. It was also verified that the choice of enunciative mechanisms configures as one of the barriers that a student who wants to produce a retextualization task has to overcome to produce (re) formulations of objects-of-discourse in the composition of summaries and reviews.

key-words: referenciation, retextualization, academic genres.

LISTA DE QUADROS, TABELAS

Quadro 1: Modelo das operações textuais-discursivas realizadas na passagem do texto falado para o texto escrito.....	64
Quadro 2: Operações envolvidas no tratamento dos turnos de fala.....	65
Tabela 1: Operações de retextualização predominantes nos resumos.....	86
Tabela 2: Operações de retextualização utilizadas nas resenhas de divulgação.....	89
Tabela 3: Operações de retextualização utilizadas nas resenhas temáticas.....	100
Tabela 4: Estratégias de referenciação adotadas na composição de resumos e resenhas.....	124
Tabela 5: Gerenciamento de vozes em resumos e resenhas.....	142

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
CAPÍTULO 1: Apresentação geral da pesquisa: das origens à constituição	
do corpus de análise.....	15
1.1. Origens da pesquisa.....	16
1.2. A constituição do <i>corpus</i> de análise.....	27
1.2.1. Sujeitos da pesquisa.....	29
1.2.2. Procedimentos de coleta dos dados.....	29
1.2.3. Procedimentos de análise dos dados.....	35
CAPÍTULO 2: A retextualização de textos acadêmicos – um estudo do	
resumo e da resenha de cunho acadêmico	38
2.1. As noções de língua, texto e gênero.....	39
2.2. Em busca de novos parâmetros para a abordagem de resumos e	
resenhas em situações de ensino.....	42
2.2.1. O funcionamento do gênero resumo em diferentes esferas	42
2.2.1.1. Resumo de telenovela	46
2.2.1.2. Resumo de filme.....	47
2.2.1.3. Resumo jornalístico de texto	48
2.2.1.4. Resumo literário.....	49
2.2.1.5. Resumo para Congressos.....	50

2.2.1.6. Resumo de Teses e Dissertações.....	51
2.2.1.7. Resumo que antecede um texto-base (abstract).....	52
2.2.1.8. Resumo acadêmico.....	54
2.2.2. O funcionamento da resenha crítica de cunho acadêmico.....	58
2.3. As operações de retextualização adotadas na composição de resumos e resenhas e algumas implicações nos processos referenciais	63
2.3.1. Operações de retextualização adotadas na composição de resumos.....	68
2.3.1.1. Colagem de trechos do texto-base.....	68
2.3.1.2. Paráfrase de trechos do texto-base.....	73
2.3.1.2.1. Paráfrase sem referência à fonte.....	74
2.3.1.2.2. Paráfrase com referência à fonte.....	78
2.3.1.3. Produção de comentários	82
2.3.2. Operações de retextualização adotadas para a composição das resenhas de divulgação.....	87
2.3.2.1. Paráfrase com referência à fonte	89
2.3.2.2. Estabelecimento de diálogos entre textos.....	92
2.3.2.3. Inserções de comentários/avaliações	93
2.3.3. Operações de retextualização adotadas para a composição das resenhas temáticas.....	94
2.3.3.1. Paráfrase com referência à fonte.....	95
2.3.3.2. Apresentação/ contextualização do tema.....	97
2.3.3.3. Articulação entre os posicionamentos dos autores estudados.....	98
2.3.3.4. Inserções de comentários/avaliações.....	99
2.4. Em síntese.....	101

CAPÍTULO 3: Processos referenciais envolvidos na composição de resumos

e resenhas.....	103
3.1. Processos de referenciação.....	105
3.2. Principais estratégias de referenciação envolvidas na retextualização de textos acadêmicos.....	119
3.2.1. A construção da referenciação interna do texto-final.....	119
3.2.1.1. Anáfora por nomeação.....	119
3.2.1.1.1. Anáfora associativa.....	119
3.2.1.1.2. Repetição de item lexical.....	120
3.2.1.1.3. Sinonímia.....	121
3.2.1.1.4. Descrição definida com função de rótulo ou encapsulamento.....	121
3.2.1.1.5. Nominalização com função de encapsulamento.....	121
3.2.1.1.6. Nomeação por pronome substantivo demonstrativo.....	122
3.2.1.2. Anáfora pronominal.....	122
3.2.1.3. Elipse.....	123
3.2.1.4. Expressões nominais endocêntricas.....	123
3.2.1.5. Uso de expressões nominais endocêntricas – algumas implicações para o funcionamento dos gêneros em exame.....	126
3.2.1.6. Uso de descrições definidas na (re)construção de objetos-de-discurso em resumos e resenhas.....	129

3.2.2. A construção da referenciação externa do texto-final – o uso de mecanismos enunciativos e suas implicações na reformulação de objetos-de-discurso	138
3.2.2.1. A atitude discursiva do aluno retextualizador no tratamento do conteúdo informacional do texto-base	143
3.2.2.2. Neutralização da voz do aluno-retextualizador	144
3.2.2.3. Inserção de elementos cuja função é fazer referência ao texto-base.....	145
3.2.2.4. Atribuição do discurso ao enunciador do texto-base.....	146
3.2.2.5. Introdução de elementos lingüísticos que deixam manifestar a voz do retextualizador	147
3.2.2.6. Tentativa de envolvimento do destinatário do texto-final	147
 CAPÍTULO 4: Conclusões e algumas direções para pesquisas futuras.....	150
4.1. Breve retomada do estudo.....	150
4.2. Algumas direções para pesquisas futuras.....	155
 REFERÊNCIAS	158
 ANEXO.....	166

Introdução

Este trabalho parte do princípio de que a leitura e a produção de textos escritos são fundamentais na formação de qualquer graduando. Em cursos de formação de professores, como é o caso investigado, essa importância é ainda maior já que cabe ao professor a tarefa de inserir outros sujeitos em práticas letradas.

No quadro das práticas de ensino da leitura e da produção de textos acadêmicos, ancoradas em reflexões sobre o funcionamento sociocomunicativo de tais textos, a retextualização assume papel fundamental, uma vez que, conforme assinala Matencio (2003), “o estudante, além de registrar sua leitura, manifesta a compreensão de conceitos e do fazer-científico da área de conhecimento em que começa a atuar.” Dito de outro modo, as atividades de leitura e escrita acadêmica, a partir de atividades de retextualização de textos acadêmicos permitem ao graduando (re)construir seus conhecimentos sobre os modos de agir nas práticas discursivas do domínio acadêmico das quais emergem diferentes gêneros (cf. ASSIS, MATA e PERINI-SANTOS, 2003, MATENCIO, 2002) e desenvolver estratégias de textualização (operações lingüísticas, textuais e discursivas) adequadas ao funcionamento dos textos nas práticas discursivas em que se constituem.

Em minhas atividades de docência, em cursos universitários e em projetos de formação continuada de professores da Educação Básica, tenho verificado que os alunos, nas atividades de produção de textos acadêmicos, apresentam dificuldades relacionadas ao uso de estratégias de sumarização¹ do texto-base; ao emprego de recursos que colocam em evidência

¹ O processo de sumarização é entendido, neste trabalho, como a realização de operações mentais durante o processamento de um texto em situação de leitura.

o apoio ao discurso do outro, como a inserção de citações, por exemplo (cf. BOCH & GROSSMAN, 2002); à escolha de recursos lingüísticos adequados ao registro culto exigido na produção de textos acadêmicos; à projeção de um quadro de referências para o funcionamento do texto-final diferente daquele projetado para o funcionamento do texto-base, o que acaba por provocar o aparecimento de cadeias referenciais bastante lacunosas, criando obstáculos para a compreensão do texto produzido (resumos e resenhas, por exemplo).

Diante desse quadro, o presente trabalho orientou-se pelo objetivo geral de investigar o processo de referenciação em resumos e resenhas de cunho acadêmico, produzidos por ingressantes em curso de Letras, envolvidos em atividades de retextualização de textos acadêmicos.

Considerando que a referência é construída essencialmente na interação cooperativa, procurei construir princípios teórico-metodológicos que levassem em conta aspectos sociocognitivos, discursivos e interativos do funcionamento da linguagem para resolver as questões levantadas. No desenrolar da pesquisa, portanto, o foco de minha atenção incidiu sobre o modo como os alunos-produtores dos resumos e das resenhas concebiam a referência do texto em relação ao seu funcionamento sociocomunicativo, por considerar que, buscando a compreensão do processamento textual construído pelos produtores, seria possível contribuir para o redimensionamento das estratégias de intervenção didático-pedagógica na abordagem dos processos referenciais como objeto de ensino e aprendizagem.

Além do objetivo geral de investigar o processo de referenciação, outros mais específicos foram orientando as análises dos dados, quais sejam:

- discutir o funcionamento sociocomunicativo dos gêneros focalizados (resumo, resenha de divulgação, resenha temática);
- descrever as operações de retextualização identificadas no processo de construção dos resumos e resenhas coletados;

- apontar prováveis repercussões das operações de retextualização identificadas sobre o processo de referenciação;
- verificar as alterações nas estratégias de referenciação adotadas pelos alunos nos textos produzidos;
- estudar o emprego de formas nominais referenciais em resumos e resenhas como uma das pistas para que possamos flagrar os processos de (re)construção de conceitos do domínio científico por parte dos sujeitos pesquisados – professores em formação.

Para desenvolver esses objetivos foi considerado o conceito de gênero proposto por Marcuschi (2002b, 2006), a noção de retextualização defendida por Matencio (2002a) e a concepção de referenciação proposta por Mondada & Dubois (2003). Para delinear um quadro das principais estratégias de referenciação identificadas, foram consideradas contribuições dos estudos de Marcuschi (1997, 1999, 2000a, 2000b, 2003a, 2003b), Matencio (2003), Koch (2001, 2004b, 2005), Cafiero (2002), Zamponi (2003), Cavalcante (2001).

O trabalho que ora se apresenta foi organizado em quatro capítulos.

No primeiro capítulo, procuro traçar o percurso da investigação, dando destaque às origens da pesquisa e a constituição do *corpus* de análise.

O segundo, intitulado “A retextualização de textos acadêmicos – um estudo do resumo e da resenha de cunho acadêmico” – tem por objetivos discutir alguns dos pressupostos teóricos que orientaram a investigação (os conceitos de gênero, texto e retextualização), o funcionamento dos gêneros em análise (resumo, resenha de divulgação e resenha temática) e descrever as operações de retextualização envolvidas na produção de resumos e resenhas e suas implicações nos processos referenciais.

No terceiro capítulo, “Processos referenciais envolvidos na composição de resumos e resenhas”, primeiramente, apresento uma síntese dos estudos sobre referenciação, os quais

trazem contribuições mais específicas para esta pesquisa e, em seguida, procuro analisar a referenciação em atividades de retextualização de textos acadêmicos, focalizando a (re)construção de objetos-de-discurso – referentes construídos discursivamente nos movimentos de diálogo com o texto-base e com o leitor projetado para o texto-final (resumo ou resenha). Desse modo, além dos recursos textualizadores que concorrem para a referenciação interna dos textos em análise, procuro discutir também aspectos relativos à referenciação externa, quais sejam os mecanismos enunciativos decorrentes das relações dialógicas com o texto-base e com o leitor projetado para o texto-final.

No capítulo 4 apresento as conclusões da pesquisa, algumas contribuições e direções para pesquisas futuras.

CAPÍTULO 1

***APRESENTAÇÃO GERAL DA
PESQUISA: DAS ORIGENS À
CONSTITUIÇÃO DO CORPUS DE
ANÁLISE***

1.1. Origens da pesquisa

Para ilustrar a problematização anunciada na introdução deste trabalho, apresento, a seguir, alguns dados, coletados em contexto de sala de aula, os quais me instigaram a propor um trabalho sistemático para investigação do fenômeno.

O primeiro conjunto de dados consiste em trechos que constituem a introdução de resenhas críticas de cunho acadêmico, produzidas por alunos de 1º período de Letras, a partir da leitura do artigo *Gêneros jornalísticos no letramento escolar inicial*, de Lusinete Vasconcelos de Souza². Esses trechos permitem colocar à mostra algumas das dificuldades dos alunos na construção da referenciação, a partir das tentativas de estabelecer um diálogo com o texto-base.

Exemplo 1

“**Este trabalho** apresenta como um novo material didático, barato e fácil de ser encontrado. É possível através **dele**, despertar crianças do pré e do primário para a leitura cognitiva.”

Nesse trecho, com a expressão **este trabalho**, o aluno retextualizador pretende fazer referência ao artigo de Lusinete Vasconcelos. A afirmação que ele apresenta em seguida pode provocar no leitor certo estranhamento, pois seria esquisito pensar que o trabalho resenhado constitui um novo material didático, barato e fácil de ser encontrado. Somente um leitor que

² No âmbito de uma disciplina que tinha por objetivo desenvolver habilidades para a leitura de textos específicos das diversas disciplinas do curso de Letras, levando-se em conta as condições de produção discursiva, propus aos alunos a elaboração de uma resenha que divulgasse o texto *Gêneros jornalísticos no letramento escolar inicial*, de Lusinete Vasconcelos, publicado no livro *Gêneros textuais e ensino*, organizado por Ângela Paiva Dionísio e outros.

conhece o texto-base poderia inferir que o aluno faz referência ao jornal como um novo material didático barato e fácil de ser encontrado; afinal o material de leitura utilizado na pesquisa, desenvolvida pela autora do texto resenhado, foi o jornal.

Podemos dizer que o procedimento adotado pelo aluno-resenhista compromete o funcionamento do gênero, uma vez que o leitor projetado para uma resenha de divulgação não conhece o texto-base e espera encontrar uma avaliação da obra resenhada. No exemplo 1, percebe-se que o aluno-resenhista não consegue estabelecer uma distinção entre a função comunicativa e os propósitos que orientam o texto-base e os que orientam o texto-final (resenha).

No trecho a seguir, o aluno não consegue fazer uma retomada do tema orientador do texto-base nem em termos descritivos, nem em termos argumentativos. Vejamos:

Exemplo 2

“O texto de Lusinete Vasconcelos relata-nos a experiência didática com a utilização de gêneros jornalísticos. O texto aponta grande importância na utilização **desse recurso didático**, pois todos os indivíduos tanto do meio rural como do meio urbano, utilizam **o mesmo**, para procurar emprego ou até mesmo para comprar ou vender algo. Além do mais constituem um excelente material didático por dar prioridade aos fatos sociais e por contribuir na formação de leitores críticos e produtivos.”

A leitura dessa introdução de resenha permite ao leitor compreender que gêneros jornalísticos constituem o recurso didático mencionado. No entanto as informações que o aluno-resenhista apresenta, em seguida, remetem ao jornal, especificamente, à seção de classificados. A expressão **o mesmo** refere-se a recurso didático, a jornal? Na terceira frase, surge o verbo na 3ª pessoa do plural (constituem). Isso seria uma evidência de que o aluno estaria fazendo referência a gêneros jornalísticos, expressão apresentada no final da primeira frase?

Como se pode observar, nos exemplos 1 e 2, encontramos casos de anáforas de difícil processamento pelo leitor.

Vejamos mais um exemplo.

Exemplo 3

“O texto de Lusinete ressalta a importância da utilização de textos de jornal na sala de aula, onde **eles** realizam uma atividade de reflexão, compreensão de textos jornalísticos.”

No exemplo 3, o pronome **eles** remete a indivíduos não designados explicitamente, mas inferíveis, se considerarmos o contexto sala de aula, ou seja, podemos inferir que **os alunos** realizam uma atividade de compreensão de textos jornalísticos. Mais uma vez, apresenta-se ao leitor uma anáfora³ de difícil processamento.

Casos como os apresentados nos exemplos 1, 2 e 3 evidenciaram a necessidade de uma investigação mais sistemática desse tipo de estratégia de referenciação, tarefa que proponho desenvolver no capítulo 3.

O segundo conjunto de dados foi analisado para testar a hipótese de que o apagamento de determinados elementos do texto-base dificulta a construção da referenciação. O estudo partiu do princípio de que o processo de sumarização (entendida como a realização de operações mentais durante o processamento de um texto em situação de leitura) está implicado na construção de resumos. Van Dik e Kintsch (1983, p. 190), ao descreverem como se resumem histórias, desenvolvem um modelo explicativo para se chegar à macroestrutura de um texto, composto de três macrorregras que organizam e reduzem a informação

³ Parece que estamos diante de um caso de anáfora pronominal sem antecedente cotextual ou, nas palavras de Kleiber (1994), um caso de anáfora esquemática, que sugere coletividade de indivíduos. O autor apresenta algumas características gerais desse tipo de anáfora: não tem antecedente explícito no cotexto; não é correferencial e não apresenta congruência morfológica com algum elemento cotextual. No capítulo 3, é apresentada uma síntese de estudos sobre anáforas, que trazem contribuições específicas para esta pesquisa.

semântica do texto, quais sejam: apagamento, generalização e construção. Para os autores, o apagamento consiste na supressão de uma proposição que não é condição de interpretação do texto, ou seja, o leitor apaga informações consideradas redundantes ou desnecessárias à compreensão. A generalização é entendida como a substituição de uma proposição por outra de sentido mais geral. O leitor pode, por exemplo, substituir uma seqüência de seres de uma mesma classe por uma palavra que dá nome à classe. A construção resulta das inferências geradas pelo leitor com base não só em informações de base textual, mas também em seus conhecimentos prévios.

Neste trabalho, a análise dos dados demandou uma ampliação da noção de apagamento. Desse modo, todo tipo de supressão realizada pelos sujeitos da pesquisa foi considerado como apagamento, pois os dados revelaram que nem sempre o aluno-retextualizador apaga apenas informações redundantes ou desnecessárias à compreensão. Algumas vezes, ele apaga, inclusive, argumentos importantes para a defesa de determinada tese.

Desenvolvi um estudo exploratório⁴, a partir da análise de resumos produzidos por ingressantes em curso de Letras. Dos 60 resumos coletados, 53 são construídos a partir da colagem de trechos do texto-base, com o apagamento de alguns elementos e inserção/substituição de outros. É desse universo que selecionei um exemplo para ilustrar, aqui, alguns efeitos dos apagamentos sobre o processo de referenciação.

Com o objetivo de facilitar a visualização das operações de retextualização, dando ênfase aos apagamentos, para a análise do resumo, foi elaborado um quadro com os trechos selecionados do texto-base pelos sujeitos da pesquisa e sua respectiva retextualização. Os

⁴ Este estudo foi apresentado no 14º InPLA, realizado na PUC-SP, em abril de 2004. Os resumos analisados pertencem ao banco de dados do Projeto *Retextualização de textos acadêmicos: leitura, produção de textos e construção de conhecimentos*, SHA 0419/01, coordenado pela Prof. Dr^a Maria de Lourdes Meirelles Matencio. O texto-base utilizado pela professora na disciplina de produção de textos acadêmicos, em que os dados foram coletados constitui um capítulo do livro *Por que (não) ensinar gramática na escola*, de Sírío Possenti: “Falamos mais corretamente do que pensamos”.

trechos apagados são marcados em negrito no texto-base; nas retextualizações, as omissões são assinaladas com o símbolo Ø.

O resumo selecionado é construído, sobretudo, pela cópia de passagens do texto-base, sem qualquer referência à fonte. Observe:

Nº	Trechos selecionados do texto-base	Retextualização
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 32 33 34 35 36 37 38 39 40 41	Uma das frases mais correntes sobre alunos ou outros cidadãos pouco cultos é que <i>falam tudo errado</i>. Ela tem sido empregada tanto em relação a alunos quanto em relação a pessoas de certas classes sociais, ou de outras regiões do país. Não há nada mais errado do que pensar que aqueles de quem se diz que falam errado <i>falam tudo errado</i>. Nós já sabemos que a idéia segundo a qual se fala errado (quando não se fala como falamos ou como gostaríamos que se falasse) é uma idéia cientificamente problemática, para dizer o mínimo. Já vimos quanto preconceito há embutido nela. (...) Quando ouvimos a fala de alguém, principalmente se se trata de alguém diferente de nós (mais pobre, mais ignorante, de outra região do país), certamente percebemos em sua fala algumas características que nos chamam a atenção. A algumas dessas características estamos acostumados a chamar de erros. A tentação será dizermos que Fulano fala <i>tudo errado</i>. Ou que fala de forma esquisita. O que acontece, de fato, é que tal pessoa, na maior parte do tempo, fala exatamente como nós. Mas, as características diferentes, mesmo que sejam pouco numerosas, chamam muito a nossa atenção. Por isso, caracterizamos a fala do outro como se ela contivesse apenas formas “erradas”. (...) (...) há “erros” que chocam e “erros” que não chocam mais. Mas, o mais importante é dar-nos conta de que não é verdade que aqueles que “erram” erram tudo. (...)	Uma das frases mais correntes sobre alunos ou outros cidadãos pouco cultos e que falam tudo errado. Ela tem sido empregada tanto em relação a aluno quanto em relação a pessoas de certas classes sociais, ou ate* de outras regiões do país. Ø Já vimos quanto preconceito há embutido nela, Ø por isso, caracterizamos a fala do outro como se ela contivesse apenas formas erradas. Há erros que chocam e “erros” que não chocam mais. Mas, o mais importante é dar-nos conta de que não é verdade que aqueles que “erram” erram tudo. (sujeito 6)

* O aluno insere a palavra até.

O aluno apaga duas frases inteiras, entre as linhas 7-15, que apresentam argumento para a afirmação ‘já vimos quanto preconceito há nela.’

No texto-base, ‘nela’ refere-se à ‘idéia segundo a qual se fala errado (quando não se fala como falamos ou como gostaríamos que se falasse)’. Na retextualização, ‘nela’ passa a fazer referência a ‘Uma das frases mais correntes sobre alunos ou outros cidadãos pouco cultos e que falam tudo errado’.

O apagamento do trecho entre as linhas 18–34, que conduz à conclusão ‘por isso, caracterizamos a fala do outro como se ela contivesse apenas formas erradas’ provoca a articulação de trechos que não se inter-relacionam no texto-base.

Outra questão que merece destaque diz respeito ao apagamento das aspas na expressão “erradas”. Esse apagamento acaba por comprometer a linha argumentativa desenvolvida pelo autor do texto-base, uma vez que ele problematiza a noção de erro e apresenta exemplos para desenvolver o conceito de variação.

Os dados obtidos nesse estudo exploratório evidenciaram a necessidade de uma investigação mais sistemática, buscando identificar regularidades nas operações de retextualizações realizadas pelos sujeitos.

Esse estudo fornece evidências de que o uso de estratégias de referenciação constitui, muitas vezes, uma dificuldade para o aluno e parece que esse processo é influenciado pela representação que ele tem do resumo como tarefa escolar. Em outros termos, a despeito de serem discutidas a função e as características do gênero solicitado, o aluno, em sala de aula, sabe que está escrevendo para o professor, um leitor que conhece o texto-base.

Diante desse quadro e partindo do princípio de que o ensino da produção e compreensão de textos deve ser orientado pela exploração do funcionamento de gêneros textuais, inicialmente, propus investigar as estratégias utilizadas por alunos ingressantes em

cursos de Letras e de Matemática, no **processo de referenciação em resumos e resenhas críticas de cunho acadêmico**, produzidos a partir da retextualização de textos pertencentes a diversos gêneros acadêmicos tais como artigos, capítulos de livros, monografias, teses, etc.

A escolha de diferentes cursos para a coleta de dados fundamentou-se na hipótese de que há diferenças nas práticas adotadas para o gênero resumo em diferentes áreas do conhecimento, assim como acontece com a resenha, conforme defende Motta-Roth (2002). Assim, no projeto de pesquisa, propus investigar as diferenças nas práticas discursivas adotadas, nos dois campos disciplinares pesquisados (Letras e Matemática) para os dois gêneros em foco: resenha e resumo.

Na próxima seção, será explicado por que a coleta de dados no curso de Matemática se mostrou inviável, determinando mudanças nos rumos da pesquisa.

É sabido que o professor não tem a sua disposição um grande volume de estudos que ofereçam fundamentos teórico-metodológicos para orientar as suas práticas de ensino da produção de textos acadêmicos. Em geral, o professor adota manuais de redação que abordam o resumo e a resenha de forma exclusivamente normativa. Deve-se salientar que estudos que levam em conta aspectos cognitivos e retóricos envolvidos na produção desses gêneros são ainda incipientes. Nos últimos anos, com o avanço dos estudos de gêneros, têm sido desenvolvidos alguns trabalhos, os quais apontam contribuições importantes para a abordagem de gêneros do domínio acadêmico em situações de ensino da escrita acadêmica. Vejamos alguns desses estudos.

Rodrigues (1999), além de apresentar uma revisão dos estudos que focalizam o resumo no escopo das ciências cognitivas e da Lingüística Textual, faz uma análise minuciosa da organização retórica de 134 resumos de dissertações na área de Lingüística. Sob a perspectiva da Análise de Gêneros, a autora investiga regularidades no processo de organização das informações pelas 5 unidades retóricas encontradas: apresentação da

pesquisa; contextualização da pesquisa; apresentação da metodologia; sumarização dos resultados; conclusão da pesquisa e conclui o seu estudo propondo uma integração de abordagens teóricas que levem em conta aspectos cognitivos e retóricos da produção de resumos. Como se vê, a autora focaliza um tipo específico de resumo (aquele que antecede um texto-base (*abstract*)), o qual não constitui objeto específico desta investigação.

Machado (2002b) defende que os usos sociais dos resumos de texto constituem objeto de ensino importante, mas para isso é necessário distinguir o processo de sumarização (operações mentais) que ocorre durante o processamento de um texto em situação de leitura e os textos produzidos como resumos. A autora discute o funcionamento dos resumos na mídia impressa e digital e finaliza o seu artigo propondo que a abordagem do resumo como gênero deve estar relacionada a uma situação concreta de interlocução.

Matencio (2002a) aborda as operações textual-discursivas envolvidas na produção de resumos, partindo do princípio de que o resumo permite ao aluno registrar sua leitura e manifestar sua compreensão de conceitos. Em outras palavras, o resumo constitui um procedimento para a inserção do aluno em práticas do discurso acadêmico.

Ribeiro (2005) analisa resumos produzidos por ingressantes em curso de Letras a partir da retextualização de textos acadêmicos e oferece importantes contribuições para abordagem dos mecanismos enunciativos em situações de ensino da escrita acadêmica. A pesquisadora procura identificar como os sujeitos pesquisados marcavam e organizavam as diferentes vozes nos textos produzidos. Os dados demonstram que a maioria dos pesquisados conseguiram recuperar o gerenciamento de vozes do texto-base e que a encenação discursiva apresentada no texto lido foi compreendida pelo retextualizador, que tende a reviver o jogo enunciativo empreendido no texto-base.

Motta-Roth (2002) discute a função social da resenha acadêmica a partir de um estudo envolvendo entrevistas com professores universitários de instituições norte-americanas

das áreas de química, lingüística e economia. A autora parte do princípio de que as diferentes práticas adotadas para o gênero resenha se devem ao fato de que a resenha responde às necessidades de avaliação e validação da literatura científica e os critérios que orientam esse processo variam de uma disciplina para outra. Para a autora, essas variações disciplinares devem ser consideradas por analistas do gênero e professores de redação e leitura para fins acadêmicos para que adaptem procedimentos analíticos e pedagógicos a cada área específica.

Gomes Bezerra (2001) aborda a organização retórica do gênero resenha a partir de um *corpus* constituído de 60 textos, sendo trinta produzidos por escritores especialistas e trinta por estudantes, na área de Teologia.

Segundo o autor, as resenhas tomadas como objeto de estudo são consideradas “acadêmicas”, por serem gêneros que encontram seu contexto retórico privilegiado no interior do ambiente acadêmico. Cabe destacar que as resenhas produzidas pelos informantes foram orientadas por material didático próprio da instituição de ensino pesquisada, fundamentado em manuais de metodologia científica. Esse material oferecia instruções relativas à forma, conteúdo e propósito da resenha. Segundo o autor, as disciplinas pesquisadas não tinham por objetivo ensinar o aluno a produzir resenhas. Ao que tudo indica, as resenhas eram tomadas como avaliação de leitura. Os resultados da pesquisa apontaram semelhanças entre o padrão organizacional das resenhas nos dois grupos pesquisados. O autor identificou quatro unidades retóricas nas resenhas coletadas: introduzir a obra, resumir a obra, criticar a obra, concluir a análise da obra. O pesquisador estuda a estrutura retórica de uma resenha de divulgação, mas, na verdade, as resenhas produzidas pelos estudantes pesquisados cumpriam um outro papel, qual seja, o de avaliação de leitura por parte do professor.

Matencio & Silva (2003) analisam resenhas acadêmicas de alunos de Letras, em início de sua formação, focalizando a apropriação de conceitos e de procedimentos acadêmico-científicos. Abordam também a seleção de estratégias de textualização implicadas

na composição dos textos analisados. As autoras apresentam uma distinção entre resenha de divulgação e resenha temática, chamando atenção para o equívoco de privilegiar a primeira em cursos de licenciatura e ressaltando a relevância da segunda. Essa questão será retomada no capítulo 2.

Machado et alii (2004a, 2004b) apresentam atividades que constituem seqüências didáticas as quais podem ser utilizadas pelo professor em sala de aula, na abordagem dos gêneros resumo e resenha de divulgação. Essas atividades focalizam, sobretudo, as características dos gêneros em estudo.

Os trabalhos de Rodrigues (1999), Motta-Roth (2002), Gomes Bezerra (2001) focalizam, sobretudo, a configuração e o funcionamento dos gêneros estudados. Os trabalhos de Matencio (2002), Matencio & Silva (2003), Machado (2002b), Machado et alii (2004a, 2004b), Ribeiro (2005), além de abordarem esses aspectos, centram a atenção na abordagem dos gêneros resumo e resenha em situações de ensino da escrita acadêmica.

A pesquisa aqui apresentada pretende contribuir para uma ampliação desses estudos, trazendo subsídios teórico-metodológicos que possam redimensionar as atividades de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, com o objetivo de desenvolver habilidades e competências lingüístico-discursivas⁵ exigidas na produção de textos acadêmicos e, conseqüentemente, contribuir para as propostas de abordagem da retextualização em sala de aula. Para isso, é preciso investigar as operações textual-discursivas envolvidas na retextualização de texto escrito para texto escrito (de artigo, capítulo de livro para resumo e resenha).

Cabe ressaltar que, embora o conceito de competência venha sofrendo críticas no campo da educação, uma vez que é comum se associar ao termo um viés político liberal e neotecnista voltado especialmente para as necessidades do mundo do trabalho e da

⁵ Para uma discussão mais detalhada das competências dessa natureza, confira Kleiman (2000), Koch (2002; 2004a), Matencio (2005).

sociedade dita globalizada, nesta pesquisa, o uso do termo se deve, sobretudo, às possibilidades de articular conhecimentos a serem construídos e de produzir aprendizagens significativas. Acredito que as competências podem funcionar como parâmetros de formação de professores e alunos e, como assinala Matencio (2005, p. 20), ao discutir o conceito de competência comunicativa, “a noção de competência pode ser positivada, pode ser compreendida como uma forma de explicar os caminhos pelos quais o sujeito aprende a usar a linguagem e a se constituir enquanto tal.”

Neste trabalho, entendo que as competências lingüístico-discursivas envolvem um saber que inclui, além dos conhecimentos propriamente gramaticais (fonológicos, morfológicos, sintáticos, lexicais), conhecimentos sobre o funcionamento do texto, seus usos, suas condições de produção e recepção.

A opção pela análise dos processos referenciais em resumos e resenhas justifica-se por considerar, conforme afirma Marcuschi (2000b), que a referenciação é “um aspecto central na textualização, já que dá continuidade e estabilidade ao texto, contribuindo para a construção da coerência”. Em outros termos, os processos de referenciação consistem em atividades da composição do texto que concorrem para promover a produção de sentidos. À luz dessa premissa, esta pesquisa pretende oferecer contribuições para a construção de estratégias didático-pedagógicas para a abordagem dos processos referenciais em sala de aula.

1.2. A constituição do *corpus* de análise

Para a constituição do *corpus* de análise, foram coletados, em dois momentos, resumos e resenhas, produzidos pela retextualização de artigos e capítulos de livros.

Ao longo de 2004, foram coletados os resumos produzidos no curso de Letras e Matemática, no âmbito de duas disciplinas (Português I e Português Instrumental), as quais apresentavam uma ementa que focalizava a leitura e a produção de textos. Esses dados foram coletados no desenvolvimento de uma investigação, vinculada ao Projeto⁶ *Os gêneros acadêmicos na formação profissional: práticas discursivas e produção de conhecimentos na leitura e na escrita*, TLE 2004/37, financiado pela PUC Minas e coordenado pela Prof^a. Maria de Lourdes Meirelles Matencio.

Ainda no primeiro semestre de 2004, foram coletadas as resenhas de divulgação produzidas pelos alunos do 1º período de Letras. Não foi possível coletar resenhas no Curso de Matemática, uma vez que o único gênero explorado no âmbito da disciplina pesquisada foi o resumo. A dificuldade na coleta dos dados no Curso de Matemática evidencia que a produção de resenhas não faz parte das práticas discursivas desenvolvidas no percurso de formação dos graduandos. Solicitar a produção de textos pertencentes a esse gênero do discurso acadêmico, exclusivamente, para compor o *corpus* desta pesquisa, constituiria, a meu

⁶ Este projeto desenvolvido por um grupo de professores da PUC Minas do qual eu faço parte, integrou-se, também, ao projeto temático *Formação do professor: processos de retextualização e práticas de letramento*, coordenado pela professora Angela Bustos Kleiman (UNICAMP) e financiado pela FAPESP (02/09775-0). Devo esclarecer que participo do grupo de pesquisa *Leitura, Produção de Texto e Construção de Conhecimentos*, coordenado pela Prof^a Maria de Lourdes Matencio, desde 2001 e foram os estudos realizados no âmbito do Projeto *Retextualização de textos acadêmicos: leitura, produção de textos e construção de conhecimentos*, SHA 0419/01 que me motivaram a propor ao POSLIN o pré-projeto de Doutorado, em novembro de 2002. Dessa forma, paralelamente aos estudos do Doutorado, venho desenvolvendo pesquisas nesse grupo. No final de 2003, então, propus ao grupo investigar os efeitos dos apagamentos no processo de referência em resumos produzidos em atividades de retextualização de textos acadêmicos por ingressantes em cursos de licenciatura em Letras e Matemática. Para desenvolver tal investigação coletei resumos que fazem parte do banco de dados do grupo de pesquisa e são também objeto de análise nesta pesquisa.

ver, uma subversão dos propósitos desta investigação, já que procurei coletar os dados no contexto das práticas discursivas desenvolvidas em cada curso.

Quanto à resenha temática, cabe salientar que só foi possível coletar exemplares de textos pertencentes a esse gênero quando os alunos do Curso de Letras pesquisado já estavam concluindo o 3º período de Letras. O interesse pela resenha temática, nesta pesquisa, se deve, principalmente, ao fato de que, no contexto da sala de aula, esse gênero emerge com mais frequência que a resenha de divulgação, uma vez que é solicitado ao aluno, no âmbito das diversas disciplinas cursadas, articular conceitos ou teorias apresentados por autores diversos, em várias atividades. Por exemplo, para compor seções/capítulos teóricos de trabalhos acadêmicos (projetos de pesquisa, relatórios de pesquisa, monografias, artigos, dissertações, teses, etc.), o aluno, ainda que não use essa terminologia para rotular o gênero em foco, lança mão da resenha temática. Daí a sua importância no conjunto de atividades de retextualização de textos acadêmicos a serem desenvolvidas em sala de aula.

A hipótese que orientou essa última coleta é a de que os alunos no 3º período apresentariam maior facilidade para escolha de estratégias de textualização, o que tornaria a referenciação menos lacunosa.

Traçado esse percurso de coleta dos dados, devo esclarecer que, com o apoio do orientador, optei por excluir os dados (resumos) do curso de Matemática do *corpus* de análise e que os estudos comparativos dos resumos produzidos por ingressantes nos dois cursos pesquisados não nos permitiram formular uma análise conclusiva a respeito das percepções dos alunos sobre o funcionamento do gênero em função das práticas discursivas adotadas nas duas áreas em estudo. Conseqüentemente, não podemos avaliar a influência das diferentes representações do gênero sobre a referenciação, conforme foi proposto no início da investigação. Cabe destacar, no entanto, que esses resultados de uma análise exploratória não descartam a possibilidade de novas investigações que poderão ser realizadas em pesquisas

futuras a fim de testar a hipótese de que a percepção que o aluno tem da área de estudo e de suas práticas relacionadas ao modo de fazer pesquisa e ao modo de dizer o que fez orienta a produção de resumos e resenhas.

Com a exclusão do curso de Matemática do campo de investigação, o *corpus* de análise foi assim constituído:

1ª versão do resumo: 21 textos

2ª versão do resumo: 21 textos

Resenha de divulgação: 16 textos

Resenha temática: 9 textos

Total: 67 textos

Passo, agora, a descrever, de forma mais detalhada, os procedimentos de coleta dos dados e a metodologia de análise adotada.

1.2.1. Sujeitos da pesquisa

Conforme anunciado, foram pesquisados ingressantes em curso de licenciatura em Letras de uma universidade particular de Betim, no 1º semestre de 2004, sendo que esses alunos foram novamente pesquisados, no 1º semestre de 2005, quando cursavam o 3º período.

1.2.2. Procedimentos de coleta dos dados

Os dados foram coletados no âmbito das disciplinas Português I e Língua Portuguesa III, ministradas, respectivamente, nos 1º e 3º períodos do curso de Letras.

A disciplina Português I focalizava a leitura, levando-se em conta as condições de produção discursiva e buscando a formação de habilidades para a leitura de textos específicos

das diversas disciplinas do curso pesquisado. A disciplina Língua Portuguesa III (processos de textualização) focalizava os recursos textualizadores na fala e na escrita, seu envolvimento nos processos de recepção e produção de texto, no desenvolvimento da competência textual e na distribuição da informação. Dentre as atividades de retextualização, propostas pelas professoras das disciplinas pesquisadas, destaca-se a produção de resumos e resenhas.

A coleta dos dados obedeceu ao cronograma estabelecido pelas professoras de cada disciplina, uma vez que o propósito desta pesquisa é investigar processos referenciais na retextualização de textos acadêmicos em situações de ensino. Dessa maneira, não julguei conveniente interferir no processo de desenvolvimento das disciplinas. Meu objetivo era coletar os textos produzidos como atividades de rotina dessas disciplinas.

No primeiro semestre de 2004, após desenvolver algumas atividades que focalizavam aspectos lingüísticos e extralingüísticos envolvidos no processo de leitura, os alunos do 1º período de Letras, na 4ª aula da disciplina Português I (leitura e produção de conhecimento), receberam o texto de Delaine Cafiero *Self service com volta e cerveja com fusão – onde está o significado?*, publicado na Revista *Presença Pedagógica*, V. 7, n. 41. set./out. de 2001. Juntamente com o texto, os alunos receberam a seguinte tarefa: produzir um resumo de, aproximadamente, uma página, em que procurassem **registrar informações** que consideravam importantes para as discussões que estavam sendo desenvolvidas sobre o processo de leitura na disciplina em andamento.

Com esse texto a professora pretendia iniciar uma sistematização teórica das discussões sobre o processo de leitura, desenvolvidas em oficinas, ao longo das três aulas iniciais da disciplina pesquisada. Durante essas oficinas de leitura, a professora pretendia provocar discussões sobre as concepções de leitura que foram sendo construídas pelos alunos ao longo da Educação Básica.

Considerando que o texto de Cafiero foi publicado na revista *Presença Pedagógica*, que se volta fundamentalmente para os profissionais da Educação Básica, justificam-se as estratégias adotadas pela autora para abordar a questão da produção do significado, partindo da análise de dois textos autênticos, coletados em situações reais de interlocução, buscando demonstrar a um leitor que não está familiarizado com as várias teorias de leitura oriundas dos mais recentes estudos da linguagem que o significado é construído pelo leitor levando em conta as pistas textuais, conhecimentos construídos culturalmente, além do reconhecimento dos gêneros em foco.

Desse modo, parece que o texto selecionado pela professora seria adequado ao seu propósito de iniciar uma sistematização das discussões realizadas sobre o processo de leitura. No entanto, é preciso ressaltar que a configuração⁷ do texto-base pode ter dificultado a construção de sentidos pelos alunos e, conseqüentemente, a produção do resumo. O artigo, composto de 8 páginas, reproduz, na primeira página, os dois textos tomados como objeto de análise pela autora: uma placa fixada em restaurante self-service e um out-door de propaganda da cerveja Kaiser. Na página seguinte, aparece o título do artigo em letras garrafais ocupando mais da metade do espaço, o nome da autora e um pequeno parágrafo de introdução (6 linhas), em que Cafiero faz menção às ilustrações que compõem os textos em análise “as ilustrações da página anterior parecem, à primeira vista, difíceis de entender”. A autora finaliza o parágrafo levantando perguntas sobre o sentido de expressões que aparecem em cada texto sob exame: “com volta”; “cerveja com fusão ou sem fusão”. Logo no início da terceira página, inicia-se um novo parágrafo com a frase “a compreensão delas depende do engajamento do leitor num conjunto discursivo real”. O uso do anafórico “delas” exige que o leitor volte à página anterior e associe essa afirmação ao objeto em análise “as ilustrações da página anterior”.

⁷ Foi incluída em anexo uma cópia do texto-base, preservando-se a formatação dada pela revista em que foi publicado.

Uma análise geral da primeira versão dos resumos produzidos nos dá pistas de que houve alunos que, provavelmente, tiveram dificuldades para realizar tal procedimento, uma vez que apagaram o parágrafo de introdução do texto-base, ignorando a importância dessa introdução para a contextualização do trabalho de análise realizado pela autora. Houve alunos que iniciam seu resumo com a frase “A compreensão delas depende o engajamento do leitor num conjunto discursivo real.” No próximo capítulo, será retomada essa reflexão a respeito da influência da configuração do texto-base sobre os processos de retextualização e referenciação.

Na 5ª aula, o texto-base foi discutido com a turma, visando minimizar as dificuldades supostamente enfrentadas por alunos ingressantes em curso de Letras, já que esse texto pressupunha um conjunto de conceitos, terminologias (por exemplo, as noções de discurso, texto, gênero, funcionamento pragmático-discursivo, contexto histórico-cultural), e práticas sociodiscursivas implicadas na produção de conhecimentos do domínio acadêmico-científico do qual emerge (por exemplo, o gerenciamento de vozes apresentado no texto lido).

Na 6ª aula, os alunos entregaram a 1ª versão do resumo. Na 7ª aula, os resumos foram devolvidos para a turma e apresentados alguns comentários gerais e a recomendação de que fizessem uma 2ª versão. Três resumos foram colocados em transparências e foram discutidos com a turma, considerando as condições de seu funcionamento. A professora, apoiando-se em Costa Val (1997), discutiu com os alunos a necessidade de planejamento para elaboração do resumo e de tomada de algumas decisões relativas aos conceitos ou informações que deveriam registrar, à melhor forma de ordená-los para que as relações entre eles pudessem ser, no futuro, facilmente recuperadas, à inserção ou não de comentários.

Ainda nessa aula, os alunos receberam dois textos⁸ que focalizam o funcionamento do gênero resumo.

Na 8ª aula foi realizada uma oficina de leitura de vários tipos de resumo, utilizando os parâmetros explorados por Silva & Mata (2002), quais sejam: uso e função social do gênero, a relação com o texto-base, o circuito comunicativo (processos de produção e de difusão).

Na 9ª aula, os alunos entregaram a 2ª versão do resumo. Os textos foram analisados pela professora e devolvidos para os alunos com seus comentários.

Em suma, a primeira versão do resumo foi produzida pelos alunos do curso de Letras, sem que a professora discutisse com a turma o funcionamento do gênero em foco, ou seja, os sujeitos foram guiados pelas representações do gênero construídas ao longo da Educação Básica. Talvez esse procedimento tenha provocado, conforme será discutido no capítulo 2, a predominância de estratégias de retextualização que privilegiam a colagem de trechos do texto-base e a ausência de referência ao texto-base.

A segunda versão foi produzida depois de discussões sobre o funcionamento do resumo no domínio acadêmico. Levanta-se a hipótese de que as estratégias didático-pedagógicas adotadas nas 7ª e 8ª aulas tenham provocado um impacto positivo no processo de composição do resumo: como será mostrado no próximo capítulo, os sujeitos pesquisados privilegiaram a estratégia da paráfrase e utilizam procedimentos que referenciam o texto-base. Cabe destacar, no entanto, que, neste trabalho, não foi possível fazer uma análise refinada desse provável impacto uma vez que não foi delineada uma metodologia que

⁸ COSTA VAL, Maria da Graça. Roteiro para elaboração de esquema e resumo. In: Módulo II – 2ª série. *Programa-Piloto de Inovação Curricular e Capacitação de Professores do Ensino Médio*. Belo Horizonte: SEE-MG, 1997.

SILVA, Jane Quintiliano G., MATA, Maria Aparecida. Proposta tipológica de resumos: um estudo exploratório das práticas de ensino da leitura e da produção de textos acadêmicos. In: *Scripta*, v. 6, n. 11. Belo Horizonte: PUC Minas, 2002.

permitisse, por exemplo, flagrar o desenvolvimento das oficinas de reavaliação de três dos resumos produzidos, considerando-se as suas condições de funcionamento, e investigar as decisões tomadas pelos sujeitos pesquisados ao longo do processo de produção da 2ª versão do resumo, orientados pelas intervenções da professora. Para isso seria necessário, por exemplo, gravar as aulas e realizar entrevistas com os graduandos.

A coleta das duas versões do resumo fundamenta-se na hipótese de que a compreensão que o aluno-produtor tem do funcionamento do gênero interfere nas estratégias de textualização adotadas e, conseqüentemente, na referenciação. Esperava-se, portanto, que a referenciação na 2ª versão do resumo se mostrasse menos lacunosa.

Outro gênero focalizado na disciplina Português I foi a resenha de divulgação. Depois de desenvolver oficinas de análise de vários exemplares de resenhas de divulgação, publicadas em jornais, revistas, *sites* especializados e periódicos da área de Letras, focalizando o funcionamento do gênero em diferentes esferas, a professora solicitou aos alunos que produzissem uma resenha para divulgar o texto de Cafiero (o mesmo texto-base usado para a produção do resumo). Esclareço que, na constituição do *corpus*, só foram consideradas as resenhas dos alunos que produziram a 1ª e a 2ª versão do resumo.

No final do 1º semestre de 2005, a professora de Língua Portuguesa III (3º período do Curso de Letras) propôs aos alunos a produção de uma resenha temática, abordando o conceito de texto desenvolvido por diversos autores⁹ estudados ao longo do semestre. Então, procurei-a para solicitar os textos produzidos pelos alunos. Expliquei a ela os objetivos da

⁹ Textos-base discutidos no desenvolvimento da disciplina:

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividades de linguagem, textos e discursos*. Por um interacionismo sócio-discursivo. São Paulo: Educ, 1999.

COSTA VAL, Maria da Graça. Texto, textualidade e textualização. In: CECCANTINI, J.L. Tápías; FERREIRA, Ronny F; ZANCHETTA JR, Juvenal. *Pedagogia Cidadã: Cadernos de Formação: Língua Portuguesa*. São Paulo: UNESP, Pró-Reitoria de Graduação, 2004. v.1. p. 113-128.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2002.

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

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *O texto e a construção do sentido*. São Paulo: Contexto, 2003.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P; MACHADO, A. R; BEZERRA, M.A (org). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

pesquisa, informei que os alunos já haviam sido pesquisados no 1º período, pedi que, no momento em que devolvesse os trabalhos para os alunos, perguntasse a eles se poderiam ceder seus textos para a minha pesquisa conforme haviam feito no 1º período. Concluída essa quarta coleta, tive o cuidado de selecionar apenas os textos dos alunos que produziram o resumo (1ª e 2ª versões) e a resenha de divulgação. Pretendia com esse procedimento facilitar a comparação dos resultados obtidos nas quatro coletas realizadas.

Nesta pesquisa, é importante confrontar os dados obtidos em cada coleta, pois, conforme anunciado, levanto a hipótese de que o processo de referenciação está ligado à compreensão que o aluno tem do funcionamento do gênero textual solicitado. Se essa compreensão sofre alterações à medida que o aluno avança em seu percurso de formação, espera-se que os processos referenciais também se alterem. Essa comparação poderia favorecer a identificação das habilidades construídas pelos alunos ao longo do processo de ensino da retextualização de textos acadêmicos, focalizando, especificamente, as estratégias empregadas no processo de referenciação.

1.2.3. Procedimentos de análise dos dados

O ponto de partida para análise dos textos coletados é o quadro de operações textual-discursivas proposto por Marcuschi (2001) para descrever as atividades de retextualização de textos orais para textos escritos. Embora esta investigação seja direcionada à retextualização de texto escrito para texto escrito, focalizando, especificamente, as estratégias empregadas no processo de referenciação, esse quadro oferece alguns parâmetros para a descrição das operações realizadas pelos alunos na retextualização de texto escrito para texto escrito, implicadas na produção de resumos e resenhas.

Uma das dificuldades enfrentadas nesta investigação refere-se à definição da unidade mínima de análise para segmentar o texto-base e o texto-final (resumo ou resenha). Optei por trabalhar com a unidade de informação proposta por Chafe (1985), partindo da hipótese de que os sujeitos pesquisados operariam com a noção de unidade informacional para realizar apagamentos, inserções, substituições, etc. Em outros termos, levantei a hipótese de que essas operações de retextualização mais freqüentes ocorreriam no âmbito das unidades de informação.

Segundo Chafe (1985), uma unidade informacional contém todas as informações que um falante pode reter em sua memória de curto termo. Uma unidade de informação prototípica tem as seguintes propriedades: a) é falada com um único contorno entonacional, finalizando no que é percebido como oração; b) é precedida e seguida por alguns tipos de hesitação ou pausa; c) tem aproximadamente 7 palavras longas e leva aproximadamente dois segundos para ser produzida. Para o autor, na linguagem escrita, o número de palavras por unidade de informação pode chegar a aproximadamente 11. O autor destaca que a unidade de informação pode ser expandida por mecanismos variados tais como cláusulas-complemento e cláusulas relativas restritivas.

Decat (1999) tomou como parâmetro a noção de unidade informacional para analisar cláusulas subordinadas em dados de língua escrita. Seu estudo, dentre outras contribuições, nos permite concluir que o reconhecimento de unidades de informação evidencia a intuição do falante sobre a estrutura de constituintes.

A noção de unidade de informação mostrou-se um bom parâmetro para a análise do resumo (1ª e 2ª versão), uma vez que facilita a comparação entre o texto-base e o texto-final. Já na fase de estudos exploratórios, as análises empreendidas evidenciavam a ocorrência das operações de retextualização mais freqüentes (apagamento, acréscimos e substituições) no âmbito das unidades de informação. Vejamos um exemplo:

Trechos selecionados do texto-base	Retextualização
[As ilustrações <u>da página anterior</u> parecem, à primeira vista, difíceis de entender]. [São exemplos de textos que funcionam para determinados leitores,] [mas que <u>podem causar estranhamento a outros,</u>] [que não recuperarem algumas informações da situação em que os textos foram produzidos.] [O que seria “com volta”?] [Cerveja com fusão ou confusão?] [Com fusão de quê ou confusão por quê?] (...)	[As ilustrações <u>contidas no texto</u> parecem Ø difíceis de entender.] [São exemplos de textos que funcionam para determinados leitores,] [mas que <u>outros podem não entender</u>] Ø (...) Sujeito 16 – 1ª versão do resumo

Nesse trecho, observe que o aluno-retextualizador procura preservar as unidades de informação destacadas do texto-base, realizando o apagamento de alguns elementos, sobretudo modalizadores, e fazendo algumas substituições pela atividade de paráfrase, conforme evidenciado nos trechos grifados.

Na análise das resenhas de divulgação e temática, uma vez que não é possível precisar os trechos selecionados do texto-base para retextualização, conforme será demonstrado no próximo capítulo, não nos pareceu produtivo fazer a segmentação do texto-base e do texto-final em unidades de informação.

Passemos, agora, ao próximo capítulo, em que são apresentadas as operações de retextualização envolvidas na composição de resumos e resenhas e suas implicações nos processos referenciais.

CAPÍTULO 2

***A RETEXTUALIZAÇÃO DE TEXTOS
ACADÊMICOS – UM ESTUDO DO
RESUMO E DA RESENHA DE
CUNHO ACADÊMICO***

Antes de passar à descrição das operações de retextualizações identificadas no processo de construção dos resumos e resenhas coletados, é preciso esclarecer alguns pressupostos teórico-metodológicos que nortearam a investigação, centrados nos conceitos de gênero, texto e retextualização. Além disso, é preciso discutir o funcionamento dos gêneros em análise.

2.1. As noções de língua, texto e gênero

Nesta pesquisa, considero “língua como um fenômeno sociocomunicativamente motivado no processo interativo” (cf. MARCUSCHI, 2002). Daí decorrem os demais conceitos centrais neste trabalho: texto, gênero, retextualização e referencialização.

O texto não é um artefato, mas sim “um evento que se dá na relação interativa e na sua situacionalidade” (cf. MARCUSCHI, 2002a). Portanto, os sentidos serão construídos a partir de uma ação conjunta entre produtores e leitores em situações reais de uso.

Marcuschi (2002b), inspirado em Bakhtin (1999), busca construir uma definição de gêneros e discutir sua funcionalidade, a partir da apresentação de um conjunto de características de natureza sociocomunicativa, definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição, que nos permitem nomear os textos que circulam no cotidiano: resenha, resumo, artigo, notícia, telefonema, aviso, etc.

Marcuschi (2006, p. 27) ressalta a dinamicidade, plasticidade e maleabilidade dos gêneros em função do surgimento de necessidades socioculturais e inovações tecnológicas.

Isso se torna ainda mais evidente quando comparamos diferentes fases da história da humanidade e verificamos o surgimento e o desaparecimento de determinados gêneros:

Um gênero dá origem a outro e assim se consolidam novas formas com novas funções de acordo com as atividades que vão surgindo. Nem sempre temos algo essencialmente novo, mas derivado como, por exemplo, os **chats** surgindo como uma forma de conversação por meios eletrônicos, ou os **blogs** surgindo dos **diários de bordo**. Este estado de coisas mostra a dinamicidade dos gêneros e sua facilidade de adaptação inclusive na materialidade lingüística. Assim, hoje se reconhece que não é apenas a forma *strictu sensu* que resolve a questão do gênero e sim sua funcionalidade e organicidade.

A análise que Marcuschi (2002b) apresenta de um texto intitulado *Um novo José*, publicado em 04 de outubro de 1999, assinado por Josias de Souza, articulista do Jornal *Folha de São Paulo* também evidencia essa dinamicidade e plasticidade dos gêneros. O lingüista analisa o artigo de opinião produzido por Josias de Souza como uma “violação de cânones”, uma vez que apresenta uma configuração híbrida (apresenta-se na coluna de um artigo de opinião, cumpre a função de um artigo de opinião, mas tem o formato de um poema, numa alusão ao famoso poema *E agora José*, de Carlos Drummond Andrade), ou seja, o articulista rompe com um “modelo global” do gênero em questão. Para Marcuschi, o que permite o reconhecimento desse gênero é a sua função e o suporte. Podemos acrescentar a essa reflexão uma outra apresentada por Rastier (1998): se um texto, tendo em vista o seu gênero, se situa numa prática, só pode ser reconhecido e analisado, nessa prática. Portanto, o texto *Um novo José* só pode ser interpretado como “violação de cânones” se for situado na prática discursiva na qual se atualiza.

Segundo Schneuwly & Dolz (2004, p. 75), o gênero “atravessa a heterogeneidade das práticas de linguagem e faz emergir toda uma série de regularidades no uso. São as dimensões partilhadas pelos textos pertencentes ao gênero que lhe conferem uma estabilidade de fato, o que não exclui evoluções, por vezes, importantes”.

Cabe mencionar aqui mais algumas observações de Marcuschi (2002b, p. 20-21) sobre a caracterização dos gêneros:

(...) os gêneros textuais surgem, situam-se e integram-se funcionalmente nas culturas em que se desenvolvem. Caracterizam-se muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais que por suas peculiaridades lingüísticas e estruturais.

(...) em muitos casos são as formas que determinam o gênero e, em outros tantos serão as funções. Contudo, haverá casos em que será o próprio suporte ou ambiente em que os textos aparecem que determinam o gênero.

Para o autor, o gênero pode funcionar como uma forma de legitimação discursiva (p. 29):

Quando dominamos um gênero textual, não dominamos uma forma lingüística e sim uma forma de realizar lingüisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares.

(...) os gêneros textuais operam, em certos contextos, como formas de legitimação discursiva, já que se situam numa relação sócio-histórica com fontes de produção que lhes dão sustentação muito além da justificativa individual.

Em suma, toda atividade discursiva constitui-se na forma de um gênero, sendo, portanto, contextualmente situada, para atender às mais variadas necessidades comunicativas do cotidiano (pessoais, profissionais, acadêmicas, etc.).

2.2. Em busca de novos parâmetros para a abordagem de resumos e resenhas em situações de ensino

A seguir, serão apresentadas algumas reflexões sobre o funcionamento socio-comunicativo do resumo e da resenha, as quais poderão oferecer algum tipo de contribuição para a abordagem desses gêneros em situação de ensino.

2.2.1. O funcionamento do gênero resumo em diferentes esferas de circulação

Antes de discutir o funcionamento do gênero resumo, quero destacar algumas definições disseminadas pelos manuais de redação ou metodologia do trabalho científico, as quais, a meu ver, trazem implicações teóricas e pedagógicas.

Os manuais de redação ou metodologia do trabalho científico (cf., por exemplo, SALOMON, 2004; SEVERINO, 2002), com o objetivo de oferecer orientações para a produção de resumos em sala de aula, apóiam-se na Norma NBR 6028, da Associação Brasileira de Normas Técnicas, a qual define o resumo como “apresentação concisa dos pontos relevantes de um texto”. A NBR 6028 (ABNT, 2003) recomenda que “a primeira frase deve ser significativa, explicando o tema principal do documento” e que seja empregado o verbo na voz ativa, na terceira pessoa do singular e que sejam incluídas palavras-chave logo abaixo do resumo. Como se pode constatar, essa prescrição da ABNT está voltada para a produção de um tipo específico de resumo – **aquele que antecede um texto principal** (tese, dissertação, artigo, etc.).

Os autores dos referidos manuais estendem essa prescrição à produção do resumo acadêmico¹⁰ (em geral, utilizado como registro de leitura), sem levar em conta as condições de funcionamento do gênero. Sob esse enquadre o resumo é definido, então, como “redução do texto original, procurando captar suas idéias essenciais, na progressão e no encadeamento em que aparecem no texto” (cf. FIORIN & SAVIOLI, 2003, p. 420). Tomando como texto-base um trabalho de Roberto da Matta¹¹, os autores apresentam um modelo de resumo em que não fazem qualquer referência à fonte:

Cada sistema social concebe a ordenação do espaço de uma maneira típica. No Brasil, o espaço não é concebido como um elemento independente dos valores sociais, mas está embebido neles. Expressões como “em cima” e “embaixo”, por exemplo, não exprimem propriamente a noção de altitude, mas indicam regiões sociais. As avenidas e ruas recebem nomes indicativos de episódios históricos, de acidentes geográficos ou de alguma característica social ou política. Nas cidades norte-americanas, a orientação espacial é feita pelos pontos cardeais e as ruas e avenidas recebem um número e não um nome. Concebe-se, então, o espaço como um elemento dotado de impessoalidade, sem qualquer relação com os valores sociais. (FIORIN & SAVIOLI, 2003, p. 424)

Nesse contexto, o resumo é tratado como condensação do texto-base e são ressaltados traços normatizadores do gênero. Percebe-se que essas prescrições, muitas vezes, trazem como principal consequência uma neutralização da voz do produtor (aluno-leitor) deixando que os “fatos” falem por si mesmos, conforme recomendam os manuais de redação ou de metodologia científica.

O modelo de resumo apresentado nos manuais de redação e metodologia do trabalho científico e as orientações para a sua produção mostram sua fragilidade quando tomados com o propósito de explorar o gênero resumo para o desenvolvimento de habilidades lingüístico-

¹⁰ Estou chamando de resumo acadêmico aquele produzido por estudantes com o objetivo de registrar sua leitura de textos acadêmicos, o que implica, conforme defende Matencio (2002a), “manifestar sua compreensão de conceitos e do saber fazer em sua área de conhecimento”.

¹¹ DA MATTA, Roberto. *A casa e a rua: espaço, cidadania, mulher e morte no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1985. p. 25-7.

discursivas que permitam ao aluno registrar os conhecimentos (re)construídos a partir da leitura de textos diversos.

Pretendo explorar o funcionamento do gênero resumo, considerando-o como uma atividade discursiva produzida e consumida em diferentes esferas das atividades sociais, as quais, como lembra Bakhtin (1999), elaboram os seus próprios gêneros.

O resumo, abordado como gênero, deve ser encarado como prática de produção de linguagem, produzida e consumida para atender a diversas necessidades socio-comunicativas.

A hipótese que orienta este estudo é a de que o gênero resumo assume diferentes configurações em função de fatores diversos, dentre os quais destacamos: o uso e a função social do gênero, a sua relação com o texto-base e o circuito comunicativo previsto.

O que fundamenta o reconhecimento de um texto como pertencente ao gênero resumo?

O fato de se constituir numa produção a partir de outra parece ser uma hipótese plausível. Essa é uma característica comum a todos os resumos que serão descritos nesta seção, por exemplo.

Considerar essa característica dos resumos traz conseqüências importantes para os estudos da retextualização, sobretudo para sua abordagem em situações de ensino, no entanto isso não é suficiente para definir o pertencimento de um texto ao gênero resumo. Há outros textos que também se constituem como uma produção a partir de outra. É o caso, por exemplo, das resenhas acadêmicas, dos esquemas, dos comentários, das comunicações apresentadas em Congressos.

Vejamos, então, como se dá essa produção. O resumo se constitui a partir de uma atividade de retextualização, considerada aqui, como produção de novo texto a partir de um ou mais textos-base, o que envolve tanto relações entre gêneros e textos (a intertextualidade) quanto relações entre discursos (a interdiscursividade) (cf. Matencio, 2002a, p. 111).

As reflexões de Rastier (1998) sobre o problema epistemológico do contexto, também nos permitem levantar mais uma hipótese sobre a produção de resumos e as práticas discursivas nele implicadas. O resumo parece materializar, de forma mais explícita, as relações contextuais postuladas por Rastier (1998), as quais se constituem em relações com passagens de outros textos, determinados pelo *corpus*, “que é formado por textos que provêm do mesmo gênero (e, em última análise, da mesma prática)”. O resumo acadêmico, por exemplo, só se constitui por meio dessas relações contextuais com textos desse mesmo domínio a partir das práticas discursivas em que se atualizam.

Proponho tomar alguns exemplos de resumos, produzidos em situações reais de interação lingüística para buscar pistas sobre as bases para a atribuição do pertencimento de um texto ao gênero resumo, considerando que essas bases são definidas pelas condições de funcionamento a que estão submetidos os diferentes tipos de resumo. Penso que há mecanismos de controle para a produção de diferentes tipos de resumo, projetados pelas instituições em que são produzidos e consumidos; pelos manuais de redação ou de metodologia científica, fundamentados na Associação Brasileira de Normas Técnicas, que exploram os traços normatizadores do gênero; pela tarefa de resumir (quando se trata de situação de ensino-aprendizagem da escrita em sala de aula).

Algumas das discussões que trago aqui sobre os principais tipos de resumos que circulam em diferentes esferas das atividades sociais da vida cotidiana e acadêmica, levando-se em conta critérios de natureza sociocomunicativa, nos quais se incluem os de natureza enunciativa, já desenvolvi em outro trabalho¹², na condição de co-autora.

É curioso observar que alguns tipos de resumo recebem uma classificação, levando-se em conta a classificação do texto-base (resumo de filme, resumo de telenovela, resumo de

¹² Trata-se de um artigo em que foi apresentada uma proposta tipológica de resumos: SILVA, Jane Quintiliano G., MATA, Maria Aparecida. Proposta tipológica de resumos: um estudo exploratório das práticas de ensino da leitura e da produção de textos acadêmicos. In: *Scripta*, v. 6, n. 11. Belo Horizonte: PUC Minas, 2002.

tese/dissertação), a sua finalidade (resumo de trabalho para Congresso/Simpósio/Seminário) ou o domínio discursivo em que tem origem (acadêmico, literário). Essa classificação cria no leitor uma expectativa em relação ao conteúdo e à configuração do resumo. Veja:

2.2.1.1. Resumo de telenovela

É um texto que tem a função de apresentar ao telespectador um resumo dos principais fatos a serem narrados em cada capítulo, partindo do pressuposto de que o leitor acompanha a telenovela e conhece toda a trama, todos os personagens envolvidos. Vejamos um exemplo:

Quarta-feira: Serena fica radiante com o sorriso de Rafael. A bruxa pede para Débora buscar a poção dentro de alguns dias. Mirella manda Felipe afastar-se dela, deixando-o arrasado. O Falecido garante a Ofélia que não roubou o dinheiro. Hélio exige que ninguém mais acuse Terê sem provas. Julian pede que Vera não desista da vida e a abraça. Vera fica mais feliz após a visita de Julian. O espírito de Guto incorpora em Alexandra e diz que quer encontrar as jóias. Olívia decide ir ao restaurante para saber se ele está mesmo fazendo sucesso. Vitório vê Baltazar preparando uma galinha e não entende a razão do sucesso dele. Olívia come a galinha pensando que é faisão e a acha deliciosa. Ciro fala novamente de seus sentimentos por Agnes, mas ela foge dele. O espírito de Guto amedronta Cristina. Cristina demite Mirna, Bernardo e Crispim. Raul mostra a Felipe que as dívidas de Rafael são enormes e afirma que a única maneira de escapar da falência é vender o roseiral. Vera pergunta o que está acontecendo. Rafael consegue se levantar e dar alguns passos sozinho. (Resumo de capítulo da novela *Alma Gêmea*, publicado na seção Novelas da Semana, Caderno Ilustrada do Jornal *Folha de São Paulo* de 29 de janeiro de 2006).

Parece que o autor do resumo tem acesso a informações sobre os acontecimentos focalizados nos capítulos que serão exibidos em determinada semana e não ao texto escrito (capítulo) produzido pelo autor da telenovela. Muitas vezes, tem acesso às gravações dos capítulos. Percebe-se, portanto, que a natureza do texto-base é diferente, o que interfere na

configuração do gênero **resumo de telenovela**. Esse tipo de resumo que aparece, geralmente, nos cadernos de TV dos jornais de grande circulação, é regulado por esses veículos da imprensa responsáveis pela publicação.

2.2.1.2. **Resumo de filme**

É um texto que tem a função de apresentar dados de identificação do filme, uma síntese do enredo, ou seja, dos principais fatos a serem narrados, a fim de despertar no espectador interesse pela obra. Às vezes, aparece uma avaliação dessa obra, como ocorre no exemplo a seguir:

O Paizão

Globo, 15 h, 1999, 95 min. Direção: Dennis Dugan. Com Adam Sandler, Joeu Lauren Adams, Dristu Swanson. Para provar à ex-namorada que agora é um homem maduro, Sandler adota um menino de cinco anos. A manobra não funciona – tudo bem, o filme também não -, mas agora ele precisa descascar o pepino. (Resumo publicado na seção Filmes da Semana, do Caderno Ilustrada, do Jornal <i>Folha de São Paulo</i> , de 08 de agosto de 2004).
--

Muitas vezes, o autor do resumo tem acesso a informações sobre a temática e os acontecimentos focalizados no filme, através de entrevistas, realizadas com o autor ou diretor. Outras vezes, o resumo é produzido depois que o seu autor assiste ao filme. A natureza desse texto-base assemelha-se à do texto-base do resumo da telenovela. Esse tipo de resumo pode aparecer em cadernos especializados dos jornais de grande circulação ou em rótulos de fitas de vídeo.

2.2.1.3. Resumo jornalístico de texto

É um texto que tem a função de informar o leitor sobre descobertas científicas que lhe possam ser úteis ou que despertem a curiosidade de um público-leitor que não é necessariamente constituído de especialistas da área focalizada no texto-base. Este tipo de resumo constitui, geralmente, uma apresentação sucinta de um artigo, com uma indicação bibliográfica. Como bem observa Machado (2002b), há ausências de marcas enunciativas e predomínio do presente genérico, características freqüentemente encontradas nos gêneros jornalísticos.

Este tipo de resumo que, em geral, é publicado em revistas semanais de informação (*Veja, Isto É, Época* etc.) e cadernos de ciência dos jornais de grande circulação, está submetido ao controle institucional desse discurso.

Vejamos o exemplo, citado pela autora:

Álcool mata mais mulheres

Pesquisa da Universidade Stanford, nos Estados Unidos, publicada pela revista *Neuropsychology*, da Associação Americana de Psicologia, revela que as doenças decorrentes de alcoolismo matam proporcionalmente duas vezes mais mulheres que homens que têm o mesmo vício. O trabalho atribui essa diferença de vulnerabilidade das mulheres ao fato de o organismo feminino ser menos eficiente que o dos homens na metabolização do álcool. O álcool afeta especialmente as funções motoras, a memória e o raciocínio.

(http://www2.uol.com.br/veja/060202/para_usar.html)

Esse tipo de resumo poderia ser classificado também como nota jornalística. No entanto, não se pode negar que o texto resume em linhas gerais os resultados de uma pesquisa, isto é, retextualiza um relatório, ou um artigo científico. Ser uma nota jornalística (isto é, adquirir um formato e um lugar na revista, recebendo por isso o nome de nota) me parece evidenciar uma sobreposição ao gênero básico, que é um resumo.

2.2.1.4. Resumo literário

É um texto que tem a função de apresentar ao leitor uma síntese da obra, acompanhada ou não de críticas. Segundo Machado (2002b), é um texto em que se reproduz o discurso da narração da obra resumida, bem como a sua estrutura narrativa. Às vezes, apresenta um comentário crítico sobre a obra. Aparece, com frequência, em *sites* voltados para estudantes ou em encartes/suplementos destinados aos vestibulandos, publicados em jornais de grande circulação. Há, portanto, mecanismos de controle exercidos pelo veículo da imprensa responsável pela publicação. Vejamos, então, um exemplo:

***A Bagaceira*, de José Américo de Almeida**

O romance se passa entre 1898 e 1915, os dois períodos de seca. Tangidos pelo sol implacável, Valentim Pereira, sua filha Soledade e o afilhado Pirunga abandonam a fazenda do Bondó, na zona do sertão. Encaminham-se para as regiões dos engenhos, no reço, onde encontram acolhida no engenho Marzagão, de propriedade de Dagoberto Marçau, cuja mulher falecera por ocasião do nascimento do único filho, Lúcio. Passando as férias no engenho, Lúcio conhece Soledade, e por ela se apaixona. O estudante retorna à academia e quando de novo volta, em férias, à companhia do pai, toma conhecimento de que Valentim Pereira se encontra preso por ter assassinado o feitor Manuel Broca, suposto sedutor e amante de Soledade. Lúcio, já advogado, resolve defender Valentim e informa o pai do seu propósito: casar-se com Soledade. Dagoberto não aceita a decisão do filho. Tudo é esclarecido: Soledade é prima de Lúcio, e Dagoberto foi quem realmente a seduziu. Pirunga, tomando conhecimento dos fatos, comunica ao padrinho (Valentim) e este lhe pede, sob juramento, velar pelo senhor do engenho (Dagoberto), até que ele possa executar o seu "dever": matar o verdadeiro sedutor de sua filha. Em seguida, Soledade e Dagoberto, acompanhados por Pirunga, deixam o engenho e se dirigem para a fazenda do Bondó. Cavalgando pelos tabuleiros da fazenda, Pirunga provoca a morte do senhor do engenho Marzagão, herdado por Lúcio, com a morte do pai. Em 1915, por outro período de seca, Soledade, já com a beleza destruída pelo tempo, vai ao encontro de Lúcio, para lhe entregar o filho, fruto do seu amor com Dagoberto.

(www.resumoteca.hpg.com.br)

2.2.1.5. Resumo para Congressos

O resumo para Congressos está submetido às regras formuladas pelos organizadores do evento, que definem a estrutura do texto, determinando as unidades temáticas (problema de pesquisa, objetivos, metodologia etc.) número de linhas, palavras ou caracteres, formatação do texto (fonte, espaçamento etc.).

É um gênero textual produzido e consumido pela comunidade acadêmica. Em outros termos, é produzido por um especialista para um grupo da própria academia. É, portanto, um texto previsto para circular em uma área de conhecimento específica, uma vez que aparece em material impresso ou em meio eletrônico, utilizado na seleção de trabalhos para apresentação no evento por um grupo de especialistas ou para divulgação do evento para uma comunidade de especialistas. Caracteriza-se, portanto, como uma das práticas discursivas do mundo acadêmico/científico, cujo fim é o de apresentar, de forma breve, informações de cunho teórico-metodológico, sobre o trabalho a ser apresentado em forma de comunicação, oficina, palestra, conferência ou minicurso.

Do ponto de vista semântico, o resumo deve oferecer pistas suficientes para que o leitor tenha conhecimento do que será abordado no trabalho a ser apresentado no Congresso. Se o leitor for da equipe organizadora do evento precisa de elementos que lhe permitam decidir sobre a aceitação ou não do trabalho. Se for participante do evento, precisa decidir se o trabalho atende a seus interesses para que possa assistir à apresentação. Vejamos um exemplo desse tipo de resumo.

Os efeitos dos apagamentos na construção da referência em
resumos produzidos por professores em formação

Maria Aparecida da MATA (Puc Minas)

Considerando que a produção de resumos constitui expediente de relevância na formação inicial de professores, permitindo ao estudante reconstruir e organizar conhecimentos, pretendo identificar, neste trabalho, os efeitos da operação de apagamento sobre a construção da referência em resumos acadêmicos. Para isso, são analisados 60 resumos produzidos em atividades de retextualização de artigo de divulgação científica por alunos ingressantes em Curso de Letras.

Trata-se de um texto que foi enviado para a equipe organizadora do 14º InPLA, juntamente com a ficha de inscrição.

2.2.1.6. Resumo de Teses e Dissertações

É um gênero produzido por um especialista (o autor do texto-base) para um grupo da própria academia, ou seja, é um texto previsto para circular na área de conhecimento específica. Normalmente, o Programa de Pós-graduação ao qual está filiada a pesquisa estabelece as regras para a produção e funcionamento do texto.

A finalidade básica do resumo de tese ou dissertação é a difusão de informações que permitam ao leitor decidir sobre a conveniência ou não de consultar o texto-base. Não se situa no mesmo espaço da obra resumida (o texto-base). Apresenta o objetivo do trabalho, os pressupostos teóricos, os métodos de coleta e análise dos dados, resultados da pesquisa.

Devido à extensão do texto pertencente a esse gênero (os textos são compostos de cerca de 10 páginas), não é possível incluir um exemplar neste trabalho. Há programas de Pós-graduação que exigem dos candidatos à obtenção do título de mestre ou doutor, além das cópias da dissertação ou tese, um resumo de, mais ou menos 10 páginas, em que devem ser

apresentados o objetivo do trabalho, os pressupostos teóricos, os métodos de coleta e análise dos dados, resultados da pesquisa.

Os textos produzidos sob essa orientação apresentam uma configuração que lhes permitiria figurar em outro periódico especializado, na seção de artigos, por exemplo. Cabe perguntar então: o que determina o pertencimento desse texto ao gênero resumo de tese ou ao gênero artigo acadêmico-científico? Parece que é o suporte em que é publicado.

2.2.1.7. Resumo que antecede um texto-base (abstract)

Funciona no interior de outro gênero (artigo, tese, dissertação) na medida em que precede o texto principal. De acordo com NB-88, da ABNT, esse tipo de resumo deve indicar objetivo, método, resultados e conclusões do trabalho. O número de linhas ou de palavras é definido pela publicação ou pela Instituição em que a Dissertação ou Tese foi produzida.

Trata-se, portanto, de um gênero produzido e consumido pela comunidade acadêmica, que se caracteriza como uma das práticas discursivas do mundo acadêmico/científico, cujo fim não é o de promover a divulgação/socialização dos conhecimentos ali produzidos, como previsto pelo artigo ou tese, mas sim o de apresentar, de forma breve, informações de cunho teórico e metodológico, sobre o objeto em discussão no texto-base (artigo, tese, dissertação).

Do ponto de vista semântico, o resumo deve oferecer pistas suficientes para que o leitor tenha conhecimento do que a tese/dissertação ou artigo investigam. O seu circuito comunicativo é mais amplo que o do resumo acadêmico, visto que o quadro de interlocução transcende as relações sociais da sala de aula (professor-aluno; aluno-aluno).

Todas essas características ressaltadas acima seriam suficientes para reconhecermos um texto como pertencente ao gênero *abstract*?

Vejamos um exemplo:

Os efeitos dos apagamentos na construção da referenciação em
resumos produzidos por professores em formação

Maria Aparecida da MATA (Puc Minas)

Resumo: Considerando que a produção de resumos constitui expediente de relevância na formação inicial de professores, permitindo ao estudante reconstruir e organizar conhecimentos, pretendo identificar, neste trabalho, os efeitos da operação de apagamento sobre a construção da referenciação em resumos acadêmicos. Para isso, são analisados 60 resumos produzidos em atividades de retextualização de artigo de divulgação científica por alunos ingressantes em Curso de Letras.

Trata-se do resumo que antecede um artigo submetido ao Conselho Editorial da Revista Intercâmbio da PUC SP, uma publicação de trabalhos apresentados no 14º InPLA, realizado em abril de 2004.

Como o leitor já deve ter percebido, é o mesmo texto que foi apresentado como resumo para inscrição do trabalho no 14º InPLA.

Se esse texto fosse apresentado sem qualquer elemento contextualizador (título, local de publicação, autor) seria possível identificar o gênero ao qual ele pertence?

Inicialmente, poderíamos levantar a hipótese de que ele pertence a um gênero do domínio acadêmico, sobretudo, pela natureza da temática abordada.

Talvez chegássemos a propor as classificações: resumo para congresso e resumo que antecede um texto-base (*abstract*). O que nos permitiria levantar essas hipóteses é o reconhecimento de uma provável função para o resumo em foco: apresentar um trabalho acadêmico-científico em suas linhas gerais.

Podemos concluir, então, que um *abstract* (entendido como um tipo de resumo que antecede um texto-base, como o artigo, a tese, a dissertação) e um resumo de trabalho para congresso não se definem apenas pela estrutura ou pelas unidades temáticas (objetivo, metodologia, resultados, etc.). O ambiente em que aparecem projeta uma memória discursiva¹³ que significa o texto pelo pertencimento ao gênero.

2.2.1.8. Resumo acadêmico

No mundo acadêmico, exige-se do estudante universitário que faça pesquisas bibliográficas, a partir de vários objetivos, dentre os quais, destaca-se a análise ou o confronto de teorias diversas. Nesse contexto, o resumo constitui uma prática discursiva da comunidade acadêmica que tem por finalidades **o registro de leitura para recuperação futura de informações ou a verificação de leitura.**

Orientado pela primeira finalidade, o aluno-produtor projeta-se como futuro leitor desse texto-resumo, que poderá utilizá-lo para estudo ou como fonte de consulta para a produção de outros gêneros do domínio acadêmico: resenhas críticas, monografias, ensaios, artigos, relatórios de pesquisa, palestra, conferência, apresentação de comunicações em seminários temáticos, etc. Sob esse enquadre, os mecanismos de controle da produção do resumo são definidos pela própria tarefa, que leva o aluno-produtor a se projetar como futuro leitor do seu texto e, conforme destaca Costa Val (1997), a tomar algumas decisões, quais sejam:

- Que conceitos ou informações deverá registrar?
- Qual a melhor forma de ordená-los para que as relações entre eles possam ser, no futuro, facilmente recuperadas?

¹³ Nesse contexto, memória discursiva deve ser entendida como “redes de filiação histórica que organizam o dizível” (cf. ZOPPI-FONTANA, 2002, p. 178). Esse conceito será retomado no capítulo 3.

- O que deixou de anotar é facilmente resgatável ou exigirá a leitura do texto-base?
- Deve incluir alguma observação ou comentário?

Nesse tipo de resumo, espera-se que a voz do produtor se manifeste, isto é, que se instale um enunciador que avalia o que está sendo por ele exposto, que deixa manifestar ali o seu ponto de vista, o qual, muitas vezes, não difere do enunciador do texto-base. Essa estratégia, no entanto, é rejeitada pelos manuais de redação e de metodologia científica, alegando-se que isso compromete a fidelidade às idéias expressas pelo autor do texto-base.

A análise dos dados coletados nesta pesquisa evidencia que alguns dos recursos lingüísticos utilizados pelos alunos-produtores dos resumos acadêmicos sinalizam que o enunciador do texto-resumo não se coloca como espectador dos fatos expostos, mas assume posições (enunciativas) que compactuam com a do enunciador do texto-base. Além disso, procura envolver o destinatário do texto-resumo. Observe o exemplo: “Com tudo isso, conseguimos construir e decodificar dentro de um contexto vivido, várias formas de linguagem, como os diferentes textos acima nos mostraram”. (sujeito 15 – 1ª versão do resumo).

Vejamos um exemplo em que a aluna, ingressante em curso de Letras, faz uma leitura parafrástica¹⁴ do texto-base, buscando preservar o seu conteúdo informacional/semântico, fazendo referência à fonte pelo procedimento de reformulação, para usar uma classificação proposta por Boch & Grossman (2002, p. 98): “*Segundo Cafiero*”, “*Cafiero afirma*”, “*A autora afirma*”. Veja:

¹⁴ Segundo Orlandi (1987), a leitura parafrástica “se caracteriza pelo reconhecimento (reprodução) do sentido dado pelo autor”. Neste trabalho, o termo está sendo usado para designar uma operação realizada pelo aluno-retextualizador que objetiva reproduzir aquilo que ele considera que foi dito pelo autor do texto-base.

Resumo do texto: “Self service com volta e cerveja com fusão – onde está o significado?”, de Delaine Cafiero

Cafiero afirma que há informações importantes para a produção de sentido que não estão explicitamente codificados. Duas informações não-lingüísticas de forte presença são, segundo a autora, o gênero e a imagem.

Segundo Cafiero, o leitor deve ser mais que um decodificador para entender um texto. Ele deve conhecer seus elementos lingüísticos e seu funcionamento pragmático, que, por sua vez, contribuirão para a construção do significado do texto.

A autora afirma que o significado não está pronto no texto, por isto ele permite leituras diferenciadas. Mas, não é possível dizer que toda informação é produzida pelo leitor: as pistas, instruções, presentes no texto têm papel importante no processo de construção de significado.

Com a Pragmática, uma das disciplinas da Lingüística, as relações entre a língua e seus usuários passam a ser levadas em conta. A linguagem passa a ser concebida como prática social, como ação ou atuação sobre o real.

A partir dessa concepção de linguagem, se faz necessário analisar o ato de fala. A teoria dos Atos de fala dá conta não só da significação dos proferimentos, mas também de sua força. Ela, no entanto, dá excessiva ênfase ao locutor, ao autor, considerando o contexto como sendo fixo.

Um conceito mais flexível de um contexto regulado por normas e convenções sociais que agem no sujeito, inclui, segundo Cafiero, não só as informações da situação imediata de comunicação, mas também informações do conhecimento dos próprios leitores.

Na medida que não se deve desconsiderar as condições sócio-culturais das quais o sujeito lingüístico é participante ativo e que não pode haver uma desconexão entre o cognitivo (conhecimento do mundo) e o social (a interação com a sociedade, o meio) têm-se somado várias teorias na tentativa de dar conta da amplitude das questões que se apresentam no estudo da linguagem.

Nem a Pragmática e nem a Teoria dos Atos de Fala são suficientes para responder essas questões. Portanto, se faz necessário formular uma nova teoria que integre língua, cognição e sociedade, o que implicaria, além da já mencionada fusão de teorias, a reformulação dos princípios e a mudança de paradigmas. **(sujeito 19 – 2ª versão do resumo)**

A função/finalidade do gênero regula o propósito discursivo do produtor: apresentar, de forma clara, as informações consideradas relevantes, em função dos objetivos de leitura. Nesse trabalho de produção discursiva, o produtor esforça-se para dar ao seu texto uma configuração conceitual que dialogue com a do texto-base.

Tem-se aí um circuito comunicativo extremamente fechado, delimitado pelo quadro de participantes envolvidos (professor/aluno). Se o resumo se estende aos colegas, tal circuito é, relativamente, ampliado, mas parece que a função e o uso não se alteram.

Cumprindo a segunda finalidade (verificação de leitura), anunciada no início desta seção, o resumo esperado deve apresentar-se como um registro da compreensão do texto-base, ou seja, espera-se que o aluno-produtor demonstre habilidades necessárias para compreender o texto-base e registrar lingüisticamente tal compreensão (geralmente, na modalidade escrita).

Nesse contexto de avaliação de leitura, em geral, o resumo é tratado como condensação do texto-base e são ressaltados traços normatizadores do gênero. Conforme já anunciado, essas prescrições podem provocar uma neutralização da voz do produtor (aluno-leitor) como se pode verificar no resumo que segue:

Self-service com volta e cerveja com fusão onde está o significado?

DELAINE CAFIERO

Certas propaganda, para serem entendidas, exigem, de quem as ler, um certo conhecimento social. No caso do anúncio do restaurante, temos que ir além do conhecimento, pois trata-se de um anúncio para pessoas que já convivem e conhecem um self-service. Agora, o anúncio da cerveja já é compreensivo, pois usa-se imagens das cervejas facilitando o conhecimento do leitor.

Para tentarmos decifrar um texto, temos que entender seu funcionamento pragmático: para quem se escreve? para qual finalidade e construído o texto?

Muitos textos tem um público alvo, (como o da cerveja que se fundiu E o do restaurante self-service.) pessoas que já conhecem a atual situação, tanto da cerveja como do restaurante.

Antigamente os estudos sobre a língua, não preocupava-se com os usuários, mais, sim com os sons e com a escrita. Hoje já há pesquisas que relacionam a linguagem como realidade social. Surgindo assim a teoria dos atos de fala, que abrange todos os conceitos de expressões da linguagem.
(sujeito 2 – 1ª versão do resumo)

A análise desse texto nos permite detectar que não há delimitação entre a voz do produtor do texto-base e a voz do produtor do resumo. A única referência à fonte é o título do texto-base. Parece que o aluno se orienta por uma representação de resumo como condensação do texto-base.

Passemos às reflexões sobre o funcionamento do gênero resenha.

2.2.2. O funcionamento da resenha crítica de cunho acadêmico

Machado (2002a) apresenta um modelo didático para o trabalho com a resenha de divulgação, que considero uma importante contribuição para uma reorientação das práticas de ensino da produção de textos acadêmicos nos períodos iniciais de diferentes cursos universitários.

A autora, na construção desse modelo, caracterizou três níveis básicos de dimensões a serem ensinadas: a situação de comunicação, a organização interna das resenhas e suas características lingüístico-discursivas (mecanismos de textualização e mecanismos enunciativos).

Machado (2002 a, p. 06) descreve a situação de comunicação em que se insere a resenha da seguinte maneira:

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

Ao delinear o plano global da resenha, Machado enumera as seguintes partes:

- apresentação geral da obra, de seu autor e do tema global;
- contextualização da obra em relação à própria obra do autor ou em relação a obras semelhantes de outros autores;

- descrição dos conteúdos das seções ou capítulos, acompanhada de análise das temáticas;
- descrição de aspectos problemáticos (se o analista julgar que os há);
- indicação dos leitores a quem mais interessaria a leitura da obra e para que interessaria.

Ao descrever as características lingüístico-discursivas, a autora ressalta a ausência de frases não-declarativas, o predomínio do presente, a ausência de marcas de 1ª e 2ª pessoas, mas com algumas ocorrências de 1ª pessoa do plural e outros índices de impessoalização, na tentativa de ocultar a subjetividade do enunciador.

Em relação aos mecanismos de textualização, são destacados os organizadores descritivo-narrativos, na descrição seqüencial da obra; os organizadores lógico-argumentativos, do tipo *porém, mas, porque, etc.*

Quanto à coesão, são enumeradas as séries coesivas constituídas por expressões que remetem ao autor (uso de mecanismos de repetição do nome do autor ou de parte do nome; apagamento ou substituição do nome por sintagmas do tipo **o autor, o pesquisador**, etc.) e à obra (as séries coesivas são constituídas pela introdução do referente, logo no início, com o título da obra, retomado por sintagmas como **o artigo, o livro, a obra**).

Em relação ao posicionamento enunciativo, a autora observa que há predomínio da própria voz do autor da obra resenhada e a do autor da resenha.

Conforme anunciado, Machado (2002a) focaliza a resenha crítica de divulgação, entendida, aqui, como aquela que tem o propósito básico de divulgar uma obra recém-lançada, seja livro, filme, documentário, artigo científico etc. Dependendo da natureza da obra resenhada, seu circuito comunicativo fica restrito a revistas ou outros periódicos especializados em diferentes áreas (Lingüística, Química, Psicologia etc.). Sobre esse tipo de

resenha Motta-Roth (2002) também traz importantes contribuições, focalizando sua função social em diferentes áreas disciplinares, como já destacado no capítulo anterior.

Analisando as resenhas de divulgação produzidas por ingressantes em cursos universitários, verificamos que os alunos apresentam dificuldades no gerenciamento de vozes, ou seja, não se distingue a voz do autor do texto-base e a do aluno (autor da resenha), o que provoca, muitas vezes, problemas no processo de referenciação.

Vejamos o exemplo de uma resenha¹⁵ produzida por um ingressante em curso de Letras.

(self-service com volta e cerveja com fusão:
onde está o significado.)

Delaine Cafiero

no artigo self-service com volta e cerveja com fusão: onde está o significado de Delaine Cafiero percebe-se que nas duas ilustrações as informações não estão claras no primeiro caso trata-se de uma placa exposta em um restaurante de Belo Horizonte que serve refeições. A placa tem como objetivo informar o preço delas. no segundo caso é um a propaganda da cerveja kaiser que foram colocadas em dois outdoors um do lado do outro após seus concorrentes anunciar que haviam se unido.

Para entender os textos o leitor necessita mais do que uma habilidade de decodificador, exige reconhecer não só o funcionamento dos elementos linguísticos que os compõem mas também seu funcionamento pragmático, discursivo.

conclusão: Pelos aspectos citados acima podemos concluir que você escolhe o texto que vai ler, a interpretação vai depender de seus conhecimentos prévios com relação ao contexto lido.

um ponto importante não se pode esquecer é que não pode haver uma desconexão entre o cognitivo e o social. **(sujeito 18 – resenha de divulgação, produzida no 1º período de Letras)**

¹⁵ O aluno recebeu a tarefa de produzir uma resenha que divulgasse o texto “*Self service com volta e cerveja com fusão – onde está o significado?*”, de Delaine Cafiero. Esclareço que o texto foi transcrito procurando manter a formatação dada pela aluna, a ortografia, a pontuação, todos os recursos empregados por ela na organização do texto.

O aluno pesquisado abre o texto dando voz à autora do texto-base, no entanto abandona essa estratégia no decorrer de sua argumentação, talvez por acreditar que fossem suficientes as referências ao texto-base, apresentadas na abertura da resenha. Esse procedimento adotado acarreta problemas nas reformulações dos objetos de discurso, ou seja, o aluno apresenta comentários sobre aspectos do texto-base como se o leitor projetado para a resenha conhecesse esse texto. Nas linhas 2-5, por exemplo, o informante toma os objetos de análise da autora para tecer considerações sobre a produção de sentidos.

O aluno-retextualizador desconsidera aspectos importantes para o funcionamento sociocomunicativo do gênero em foco, talvez por assumir a tarefa de elaboração de resenha como mera atividade de avaliação de leitura e o leitor-avaliador, o professor que já conhece o texto-base.

Nesta pesquisa, além de discutir o funcionamento da resenha de divulgação no contexto das práticas discursivas desenvolvidas por graduandos, procuro focalizar a resenha temática, uma vez que, conforme destacado no capítulo 1, no contexto da sala de aula, o aluno, em geral, é solicitado a articular conceitos ou teorias apresentados por autores diversos, por meio de resenhas temáticas, as quais podem ser utilizadas para compor seções/capítulos teóricos de trabalhos acadêmicos (projetos de pesquisa, artigos, monografias, dissertações, teses, etc.). O desenvolvimento dessas práticas se justifica pela necessidade de que o aluno apresente uma revisão da literatura ou estado da arte do objeto de estudo.

Matencio & Silva (2003, p. 03) defendem que as condições reguladoras do trabalho discursivo implicado na produção de resenhas em contextos de ensino são diferentes daquelas em que estão envolvidos os especialistas:

Relativamente diferente das condições reguladoras do trabalho discursivo feito por especialistas na elaboração de resenhas, a atividade de escrita de resenhas desenvolvida pelos alunos resulta de uma prática discursiva cujos modos de produção, circulação e recepção trazem implicados fatores de natureza pedagógica. A resenha acadêmica, pois, no

contexto das ações de ensino/aprendizagem, configura-se como objeto de estudo de crucial importância, por definir-se, a um só tempo, como uma atividade através da qual o aluno pode, de forma sistemática, apropriar-se tanto de saberes relativos ao funcionamento e à configuração textual do gênero como de conceitos e procedimentos teóricos e metodológicos envolvidos na área de conhecimento em estudo.

Já que a **resenha temática** tem o propósito de **desenvolver um tema**, é natural que não se restrinja a uma só obra, como ocorre com a resenha de divulgação. Por exemplo, uma resenha temática pode ser desenvolvida por meio da análise de um determinado conceito no conjunto da obra de um determinado autor, ou seja, é possível realizar um estudo da evolução de um determinado conceito em várias fases da produção acadêmico-científica de determinado pesquisador. Outra possibilidade de desenvolvimento de uma resenha temática consiste no confronto de abordagens ou posicionamentos de diferentes autores sobre determinado tema, aliás, essa é a estratégia adotada com mais frequência no contexto da sala de aula. Para execução dessa tarefa, é necessário que o aluno-resenhista leia vários textos-base, identifique as prováveis concordâncias ou discordâncias entre os autores pesquisados e promova a articulação das idéias levantadas em um novo texto – a resenha temática.

Apresentada essa breve discussão sobre o funcionamento dos gêneros em análise, passo à exposição das operações de retextualização identificadas na análise dos resumos e resenhas.

2.3. As operações de retextualização adotadas na composição de resumos e resenhas e algumas implicações nos processos referenciais

Antes de apresentar a análise dos dados, focalizando as operações de retextualização realizadas pelos sujeitos da pesquisa na produção de resumos e resenhas, é preciso esclarecer o conceito de retextualização que orientou a pesquisa e o percurso de investigação que lhe deu origem.

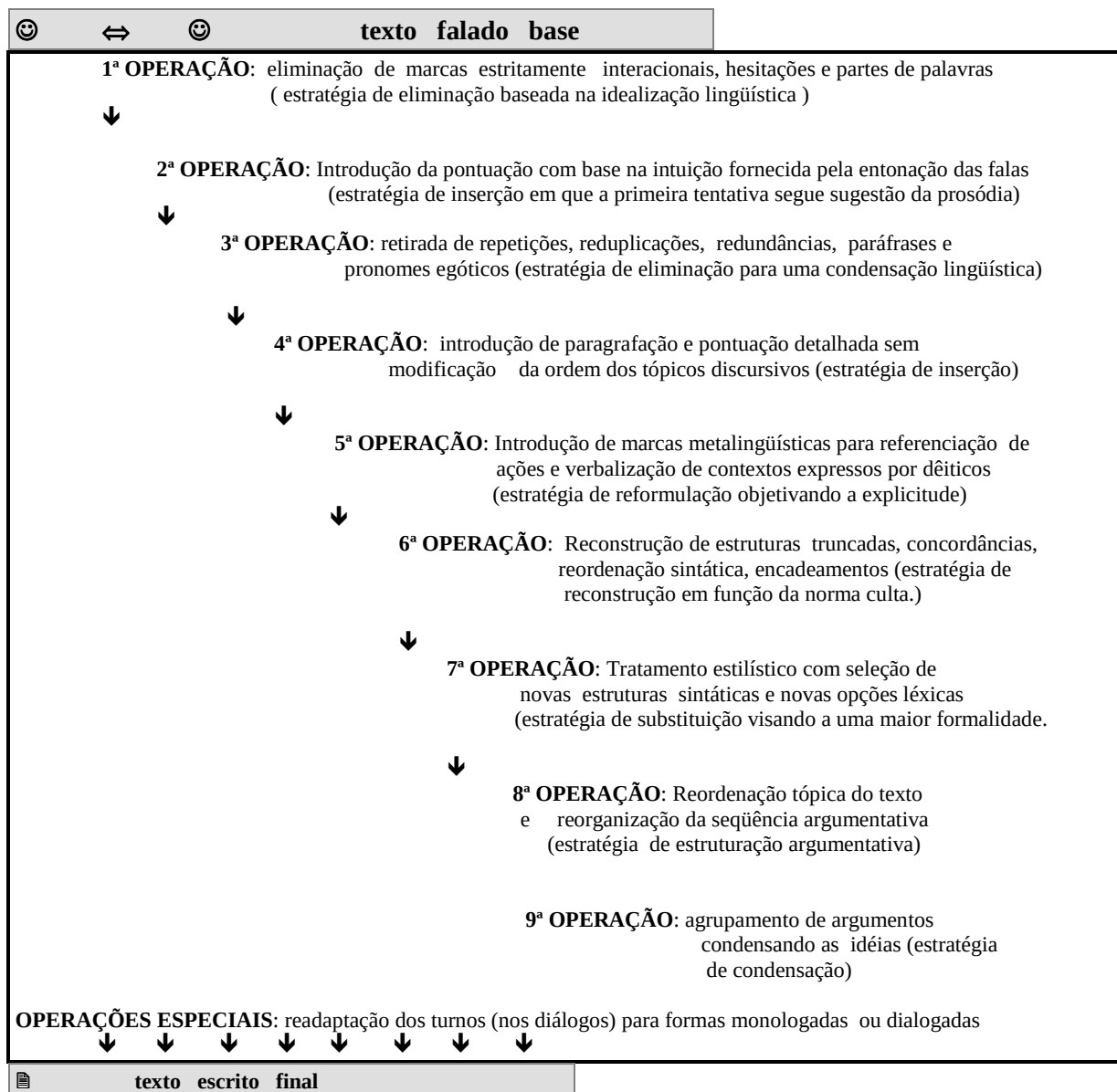
Marcuschi (2001), focalizando, sobretudo, as relações entre o oral e o escrito, define retextualização como “um processo que envolve operações complexas nas reformulações de textos, envolvendo variação de registros, gêneros textuais, níveis lingüísticos” etc. O lingüista defende que retextualizar é **transformar um texto em outro** e apresenta vários exemplos de atividades de retextualização presentes no nosso cotidiano: o reconto de um filme, a tomada de depoimentos, a produção de artigos de divulgação científica a partir de entrevistas com cientistas, etc.

O autor desenvolve um quadro de operações textual-discursivas envolvidas na passagem do texto oral para o texto escrito, que, conforme já anunciado, constitui ponto de partida para a abordagem das atividades de retextualização estudadas neste trabalho.

Vejamos, então, a proposta de Marcuschi., no quadro a seguir.

QUADRO 1

Modelo das operações textual-discursivas realizadas na passagem do texto falado para o texto escrito



FONTE: Marcuschi (2001, p. 75)

De acordo com Marcuschi (2001), as quatro primeiras operações estão fundamentadas na *eliminação* e *inserção*, seguindo regras de regularização e idealização. Nas demais operações, em que o tratamento da fala é de natureza sintática e cognitiva, estão

envolvidas regras de transformação, fundamentadas na *substituição*, *seleção*, *acréscimo*, *reordenação* e *condensação*.

Consideramos, assim como Matencio (2002b)¹⁶ que as operações 6 – 9, propostas no quadro anterior, manifestam o foco dado pelo retextualizador ao conteúdo proposicional do texto-base. Nos textos analisados, nesta pesquisa, resultantes da retextualização de texto escrito para texto escrito, o aluno-retextualizador adota, basicamente, duas operações: colagem e paráfrase de trecho(s) do(s) texto(s)-base, conforme procurarei demonstrar nas próximas seções.

Marcuschi (2001) apresenta, ainda, um outro quadro em que descreve as **operações especiais**, referentes à organização dialógica dos turnos:

QUADRO 2

Operações especiais envolvidas no tratamento dos turnos de fala

TÉCNICA I: manutenção dos turnos

Transposição dos turnos tal como produzidos, abolindo as sobreposições e seguindo, no geral, as mesmas operações 1-5 do modelo, mas com uma seqüenciação por falantes, introduzindo segmentos encadeadores a título de contextualização, podendo haver fusão de turnos, sobretudo os repetidos.

TÉCNICA II: transformação dos turnos em citação de fala

Eliminação dos turnos com acentuada manutenção das falas num texto sem a estrutura dialógica geral, mas com indicação precisa de autoria das falas e com a aplicação das operações 1-6 do modelo.

TÉCNICA III: transformação dos turnos em citação de conteúdo

Eliminação dos turnos e introdução generalizada das formas do discurso indireto, com citação de conteúdos através dos verbos **dicendi** e surgimento de um texto totalmente monologado, com grande reordenação dos conteúdos e do léxico, aplicando-se as operações 1-9 do modelo.

FONTE: Marcuschi (2001, p. 89)

¹⁶ Em abril de 2002, Matencio produziu um trabalho intitulado *Notas para uma primeira tentativa de descrição das operações textual-discursivas envolvidas na retextualização de texto escrito para texto escrito*, que tem orientado as pesquisas sobre retextualização, desenvolvidas pelo Grupo de Pesquisa que ela coordena – *Leitura, Produção de Textos e Construção de Conhecimentos*.

Considerando os propósitos desta pesquisa, vale destacar as técnicas II e III que, apesar de estarem direcionadas à transformação da fala em escrita, tratam do discurso relatado, procedimento relevante na composição de resumos e resenhas. Esse procedimento pode ser observado nas tentativas de paráfrase de passagens do texto-base, efetivadas pelos sujeitos desta pesquisa por meio das estratégias de reformulação (no dizer de Marcuschi, citação de conteúdos através do uso de verbos *dicendi*), ou de inserção de fragmentos do texto-base em forma de citação.

Como se vê, os quadros elaborados por Marcuschi (2001) oferecem importantes contribuições para a descrição das atividades de retextualização investigadas, porém é preciso considerar as especificidades do processo de retextualização de texto escrito para texto escrito, mais especificamente, de textos pertencentes a gêneros do domínio do discurso acadêmico, conforme já destacado.

Desse modo, há necessidade de rever o próprio conceito de retextualização, conforme já anunciado na seção 2.2.1. No quadro das discussões teórico-metodológicas em que se assenta esta pesquisa, a noção de retextualização que se mostra mais adequada aos propósitos da investigação remete às reflexões desenvolvidas por Matencio (2002a, p. 111) para quem “retextualizar é produzir um novo texto a partir de um ou mais textos-base, pressupondo-se que essa atividade envolve tanto relações entre gêneros e textos – o fenômeno da intertextualidade – quanto relações entre discursos – a interdiscursividade.”

Sob esse enquadre não se pode ignorar a interferência de vários fatores no processo de retextualização, dentre os quais, destacam-se: o propósito da retextualização; a relação entre o retextualizador e o produtor do texto-base; a relação tipológica entre o gênero textual original e o gênero da retextualização.

Para efeitos de ilustração, tomemos a relação entre o retextualizador e o produtor do texto-base. Quando o retextualizador é também o autor do texto-base, sente-se mais livre para

acrescentar ou eliminar informações, alterar forma e conteúdo, enfim. Quando o retextualizador não é o autor do texto-base, pode sofrer influências de sua representação sobre o texto escrito, marcada pela atribuição do valor de documento/monumento¹⁷ a esse texto escrito, que deve ser mantido intacto, preservado. Dessa forma, o texto-base é tomado como um documento-verdade, produzido por um especialista que, não só detém o conhecimento sobre o tema abordado, mas também o direito à palavra, conferido pela comunidade discursiva¹⁸ a que pertence. É o que se manifesta, com relativa frequência, nos resumos acadêmicos produzidos por alunos ingressantes em curso de Letras (cf. ASSIS, MATA & PERINI-SANTOS, 2003; MATA, 2003, 2004).

Cabe ressaltar, ainda, conforme afirma Matencio (2002a, p. 114) que

(...) propor atividades de retextualização na formação do aluno ingressante é também promover sua inserção nas práticas discursivas universitárias, em um movimento que engloba tanto a apropriação de conceitos e procedimentos acadêmico-científicos – um *saber fazer*, portanto – quanto de modos de referência e de textualização dos saberes – em outras palavras, um *saber dizer*.

¹⁷ A concepção de documento/monumento que parece fundamentar as ações do aluno-retextualizador está na contramão do que propõe Le Goff (1990), pois o historiador adverte que o documento não pode ser considerado, ingenuamente, como testemunho e sim como “resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio” (p. 547). O documento é, portanto, produto da sociedade que o fabricou, segundo as relações de força que detinham o poder. Cabe ao historiador, então, estudar não só o que o documento diz, mas também a “fabricação” do documento. Acrescenta, enfim, que um texto deve ser analisado pelo historiador, num gesto de tomá-lo para desmitificá-lo, como monumento, que “exprime a superioridade do ambiente que o produziu”.

¹⁸ Para este trabalho, consultei a versão de Swalles (traduzida por Benedito Gomes Bezerra), que propõe 6 critérios para caracterização de uma comunidade discursiva: “1) Uma comunidade discursiva possui um conjunto perceptível de objetivos. Esses objetivos podem ser formulados pública e explicitamente e também ser no todo ou em parte estabelecidos pelos membros; podem ser consensuais; ou podem ser distintos, mas relacionados (velha e nova guardas; pesquisadores e clínicos, como na conflituosa Associação Americana de Psicologia). 2) Uma comunidade discursiva possui mecanismos de intercomunicação entre seus membros. (...) 3) Uma comunidade discursiva usa mecanismos de participação para uma série de propósitos: para prover o incremento da informação e do *feedback*; para canalizar a inovação; para manter os sistemas de crenças e de valores da comunidade; e para aumentar seu espaço profissional. (...) 4) Uma comunidade discursiva utiliza uma seleção crescente de gêneros no alcance de seu conjunto de objetivos e na prática de seus mecanismos participativos. Eles frequentemente formam conjuntos ou séries (Bazerman). 5) Uma comunidade discursiva já adquiriu e ainda continua buscando uma terminologia específica. 6) Uma comunidade discursiva possui uma estrutura hierárquica explícita ou implícita que orienta os processos de admissão e de progresso dentro dela”.

Nas próximas seções, são apresentadas as principais operações de retextualização envolvidas na produção de resumos e resenhas, já apontando algumas repercussões sobre o processo de referenciação, entendido, conforme defendem Mondada & Dubois (2003), como uma atividade discursiva e os referentes como objetos de discurso. No capítulo 3, esse conceito é retomado para a exploração dos processos referenciais envolvidos na composição de resumos e resenhas.

2.3.1. Operações de retextualização adotadas na composição de resumos

A seguir, apresento alguns exemplos para ilustrar as operações mais recorrentes no processo de retextualização de um texto acadêmico para o gênero resumo. Antes de passar à análise dos resumos selecionados, é preciso fazer alguns esclarecimentos.

O primeiro procedimento adotado para análise dos dados foi delimitar com colchetes as unidades informacionais que compõem o texto-base e os resumos selecionados. Com o objetivo de facilitar a visualização das operações de retextualização, apresento um quadro com os trechos selecionados do texto-base pelos sujeitos da pesquisa e sua respectiva retextualização.

2.3.1.1. Colagem de trechos do texto-base

A estratégia de colagem acompanhada de apagamentos e substituições aparece, com frequência, nos textos referentes à 1ª versão do resumo do texto. Muitas vezes, os trechos selecionados são transcritos na sequência em que aparecem no texto-base. Conforme

explicitado anteriormente, nesta pesquisa, considere-se apagamento todo tipo de supressão realizada pelos sujeitos informantes no processo de retextualização.

Os alunos preocupam-se com a preservação das idéias expressas pelo autor do texto-base, deixando prevalecer a voz daquele que detém o direito à palavra. O que se observa em decorrência disso, portanto, é um trabalho de “colagem” de trechos do texto-base, como podemos verificar no exemplo a seguir:

Nº	Trechos selecionados do texto-base	Retextualização
1	(...)	Ø
2	[É fácil perceber que há informações	[É fácil perceber que há informações que
3	que não estão explicitamente	não estão explicitamente codificadas,] [mas que são
4	codificadas,] [mas que são importantes	importantes para a produção do sentido].
5	para a produção do sentido.] (...)	Ø
6	[Outra informação não-lingüística de	[<u>Uma</u> outra informação não-lingüística de forte
7	forte presença, além do gênero, é a	presença, além do gênero é a imagem]. Ø
8	imagem.] (...)	[O entendimento dos textos requer do leitor
9	O entendimento dos textos requer do	muito mais do que uma habilidade de
10	leitor muito mais do que uma	decodificador]. [Entender esses textos exige
11	habilidade de decodificador].	reconhecer não só o funcionamento dos
12	[Entender esses textos exige	elementos lingüísticos que os compõem,] [mas seu
13	reconhecer não só o funcionamento	funcionamento pragmático, discursivo.]
14	dos elementos lingüísticos que os	(...)
15	compõem,] [mas seu funcionamento	Sujeito 21 – 1ª versão do resumo
16	pragmático, discursivo.]	

Como se vê, o sujeito 21 limita-se a copiar alguns trechos, na seqüência em que aparecem no texto-base e apagar outros. Na linha 7, ele insere a palavra uma.

No exemplo, a seguir, o sujeito 23 transcreve, com alguns poucos apagamentos e substituições, trechos que estão localizados, respectivamente, na abertura, no desenvolvimento da argumentação e no desfecho do texto-base. Também nesse exemplo, não se percebe qualquer procedimento que evidencie um modo de referir-se ao discurso do outro, ou seja, não há delimitação entre a voz do produtor do texto-base e a voz do produtor do resumo.

	Trechos selecionados do texto-base	Retextualização
1 2 3 4 5 6 7 8	(...) [A compreensão delas depende do engajamento do leitor num conjunto discursivo real]. [É fácil perceber que há informações que não estão explicitamente codificadas,] [mas que são importantes para a produção de sentido]. (...)	Ø [A compreensão delas depende do engajamento do leitor num conjunto discursivo real.] [É fácil perceber que há informações que não estão explicitamente codificadas,] [mas que são importantes para a produção de sentido.] Ø
9 10 11 12 13 14 15	[O entendimento dos textos requer do leitor muito mais do que uma habilidade de decodificador.] [Entender esses textos exige reconhecer não só o funcionamento dos elementos linguísticos que os compõem,] [mas também seu funcionamento pragmático, discursivo.] (...)	[O entendimento dos textos requer do leitor muito mais do que uma habilidade de decodificador.] Ø [Exige reconhecer não só o funcionamento dos elementos linguísticos que os compõem,] [mas também seu funcionamento pragmático, discursivo.] Ø
16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26	A Pragmática [Durante muito tempo a Linguística se ocupou apenas do estudo da língua em abstrato,] [isto é, não havia preocupação com o usuário da língua.] [Deu-se ênfase aos estudos de fonologia e morfologia, às regras que subjazem à estruturação da sentença ou à Semântica,] [sem se levar em conta o uso que o falante faz da língua em situações concretas de comunicação.] (...)	A Pragmática [Durante muito tempo a linguística se ocupou apenas do estudo da língua em abstrato,] [isto é, não havia preocupação com o usuário da língua.] [Deu-se ênfase aos estudos de fonologia e morfologia, as regras que subjazem a estruturação da sentença ou a semântica,] [se leva em conta o uso que o falante faz da língua em situações concretas de comunicação.] Ø
27 28 29 30 31 32 33	[A partir da concepção da linguagem como prática social, surge uma consequência fundamental] [que é a de, em lugar de analisar as sentenças pura e simplesmente por meio de seus elementos constitutivos (nome e predicado, sentido e referência), analisar o ato de fala.](...)	[A partir da concepção da linguagem como prática social, surge uma consequência fundamental] [que é a de, em lugar de analisar as sentenças pura e simplesmente por meio de seus elementos constitutivos (nome e predicado, sentido e referência) analisar os atos de fala.] Ø
34 35 36	[Um dos problemas que se pode destacar na Teoria dos Atos de fala é a excessiva ênfase dada ao locutor.](...)	[Um dos problemas que se pode destacar na Teoria dos Atos de fala é a excessiva ênfase dada ao locutor.] Ø
37 38 39	[É o contexto que condiciona “a força” do ato] [e não simplesmente o fato de o locutor desejar que o ato se realize.] (...)	[É o texto que condiciona a força do ato] [e não simplesmente o fato de o locutor desejar Ø o ato se realize.] Ø
40 41 42	[Para a Teoria dos Atos de fala, o contexto é fixo,] [um contexto a priori em qualquer circunstância.] (...)	[Para a Teoria dos Atos de fala, o contexto é fixo,] [um Ø priori em qualquer circunstância.] Ø
43 44 45 46 47 48	[Convém explicitar que o texto funciona apenas como estímulo inicial,] [informação que seria melhor entendida como resultante do processamento que ocorre na cabeça do leitor diante desse estímulo] (Cafiero, 1995). (...)	[O texto funciona apenas como estímulo inicial,] [informação que seria melhor entendida como resultante do processamento que ocorre na cabeça do leitor diante desse estímulo] (Cafiero, 1995). Ø (sujeito 23 – 1ª versão do resumo)

O sujeito 23 apaga o 1º parágrafo do texto-base e começa a selecionar trechos a partir do 2º. No primeiro parágrafo do texto-base, Cafiero faz a introdução de seu artigo tecendo comentários sobre as ilustrações que aparecem na primeira página, logo abaixo do título, ou seja, traz informações de extrema importância para contextualização de seu trabalho de análise. A autora chama a atenção do leitor para o fato de que os textos tomados por ela como objeto de análise podem funcionar para alguns leitores e causar estranhamento a outros:

As ilustrações da página anterior parecem, à primeira vista, difíceis de entender. São exemplos de textos que funcionam para determinados leitores, mas que podem causar estranhamento a outros, que não recuperarem algumas informações da situação em que os textos foram produzidos. O que seria “com volta”? Cerveja com fusão ou confusão?” Com fusão de que ou confusão por quê?

Feita essa introdução, Cafiero passa a discutir os fatores potencialmente envolvidos na compreensão dos textos em questão. Então, quando abre o 2º parágrafo com a expressão ‘a compreensão delas’, o anafórico constitui uma pista para que o leitor interprete que a autora está se referindo à compreensão das ilustrações mencionadas no primeiro parágrafo.

Veja que o leitor do resumo não poderá fazer a mesma interpretação. Na verdade, ele vai se perguntar: Delas? O quê? Quem?

O aluno apaga um longo trecho em que a autora explicita as condições de produção dos textos em análise. No trecho copiado (as duas primeiras frases do 4º parágrafo), Cafiero faz referência aos textos em análise e afirma que a compreensão deles exige do leitor habilidades relacionadas ao seu funcionamento pragmático e discursivo. O aluno estende a afirmação da autora relativa aos textos em análise a todo e qualquer texto. Em outros termos, os apagamentos realizados no texto-base provocam uma generalização. Cabe salientar que nem sempre a generalização produzida pelo aluno-retextualizador está em consonância com o quadro teórico-metodológico delineado no texto-base.

O aluno apaga as análises que a autora apresenta, focalizando a relevância do papel do usuário e as questões relativas à intenção do autor, ao uso da língua, estratégia importante para introduzir a seção que trata do papel da Pragmática nos estudos do significado. O estudante copia parte do primeiro parágrafo dessa seção.

Curioso observar, na linha 37, a substituição que o aluno-retextualizador faz do termo **contexto** para o termo **texto**, sem se dar conta dos problemas conceituais gerados.

Nas linhas 43-48, a autora cita um trabalho seu para fechar a análise sobre a noção de contexto. O aluno repete a citação como se ele tivesse recorrido à fonte citada pela autora da obra – objeto da retextualização.

A análise dos textos produzidos pelos sujeitos 21 e 23 nos leva a levantar a hipótese de que o aluno parece operar com uma noção de resumo como redução/condensação do texto-base, produto que pode ser alcançado com a seleção e cópia de determinados trechos desse texto, sem qualquer referência à fonte.

Vejamos um outro exemplo em que o aluno-retextualizador recorta um trecho do texto-base, faz algumas alterações (substituições, apagamentos), no entanto o apresenta em forma de citação, sem articulação com o seu discurso, ou seja, o retextualizador apaga sua voz e insere a voz do texto-base.

Nº	Trecho selecionado do texto-base	Retextualização
1	[No caso da Teoria dos Atos de	“[No caso da Teoria dos Atos de Fala,
2	Fala, pode-se afirmar que traz importante	pode-se afirmar que traz importante aparato
3	aparato teórico,] [para que se investigue a	teórico,] [para que se investigue a Linguagem de
4	Linguagem de forma critica.] (...)	modo critico]. Ø
5	[É impossível não considerar as	[É impossível não considerar as
6	condições sócio-culturais das quais o	condições sócio-culturais das quais o sujeito
7	sujeito lingüístico é participante ativo .]	Lingüístico é participante] Ø.”
8		
9	[Outro ponto relevante é que	“Ø [Não deve haver uma desconexão
10	não pode haver uma desconexão entre o	entre o cognitivo e o social]. [A Língua é um
11	cognitivo e o social.] [A língua é um	fenômeno integrado com a sociedade e com o
12	fenômeno integrado com a sociedade e	conhecimento de mundo das pessoas”].
13	com o conhecimento de mundo das	(Beaugrande, 1997).
14	peças]. (Beaugrande, 1997).	(sujeito 5 – 1ª versão do resumo)

Talvez possamos dizer que esse exemplo se encontra no limite entre a colagem e a reformulação. O aluno, ao usar as aspas, demonstra certa preocupação com a referência ao discurso do outro, expediente importante na reformulação, mas, na verdade, o que ele consegue é transcrever trechos do texto-base, a partir de apagamentos e substituições de palavras.

2.3.1.2. Paráfrase de trechos do texto-base

Neste trabalho, estou considerando paráfrase como uma atividade de reformulação do texto-base que busca a preservação do sentido dado pelo autor desse texto-base. Não estou aqui defendendo que o texto traz um sentido pronto¹⁹, a ser desvendado pelo leitor. O que estou tentando defender é que, com essa operação léxico-sintática²⁰, o aluno-retextualizador objetiva reproduzir aquilo que ele considera que foi dito pelo autor do texto-base.

¹⁹ Vários estudos do processo de leitura têm demonstrado que o sentido não está pronto no texto, e sim é construído pelo leitor por meio da articulação entre seus conhecimentos prévios e as pistas que o texto oferece (cf. Coscarelli, 2003; Del’Isolla, 2001, dentre outros).

²⁰ Cafiero (2002, pág. 94), analisando recontos produzidos pelos sujeitos de sua pesquisa, define paráfrase como uma operação léxico-sintática usada para preservar o sentido de uma informação dada na sentença.

Na análise dos dados, foram identificados dois tipos de operações que estou considerando como tentativa de paráfrase: uma delas é constituída a partir da condensação de trechos do texto-base, sem qualquer referência à fonte; a outra é constituída, predominantemente, pela estratégia da reformulação, que, segundo Boch & Grossman²¹ (2002), “permite ao escritor integrar a fala do outro em seu próprio dizer, assumindo-a do ponto de vista enunciativo.” Em outras palavras, há uma integração do discurso citado à sintaxe do discurso que cita. O retextualizador usa de suas próprias palavras para “traduzir” o discurso do outro, ao contrário do que realiza com o procedimento da citação (recorta as palavras do outro e as cita).

2.3.1.2.1. Paráfrase sem referência à fonte

No exemplo a seguir o aluno tenta fazer uma paráfrase dos trechos selecionados, mas o seu resumo ainda está muito colado no texto-base.

Nº	Trecho selecionado do texto-base	Retextualização
1	[As ilustrações <u>da página anterior</u>	[As ilustrações <u>contidas no texto</u>
2	parecem, à primeira vista , difíceis de	parecem Ø difíceis de entender.] [São
3	entender]. [São exemplos de textos que	exemplos de textos que funcionam para
4	funcionam para determinados leitores,] [mas	determinados leitores,] [mas que <u>outros</u>
5	que <u>podem causar estranhamento a</u>	<u>podem não entender]</u>
6	<u>outros,] [que não recuperarem algumas</u>	Ø
7	<u>informações da situação em que os textos</u>	
8	<u>forma produzidos.] [O que seria “com</u>	
9	<u>volta”?] [Cerveja com fusão ou</u>	
10	<u>confusão?] [Com fusão de quê ou</u>	
11	<u>confusão por quê?]</u>	
12	A compreensão delas depende do	[A compreensão Ø depende do engajamento
13	engajamento do leitor num conjunto	do leitor num conjunto <u>discurso</u> real.]
14	<u>discursivo</u> real. <u>É fácil</u> perceber que <u>há</u>	<u>[Podemos</u> perceber que <u>algumas</u> informações
15	informações que não estão explicitamente	não estão explicitamente codificadas] Ø. (...)
16	codificadas, mas que são importantes para	(sujeito 16 – 1ª versão do resumo)
17	a produção de sentido. (...)	

²¹ Os autores analisam os modos de referir-se ao discurso do outro em textos acadêmicos produzidos por especialistas e estudantes universitários.

Uma primeira análise do texto acima poderia nos levar a identificar a operação de colagem como predominante na sua composição, assim como apontamos na análise dos textos produzidos pelos sujeitos 21, 23, 5. No entanto, não me parece adequado fazer tal afirmação, uma vez que se percebe certo esforço do aluno-retextualizador para fazer uma paráfrase dos trechos selecionados, ainda que pelo apagamento de alguns segmentos (veja os trechos em **negrito**) e substituição de outros (veja os segmentos **grifados**).

Outra questão que merece destaque na análise de paráfrases diz respeito à reorganização das informações por parte do retextualizador. A reorganização das informações do texto-base, por parte do aluno, muitas vezes, envolve reorganizações sintáticas nem sempre bem sucedidas, pois esse procedimento pode provocar incompletudes semânticas ou articulação de idéias que não se inter-relacionam no texto-base.

Antes de apresentar exemplos, é preciso dizer que nem sempre conseguimos identificar, com facilidade, os trechos selecionados do texto-base pelo retextualizador quando se analisa a paráfrase construída a partir da operação de reorganização de informações.

Diante dessa dificuldade, pode-se, por exemplo, propor que o resumo tenha sido construído a partir de um tópico discursivo global, ou para usar uma terminologia de Van Dik e Kintsch (1983), da “macroestrutura” do texto-base. Adotando esse procedimento, caberia perguntar: o aluno apaga proposições que não considera relevantes para a interpretação do texto, conforme defendem Van Dik e Kintsch (1983), com a definição da macrorregra de supressão ou apagamento?

Sobre a aplicação dessa macrorregra de supressão ou apagamento, é preciso considerar a ponderação de Gualberto (1997, p. 30): “Torna-se necessário um trabalho mais específico que controle as causas que levaram os indivíduos a omitir elementos nos textos que

reproduziram, para que se possa afirmar com segurança que houve aplicação de uma macrorregra de supressão e não de interferência de outros fatores”.

Neste trabalho, estou considerando algumas pistas relativas à transcrição de itens lexicais ou de determinadas seqüências do texto-base para identificar os segmentos selecionados pelo aluno-retextualizador, os quais constituem a base para a operação de paráfrase.

Feitos esses esclarecimentos, vejamos um exemplo:

Texto “Self Service com volta e Cerveja com Fusão:
Onde está o significado”? “Dalaine Cafiero”

As ilustrações do texto, à principio, não é compreendidas. É um texto que faz o efeito, de acordo com o leitor. Dependendo da maneira que o leitor entender no discurso real. **Algumas informações codificada.** A placa exposta no restaurante, por exemplo, fica subentendida. **O outdoor da kaiser, reconhecer os gêneros é um dado a mais para quem está lendo.** A imagem é uma presença forte não linguística. Absorver algo deste texto exige reconhecer o funcionamento linguístico e também pragmático discursivo. O texto foi produzido por indivíduo concreto, tem um contexto histórico, cultural. Quanto ao significado, as imagens ajudam o leitor mas não deixando o leitor concluir muita coisa. A Linguística era só o estudo da língua. **Austin fez com que a Linguística fosse encarada como atividade e as relações entre a língua e dos usuários a serem levadas em conta, a teoria compõe o signicado.** Para a teoria dos atos, o contexto é fixo em qualquer circunstâncias. **São inumeras formas de estudar linguagem devido as teórias.** A Teoria dos atos aparece para investigar, a linguagem de forma crítica, outro fato importante não pode haver desconexão entre o social e o cognitivo. O Desafio de um teoria é entender o funcionamento da linguagem e conhecer o caminho da língua sociedade e cognição. **(sujeito 6 – 1ª versão do resumo)**

Nas linhas 2-3, o complemento do verbo ‘entender’ (“algumas informações codificada”) aparece isolado como se pudesse sozinho constituir uma sentença. Nas linhas 3-4, observe o trecho em negrito (“O outdoor da kaiser, reconhecer os gêneros é um dado a mais para quem está lendo”). Podemos dizer que é uma estrutura de tópico-comentário de difícil compreensão por parte de um leitor que desconhece o texto-base.

Outro segmento que merece comentário está localizado nas linhas 11-12: “São inúmeras formas de estudar linguagem devido as teorias”. O aluno-retextualizador estabelece uma relação de causalidade entre o aparecimento de teorias e as várias formas de abordagem da linguagem, demonstrando uma dificuldade de compreensão da conclusão que apresenta a autora do texto-base: “Um olhar atento sobre as várias formas de conceber e estudar a linguagem tem mostrado que, muito mais do que competir, as várias teorias vêm se somando de modo a dar conta da amplitude das questões que se apresentam no estudo da linguagem.” (Cafiero, 2001, p. 56).

No trecho localizado entre as linhas 8-10 (“Austin fez com que a Linguística fosse encarada como atividade e as relações entre a língua e dos usuários a serem levadas em conta, a teoria compõe o significado”), esboça-se um movimento de retextualização, fundamentado em uma tentativa de reformulação de um trecho do texto-base, mas as dificuldades de verbalização demonstradas pelo aluno-retextualizador repercutem, negativamente, na (re)construção dos objetos de discurso.

Voltemos a um trecho do resumo analisado e o segmento selecionado do texto-base para retextualização:

Trecho selecionado do texto-base	Retextualização
(...) “[É a partir de Austin que a linguagem passa a ser vista como atividade] [e as relações entre a língua e seus usuários passam a ser levadas em conta.] (...) [Nesse sentido, segundo Austin, necessita-se de uma teoria que dê conta não só da significação dos proferimentos, mas também de sua força: a Teoria dos Atos de Fala (ou atos de linguagem)]”. (...)	[Austin fez com que a Linguística fosse encarada como atividade] [e as relações entre a língua e dos usuários $\emptyset$ a serem levadas em conta,] [a teoria compõe o significado]. (sujeito 6-1ª versão do resumo)

O sujeito 6, primeiramente, ao trocar “linguagem” por “Linguística” instaura um problema conceitual; depois, ao trocar o pronome “seus” pela preposição “dos” e apagar a forma verbal “passam” produz uma estrutura difícil de ser compreendida pelo leitor do resumo.

Ao tentar articular o segmento que explicita o objeto da Teoria dos Atos de Fala, o aluno-retextualizador compõe uma unidade de informação (“a teoria compõe o significado”) que não guarda equivalência semântica com o trecho selecionado do texto-base: “Nesse sentido, segundo Austin, necessita-se de uma teoria que dê conta não só da significação dos proferimentos, mas também de sua força: a teoria dos Atos de Fala (ou atos de linguagem)” (Cafiero, 2001, p. 55).

2.3.1.2.2. Paráfrase com referência à fonte

Conforme anunciado, uma das operações especiais descritas por Marcuschi (2001) – a citação de conteúdos através de verbos dicendi – também é utilizada pelos sujeitos desta pesquisa, na tentativa de produzir paráfrases de trechos do texto-base. Essa operação citada por Marcuschi assemelha-se à estratégia de reformulação descrita por Boch & Grossman (2002).

Vejamos como esse procedimento se manifesta no excerto do texto, produzido pelo sujeito 19, já explorado anteriormente:

Resumo do texto: “Self –service com volta e cerveja com fusão: onde está o significado?”, de Delaine Cafiero.

Cafieiro, afirma que há informações importantes para a produção de sentido que não estão explicitamente codificadas. Duas informações não- lingüísticas de forte presença são, segundo a autora, o gênero e a imagem.

Segundo Cafiero, o leitor deve ser mais que um decodificador para entender um texto. Ele deve conhecer seus elementos lingüísticos e seu funcionamento pragmático, que, por sua vez, contribuirão para a construção do significado do texto.

A autora afirma que o significado não está pronto no texto, por isso ele permite leituras diferenciadas. Mas, não é possível dizer que toda informação é produzida pelo leitor: as pistas, instruções, presentes no texto têm papel importante no processo de construção de significado. (...)

(sujeito 19 – 2ª versão do resumo)

Ao longo de todo o texto, o retextualizador preocupa-se em fazer referência à fonte:

“Cafiero afirma”, “Segundo Cafiero”, “A autora afirma”.

Observe como o retextualizador no excerto que segue procura referenciar a fonte, por meio da reformulação e da citação.

Nº	Trecho selecionado do texto-base	Retextualização
1	(...)	(...)
2	[No caso da propaganda da Kaiser,	[O texto da autora cita a importância dos recursos
3	propositadamente, o autor da peça	lingüísticos usados pelo produtor da propaganda] [que
4	publicitária <u>joga com a palavra</u>	propositadamente <u>“joga com a palavra “fusão”,</u>
5	<u>“fusão”,] [impondo uma restrição de</u>	<u>[impondo uma restrição de natureza fonológica]</u>
6	<u>natureza fonológica] [ao associar essa</u>	<u>[ao associar essa palavra à preposição “com”,]</u>
7	<u>palavra à preposição “com”,]</u>	<u>[levando o leitor (quase que obrigatoriamente) a</u>
8	<u>[levando o leitor (quase que</u>	<u>ler “confusão”].</u>
	<u>obrigatoriamente) a ler “confusão”].</u>	(sujeito 10 – 2ª versão do resumo)

O aluno inicia o trecho em análise com o procedimento da reformulação, buscando explicitar a fonte do discurso com a inserção de um segmento que referencia o texto-base, qual seja, “o texto da autora cita”, e termina por incorporar, sob a forma de citação, um fragmento do texto-base delimitado pelas aspas, como estratégia para fazer referência ao discurso do outro, articulando-o ao seu próprio dizer.

Observe que, no processo de retextualização, o sujeito 10 reconstrói o objeto de discurso, revelando uma compreensão do segmento destacado. Veja que esse informante ainda continua utilizando, assim como o sujeito 5, a estratégia de transcrição de segmentos selecionados (linhas 4-7), no entanto ele utiliza recursos que promovem o gerenciamento de vozes.

Esse dado nos mostra que o processo de construção de estratégias textuais-discursivas necessárias à retextualização de textos acadêmicos é lento, marcado por avanços e retrocessos. Daí a importância da intervenção do professor para promover a reflexão do aluno sobre o seu próprio processo de aprendizagem da escrita acadêmica.

É preciso dizer que nem sempre o aluno consegue lançar mão de recursos que concorrem para o gerenciamento de vozes, ou seja, muitas vezes, não se distingue a voz do autor do texto-base e a do autor do resumo. No texto produzido pelo sujeito 18, por exemplo, observa-se uma mistura de reformulação e colagem, sendo que predomina a segunda estratégia. Veja:

	Trechos selecionados do texto-base pelos sujeitos da pesquisa	Retextualização
01 02 03	(...)	[no artigo percebemos que as informações não estão claras, tanto na placa da cerveja quanto no do restaurante.]
04 05 06 07 08 09 10	[O entendimento dos textos requer do leitor muito mais do que uma habilidade de decodificador.] [Entender <u>esses</u> textos exige reconhecer não só o funcionamento dos elementos lingüísticos que os compõem,] [mas também seu funcionamento pragmático, discursivo.] (...)	[O entendimento dos textos requer do leitor mais que habilidade de decodificador.] [Entender <u>os</u> textos exige reconhecer não só o funcionamento dos elementos lingüístico que os compõe] [mas seu funcionamento pragmático, discursivo]
11 12 13	[A observação de como se compreendem textos no cotidiano destaca uma questão interessante:] [de onde vem o significado?] (...)	[A observação de como se compreende textos no cotidiano destaca um questão interessante:] [de onde vem o significado?]
14 15 16 17 18	[Considerando-se a relevância do papel do usuário] [e o uso da língua em situações comunicativas,] [pretende-se aqui destacar a importância da pragmática para o estudo do significado.] (...)	[considerando-se a relevância do papel do usuário] [e o uso da língua em situações comunicativas] [pretende-se $\emptyset$ destacar a importância da pragmática para o estudo do significado.]
19	Conclusões	Conclusões:

20	(...)	Ø
21	[Se antes vigorava um excessivo	
22	formalismo] [que levava à busca de uma	
23	linguagem ideal,] [dissociada de seu usuário,]	
24	[a Pragmática vem representar, sem dúvida ,	[A pragmática vem representar Ø um avanço
25	um avanço em termos dos estudos da	em termos de linguagem] Ø [porque se
26	linguagem,] [principalmente porque se	começa a desconstruir o projeto de considerar a
27	começa a desconstruir o projeto de considerar	língua em si Ø o papel do contexto] [e
28	a língua em si,] [pondo em destaque o papel	importando-se com os usos da língua]. Ø
29	do contexto] [e importando-se com os usos da	
30	língua.] (...)	
31	[Outro ponto importante é que não pode	[Outro ponto importante é que não pode haver
32	haver uma desconexão entre o cognitivo e o	uma desconexão entre o cognitivo e o social.]
33	social.] [A língua é um fenômeno integrado	[A língua é um fenômeno integrado com a
34	com a sociedade e com o conhecimento do	sociedade e com o conhecimento do mundo
35	mundo das pessoas] (Beaugrande, 1997).	das pessoas.]
		(sujeito 18 – 1ª versão do resumo)

Na abertura do resumo, o aluno retextualizador tenta construir uma introdução semelhante à introdução do texto-base, em que Cafiero começa a discussão sobre o funcionamento dos dois textos selecionados para análise. No texto-base, a autora reproduz os textos selecionados para que o leitor possa acompanhar a discussão. No resumo, a única pista deixada pelo aluno retextualizador é “na placa da cerveja quanto no do restaurante”. Cabe perguntar: que placa?

Esse dado ilustra a dificuldade do aluno em projetar um novo quadro de referências para o funcionamento do resumo, que leve em conta: a construção de imagens dos interlocutores, os seus papéis sociais e comunicativos, os conhecimentos partilhados, os propósitos, o espaço e tempo de produção/recepção (cf. Matencio, 2003).

Para desenvolver o resumo, o retextualizador adota o procedimento da colagem com apagamentos, gerando problemas já apontados na análise do texto do sujeito 23.

2.3.1.3. Produção de comentários

A análise dos dados revela que, muitas vezes, o aluno tenta fazer uma reformulação e acaba produzindo comentários que geram extrapolações. Vejamos um exemplo:

A princípio a autora declara a importância das placas nos estabelecimentos comerciais que são, sem dúvidas, uma criatividade, por parte das comerciantes, para chamar a atenção, tanto de seus fregueses quanto de quem possa pela primeira vez naquele estabelecimento. **(sujeito 24 – introdução da 2ª versão do resumo)**

No texto-base, Cafiero tece comentários sobre o funcionamento do gênero em análise (uma placa colocada em um restaurante self-service), ressaltando a influência dos conhecimentos construídos culturalmente pelo leitor sobre o processo de compreensão do texto, no entanto a autora não “declara a importância das placas nos estabelecimentos comerciais”, como afirma o retextualizador.

Vejamos mais um exemplo em que o retextualizador apresenta um comentário de aspectos relativos ao processo de compreensão de textos, abordado pela autora do texto-base.

Self-service com volta e cerveja com fusão: onde está o significado?

A compreensão do leitor está associada a uma série de fatores. Em todo momento o autor cria situações de estímulo ao leitor.

Os textos foram produzidos para públicos específicos, e pressupõe conceitos para o maior entendimento do leitor, são fundamentais o conhecimento sobre o assunto, reconhecimento dos gêneros dos textos, o local de exposição onde estão sendo veiculados os anúncios.

tratando-se do gênero propaganda são usadas várias estratégias.

A imagem é a mais forte e esclarecedora, já os elementos linguísticos frequentemente usados pelo gênero, provocam o sentido de ambigüidade e também “com fusão” na cabeça dos leitores.

Convém explicitar que o texto funciona apenas como estímulo inicial, informação que seria melhor entendida como resultante do processamento do leitor diante desse estímulo. **(1ª versão do resumo - sujeito 10)**

Observa-se que o retextualizador parece não levar em conta um leitor que desconhece a fonte. Isso se torna mais evidente no trecho “Os textos foram produzidos para públicos específicos, e pressupõe conceitos para o maior entendimento do leitor, são fundamentais o conhecimento sobre o assunto, reconhecimento dos gêneros dos textos, o local de exposição onde estão sendo veiculados os anúncios”. É provável que um leitor do resumo, que desconhece o texto-base, perguntasse: que textos? Que anúncios?

Observa-se também que a única referência à fonte aparece no título do resumo. Na verdade, somente um leitor que conhece o texto-base pode reconhecê-lo como título do texto-base.

No exemplo a seguir, o retextualizador faz uma afirmação na abertura de seu texto que reduz toda a argumentação desenvolvida pela autora do texto-base, focalizando o processo de leitura sob a perspectiva de estudos da linguagem que privilegiam o discurso, à abordagem do duplo sentido de palavra: “Este texto fala sobre o duplo sentido das palavras, que podem ser confundidas dependendo do lugar onde são expostas”.

Self-service com volta e cerveja a com fusão – onde está o significado?

(Delaine Cafiero)

Este texto fala sobre o duplo sentido das palavras, que podem ser confundidas dependendo do lugar onde são expostas.

O primeiro texto nos mostra uma placa em um restaurante explicando as normas a serem cumpridas no estabelecimento, quem não está acostumado, ou não absorveu a informação passada na mensagem, pode interpretá-lá de uma maneira diferente.

Já no segundo texto o comercial é sobre a marca de cerveja, Kaiser e as outras marcas rivais que se uniram e fundiram em uma só cerveja. O caso é parecido, os anunciantes fazem uma brincadeira com a palavra “com fusão” que pode ter um sentido ambíguo mas, o leitor terá o conhecimento prévio e vai indentificar e entender que os anunciantes querem mostrar que a cerveja Kaiser é melhor que as concorrentes.

Para o leitor entender bem os dois textos não se precisa só ter conhecimento lingüístico, mas, também o conhecimento prévio do assunto, se interar nele, para compreender as mensagens que são anunciadas com muita criatividade e muitas vezes intrigantes para nós, os leitores.

Deciframos e absorvemos a mensagem passada, as informações e muito conhecimento, que pode nos dar frutos lingüísticos, e um futuro promissor, a linguagem é importante para o ser humano, e nunca deixará de existir pois o mundo funciona através da comunicação tanto visual quanto verbal. **(1ª versão do resumo – sujeito 11)**

É curioso observar, ainda, a maneira como o aluno tenta fazer referência à fonte no resumo em análise: o recurso utilizado (a inserção do nome da autora abaixo do título) provoca um efeito indesejado, ou seja, parece que o resumo foi produzido pela autora do texto-base, Delaine Cafiero.

Os dados demonstram também que há alunos que apenas tematizam uma idéia suscitada pelo texto-base e desenvolvem sua argumentação. No exemplo, a seguir, o aluno-retextualizador constrói o seu texto tomando como tema a interpretação de textos, mas sem estreita relação com a argumentação desenvolvida pela autora do texto-base. Veja:

Os vários tipos de textos

Quando o leitor ler com bastante atenção, tanto na escrita, quanto nas imagens fica mais fácil o entendimento. Porque para nós, leitores, toda imagem é texto. Principalmente, quando conhecemos a diferenciação de leituras que cada tipo de texto nos propõe.

Muitos leitores, não conseguem captar as mensagens dos textos, pois, muitas vezes não reconhecem os gêneros.

Geralmente, quando vemos desenhos ou fotografias, como, “a placa da cerveja”, uma bonita e outra feia literalmente falando, agente sempre fica curioso para saber o porque da diferenciação nas fotos, com isso se dá o caminho à interpretação.

Não só os estudos lingüísticos contribuem para a interpretação. Deve se analisar também o local que se situa determinado texto. Assim, um texto pode ser interpretado de várias formas.

Muitas palavras diferentes são colocadas nos textos, com uma intenção, você entenderá a intenção do texto, se ver escrito, a palavra só ouvida, você não conseguirá interpretá-la. É o caso da palavra “com fusão” na propaganda da cerveja. A pessoa que não ver o desenho, poderá interpretar esta palavra, como um briga.

Enfim, a forma em que o texto é compreendido, depende muito dos conhecimentos prévios de cada leitor. **(sujeito 24 – 1ª versão do resumo)**

Parece que o informante projeta um leitor que conhece o texto-base, provavelmente o professor. A partir daí, esboça um comentário de alguns aspectos das peças publicitárias,

tomadas como objeto de análise pela autora do texto-base, no entanto não utiliza qualquer recurso que referencie à fonte. Um leitor que não conhece a obra, certamente, terá dificuldades para processar as seguintes passagens:

Geralmente, quando vemos desenhos ou fotografias, como, “a placa da cerveja”, uma bonita e outra feia literalmente falando, agente sempre fica curioso para saber o porque da diferenciação nas fotos, com isso se dá o caminho à interpretação.

Muitas palavras diferentes são colocadas nos textos, com uma intenção, você entenderá a intenção do texto, se ver escrito, a palavra só ouvida, você não conseguirá interpretá-la. É o caso da palavra “com fusão” na propaganda da cerveja. A pessoa que não ver o desenho, poderá interpretar esta palavra, como um briga.

Mais uma vez é possível dizer que o texto produzido pelo informante constitui um comentário do texto-base, dirigido a um leitor que conhece a fonte, e não propriamente um resumo.

É curioso observar que alguns alunos concluíram seus resumos (2ª versão) apresentando um comentário sobre o que aprenderam com o texto-base (sujeito 1, 14, 15, por exemplo).

“Portanto, o que eu percebi foi que, para ler qualquer texto temos que ter conhecimento prévio e tentar descobrir quais são as intenções de quem quer emitir a mensagem.” **(sujeito 1- 1ª versão do resumo).**

“A partir dessas informações da autora, podemos concluir a língua está integrada a sociedade, ao conhecimento das pessoas, aos acontecimentos e ao mundo.” **(sujeito 14 – 2ª versão do resumo)**

“Com isso, conseguimos construir e decodificar dentro de um contexto vivido, várias formas de linguagem, como os diferentes textos de Cafiero nos mostram.” **(Sujeito 15 – 2ª versão do resumo).**

O sujeito 13 conclui seu texto com um comentário que esboça uma avaliação:

“Ao concluir seu artigo, Cafiero mostra um olhar atento e analítico das varias teorias, e expõe a necessidade de articulação destas a fim de focalizar a construção do sentido em diferentes focos.” **(sujeito 13- 2ª versão do resumo).**

Para finalizar esta seção, apresento uma tabela que procura sintetizar as operações predominantes nos resumos produzidos. Na composição dessa tabela, portanto, procurei determinar em quantos textos (da 1ª e da 2ª versão dos resumos) predomina cada uma das operações identificadas.

TABELA 1

Operações de retextualização predominantes nos resumos

Gênero	Operações de retextualização predominantes					
	Colagem de trechos do texto-base	Produção de comentários		Paráfrase		
	Cópia com apag. e subst.	Extra-polação	Tematização	S/ ref. à fonte Reorg. inf.	C/ ref. à fonte Mescla de Ref. e colagem	Ref.
1ª versão do resumo (21 textos)	4	1	3	8	1	4
2ª versão do resumo (21 textos)	1	1	2	2	-	15

A partir dessa tabela talvez possamos pensar na seleção das operações de retextualização, por parte do aluno-retextualizador, como um contínuo: em um pólo estaria situada a colagem de trechos do texto-base, acompanhada de apagamentos e substituições; no outro, a paráfrase construída pelo procedimento de reformulação; em pontos intermediários, estariam situadas as operações de produção de comentários, os quais podem gerar extrapolação ou tematização de idéias suscitadas pelo texto-base; paráfrases sem referência à fonte, construídas pela reorganização de informações e mistura de reformulações com colagens.

A imagem do contínuo sugere a não-linearidade do processo de desenvolvimento de habilidades textual-discursivas implicadas na produção de resumos. As operações de retextualização descritas, em geral, aparecem mescladas nos textos produzidos. O que tentamos demonstrar aqui é que há predomínio de uma operação em relação a outras em cada texto analisado.

Conforme já ressaltado, o processo de construção desses conhecimentos é marcado por avanços e retrocessos e cabe ao professor criar situações que promovam a reflexão do aluno sobre o seu próprio processo de aprendizagem da escrita acadêmica.

2.3.2. Operações de retextualização adotadas para a composição das resenhas de divulgação

Antes de apresentar as principais operações de retextualização identificadas, cabe uma observação sobre a estrutura retórica das resenhas analisadas: foram verificados alguns dos aspectos apontados por Machado (2002a) para descrever o plano global da resenha. Os alunos pesquisados procuraram fazer uma apresentação geral da obra e do tema global e uma descrição dos conteúdos das seções. Além disso, alguns procuraram indicar os leitores a quem mais interessaria a leitura da obra.

Quanto às operações de retextualização empregadas, em geral, os alunos constroem suas resenhas a partir de paráfrases com referência à fonte. Em 100% dos textos coletados, verificou-se o predomínio dessa operação de retextualização, construída a partir do procedimento da reformulação.

Em 75% dos textos examinados, foram identificados comentários/avaliações da obra resenhada. Esses comentários aparecem na introdução ou na conclusão da resenha e, algumas vezes, são utilizados para compor a introdução e são retomados na conclusão da resenha. É preciso dizer que o comentário/avaliação consiste na apresentação de elogios à obra e recomendação da leitura, conforme será mostrado na seção 2.3.2.3. Esse procedimento se justifica, sobretudo, pela imagem que o ingressante em curso universitário constrói dos autores que estuda, ou seja, esses autores são considerados “autoridade na área de conhecimento estudada”. Além disso, o repertório de leituras sobre o objeto de estudo apresentado pelo ingressante em curso universitário é bastante restrito, o que dificulta a elaboração de análises mais consistentes, o confronto de teorias, etc. Assim, o aluno-resenhista limita-se a tecer elogios à obra resenhada ou ao autor dessa obra.

Em 25% dos textos analisados, verifica-se que o aluno-resenhista procura estabelecer um diálogo entre o texto-base e outro texto que estava sendo estudado em outra disciplina do período em curso. A tabela a seguir estampa uma síntese das operações realizadas na composição da resenha de divulgação.

TABELA 2**Operações de retextualização utilizadas nas resenhas de divulgação**

Gênero	Operações de retextualização utilizadas		
	Paráfrase com referência à fonte	Inserção de comentários/avaliação	Estabelecimento de diálogo com outro texto
Resenha de divulgação (16 textos)	16	12	4

A seguir são apresentados alguns exemplos que ilustram cada operação identificada na análise das resenhas produzidas.

2.3.2.1. Paráfrase com referência à fonte

No exemplo a seguir, o aluno-retextualizador abre a resenha fazendo referência à fonte do dizer pelo uso das expressões: “segundo a autora”, “de acordo com Cafiero”, no entanto, não consegue produzir reformulações e transcreve seqüências do texto-base (observe os trechos em negrito).

Resenha do texto:

“Self-service com volta e cerveja com fusão: Onde está o significado?”

Delaine Cafiero

A compreensão da placa de preços das refeições de um restaurante e dos outdoors de propaganda da cerveja Kaiser, segundo a autora **depende do engajamento do leitor num conjunto discursivo real. É fácil perceber que há informações que não estão explicitamente codificadas, mas que são importantes para a produção de sentido.**

De acordo com Cafiero, **o entendimento dos textos requer do leitor muito mais do que uma habilidade de decodificador.**

Exige reconhecer não só o funcionamento dos elementos lingüísticos que os compõem, mas também seu funcionamento pragmático, discursivo.

O presente texto objetiva tratar o assunto da compreensão de gênero dos textos. No caso, a placa de preços das refeições de um restaurante e dos outdoors de propaganda da cerveja Kaiser. “Para isso utilizaremos, a coerência conceitual ao nível semântico e cognitivo e o sistema de pressuposições e implicações a nível pragmático da produção do sentido no plano das ações e intenções. Em suma, a lingüística textual trata o texto como um ato de comunicação unificado num complexo universo de ações humanas.” (Ingedore villaça Koch; o texto e a construção dos sentidos.)

De acordo com a autora, durante muito tempo a lingüística se ocupou apenas do estudo da língua em abstrato, isto é, não havia preocupação com o usuário da língua. Deu-se ênfase aos estudos de fonologia e morfologia, as regras que subjazem à estruturação da sentença ou a semântica, sem se levar em conta o uso que o falante faz da língua em situações concretas de comunicação.

Para compreender textos, não basta que ele ocupe um lugar, é necessário que ele produza uma atividade; são necessários além do conhecimento lingüístico, conhecimentos, experiências, etc; que são classicamente analisados relativamente a sujeitos psicológicos e não posições e vetores. (Ingedore villaça Koch; Desvendando os segredos do texto).

Com isso, concluí, que a texto cobra mais atenção para o entendimento lingüístico e seu funcionamento pragmático. **(sujeito 23- resenha de divulgação)**

No terceiro parágrafo, o aluno-retextualizador tenta fazer menção ao texto-base, por meio da expressão “o presente texto” e acaba adotando estratégia que constitui uma rotina comunicativa do resumo que antecede determinados gêneros do discurso acadêmico-científico: artigos, teses, dissertações. O recurso adotado gera um problema para o processo de referenciação: o aluno-retextualizador vai apresentar o objetivo da resenha ou da obra resenhada? Mais uma vez estamos diante da dificuldade que o aluno apresenta para projetar um

novo quadro de referências para o funcionamento do novo texto resultante da atividade de retextualização.

Vejamos um exemplo em que o aluno demonstra uma boa compreensão do texto-base e do funcionamento do gênero resenha de divulgação e esforça-se para apresentar uma síntese do texto-base, adotando predominantemente o procedimento da reformulação, como se pode observar nos parágrafos 2, 3 e 4.

Resenha

CAFIERO, Delaine. Self-service com volta e cerveja com fusão: onde está o significado? Presença Pedagógica, SL, v.7,n.41,p.50-57, set.out.2001.

“Self-service com volta e cerveja com fusão: onde está o significado?” **é um artigo de leitura bastante agradável.** A partir de dois exemplos de propaganda comercial, Cafiero mostra caminhos para a compreensão das relações que se estabelecem no processo de produção de sentido.

Inicialmente, Cafiero empreende uma análise dos exemplos de propaganda selecionados, a partir da qual afirma que há informações importantes para a produção de sentido, como o gênero e a imagem, que não estão explicitamente codificados.

Por isso, a autora afirma, em seguida, que o leitor deve ser mais que um decodificador para entender um texto. Ele deve conhecer seus elementos lingüísticos e seu funcionamento pragmático que, por sua vez, contribuirão para a construção de significado do texto.

Cafiero parte, então, para a seguinte afirmação: o significado não está pronto no texto e, por isso, ele permite leituras diferenciadas. A autora considera, no entanto, que não é possível dizer que toda informação é produzida pelo leitor: as pistas, instruções, presentes no texto têm papel importante no processo de construção de significado. Além disso, há que se considerar, segundo Cafiero, o contexto sócio-cultural em que se encontra o texto - fator diretamente envolvido no seu processamento.

A seguir a autora cita as contribuições da Pragmática, uma das disciplinas da Lingüística, que considera as relações entre a língua e seus usuários, para os estudos do significado. Com o desenvolvimento dessa ciência, a linguagem passa a ser concebida como prática social, como ação ou atuação sobre o real.

Nasce, então, a “concepção interacional (dialógica) da língua”, segundo a qual “o sentido de um texto é (...) construído na interação texto-sujeitos...”, como encontramos em KOCH (2000:17). Essa nova forma de ver a língua, que enriquece bastante as discussões acerca do tema, coloca as duas lingüistas, Koch e Cafiero, numa mesma “corrente” em sua defesa.

Cafiero cita, então, a teoria dos Atos de Fala, que propõe uma análise que se faz necessária a partir da concepção de linguagem nascida com a Pragmática: a da força dos proferimentos, não apenas a da sua significação. A autora considera, entretanto, que a teoria dos Atos de Fala dá excessiva ênfase ao locutor, ao autor, considerando o contexto como sendo fixo.

Para ela, um conceito mais flexível de um contexto regulado por normas e convenções sociais que agem no sujeito, inclui não só as informações da situação imediata de comunicação, mas também informações do conhecimento dos próprios leitores.

Por fim, Cafiero conclui que, na medida que não se deve desconsiderar as condições sócio-culturais das quais o sujeito lingüístico é participante ativo e que não pode haver uma desconexão entre o cognitivo (conhecimento de mundo) e o social (a interação com a sociedade, o meio), há que se articular teorias que focalizam o fenômeno da linguagem sob perspectivas diversas, na tentativa de dar conta da amplitude das questões que se apresentam no seu estudo.

O artigo de Cafiero apresenta uma análise bastante rica e interessante dos sujeitos envolvidos no processo de leitura e das relações que estabelecem entre si. As reflexões da autora acerca desse tema são importantes para os professores de leitura e os estudiosos desse processo.

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA:

KOCK, Ingedore G. Villaça. Concepções de língua, sujeito, texto e sentido. In: *Desvendando os Segredos do texto*. S.L.: Cortez, 2000. Cap.1, p.13-20.

(sujeito 19- resenha de divulgação)

2.3.2.2. Estabelecimento de diálogos entre textos

Considerando, ainda, a resenha produzida pelo sujeito 19, apresentada anteriormente, vejamos como o informante arrisca produzir, no 6º parágrafo, um diálogo com outro texto (trabalho de Koch), estudado em outra disciplina do período que estava cursando.

Voltemos ao texto produzido pelo sujeito 23, que também procura trazer a voz de outro autor que dialoga com a do autor do texto-base. Veja:

O presente texto objetiva tratar o assunto da compreensão de gênero dos textos. No caso, a placa de preços das refeições de um restaurante e dos outdoors de propaganda da cerveja Kaiser. “Para isso utilizaremos, a coerência conceitual ao nível semântico e cognitivo e o sistema de pressuposições e implicações a nível pragmático da produção do sentido no plano das ações e intenções. Em suma, a lingüística textual trata o texto como um ato de comunicação unificado num complexo universo de ações humanas.” (Ingedore villaça Koch; o texto e a construção dos sentidos.)

“Para compreender textos, não basta que ele ocupe um lugar, é necessário que ele produza uma atividade; são necessários além do conhecimento lingüístico, conhecimentos, experiências, etc; que são classicamente analisados relativamente a sujeitos psicológicos e não posições e vetores. (Ingedore villaça Koch; Desvendando os segredos do texto).”

É pertinente o diálogo entre o texto de Cafiero e os de Koch, citados pelo retextualizador, no entanto, o aluno não consegue textualizar a articulação pretendida, considerando as condições para o funcionamento do gênero resenha de divulgação. Embora não tenha obtido sucesso na sua tentativa de estabelecer diálogo entre as autoras estudadas, vale destacar a percepção que esse aluno demonstra em relação ao funcionamento da resenha no contexto da sala de aula: conforme já destaquei, nesse contexto é muito mais freqüente a produção de resenhas temáticas, as quais são utilizadas, posteriormente, para compor seções de revisão de literatura em diferentes gêneros do domínio do discurso acadêmico.

2.3.2.3. Inserções de comentários/avaliações

Voltemos, mais uma vez, à resenha do sujeito 19, em que o aluno-retextualizador apresenta comentários/avaliação sobre a obra resenhada. Observe a introdução da resenha produzida pelo sujeito 19:

“Self-service com volta e cerveja com fusão: onde está o significado?” **é um artigo de leitura bastante agradável.** A partir de dois exemplos de propaganda comercial, Cafiero mostra caminhos para a compreensão das relações que se estabelecem no processo de produção de sentido. **(sujeito 19 – introdução de resenha de divulgação)**

O sujeito pesquisado adota o mesmo procedimento na conclusão da resenha. Veja:

O artigo de Cafiero apresenta uma análise bastante rica e interessante dos sujeitos envolvidos no processo de leitura e das relações que estabelecem entre si. As reflexões da autora acerca desse tema são importantes para os professores de leitura e os estudiosos desse processo. **(sujeito 19 – conclusão de resenha de divulgação)**

2.3.3. Operações de retextualização adotadas para a composição das resenhas temáticas

Os dados revelam que as resenhas temáticas, produzidas pelos alunos no 3º período do Curso de Letras pesquisado, conforme informado no capítulo 1, constituem textos mais longos (sua extensão varia entre 1 e 5 páginas).

Assim como identificado nas resenhas de divulgação, as resenhas temáticas são construídas basicamente pela estratégia de paráfrase com referência à fonte dos textos-base estudados. Em 100% dos textos analisados, essa operação foi identificada.

Orientados pela tarefa definida pela professora – discutir o conceito de texto desenvolvido por diversos autores estudados ao longo do semestre no âmbito da disciplina Língua Portuguesa III – os alunos esforçam-se para comparar os posicionamentos dos diferentes autores em relação aos conceitos de texto que têm sustentado os estudos da linguagem, dando ênfase aos trabalhos desenvolvidos no âmbito da Lingüística Textual.

A seguir são apresentados exemplos para cada operação de retextualização identificada.

2.3.3.1. Paráfrase com referência à fonte

Observe que, no exemplo a seguir, o sujeito 13 faz uma síntese dos estudos de Koch (2004), Costa Val (2004), Bronckart (1999) e Marcuschi (2002), apelando para a estratégia de paráfrase dos textos lidos, tendo o cuidado de fazer referência à fonte.

O QUE É UM TEXTO?

O propósito desta resenha é traçar um quadro dos diversos estudos elaborados, acerca das concepções de texto ao longo dos anos e caracterizar o conceito a que este se compreende atualmente.

Na sua fase inicial, que é descrita por Koch (2004), a segunda metade da década de 60 até meados da década de 70, a Lingüística Textual advogava, que o texto era uma frase complexa, formada por um encadeamento pronominal contínuo. O foco da análise neste âmbito era voltado à co-referência e a coesão pronominal. Assim o texto, era percebido como um produto pronto a emitir o significado ao leitor.

Ainda nessa fase, é importante explicitar, a luz dos estudos realizados por Koch (2004), que as gramáticas de texto, visavam classificar e identificar termos da oração, num entendimento de texto, apenas pelo fator lingüístico, ou seja, o texto era visto basicamente como uma estrutura, que devia ser determinada pelas regras de uma gramática textual.

A perspectiva semântica insere-se após a fase descrita acima, e colaborou segundo Koch (2004) de forma importante para os estudos da Lingüística Textual, porque, definiu o texto como: "seqüência coerente de enunciados (Isenberg, 1970), cadeia de pressuposições (Bellert, 1970)". (Koch, 2004, p. 9-10)

Esse conceito de texto possibilitou, de acordo com Koch (2004), explicar a representação não apenas da estrutura, mas também do significado de um texto e peculiarmente as relações de sentido que vão além de frases isoladas.

Porém, os estudos lingüísticos foram levados a extrapolar superficialidade da abordagem sintático-semântica.

Nesse momento, entra na cena de nosso quadro, dos estudos do texto, a perspectiva pragmática que, segundo Koch (2004), concebe o texto como atividade e instrumento da realização da comunicação humana e não o texto como uma obra concluída. Assim, o texto é compreendido em sua intenção comunicativa.

Entretanto, o aspecto pragmático não abarcava, os processos cognitivos, que é um dos fatores essenciais na construção de um texto.

E é na década de 80, de acordo com Koch (2004), que os estudos do texto se configuram nos processos da esfera cognitiva, e passa a ser considerado resultado de atividades mentais, em que os parceiros da comunicação possuem conhecimentos prévios adquiridos na prática social, que estão representados em suas memórias para serem ativados, a fim que a atividade comunicativa seja eficaz.

É neste contexto teórico, que Costa Val (2004), retoma os estudos de Beaugrande e Dresser (1981), que identificam o texto por sete fatores: a coesão que se apresenta na articulação de sinalizadores situados na superfície textual para que o leitor processe o sentido, a coerência, que é a interação entre conhecimentos apresentados no texto e o conhecimento de mundo de seus leitores, a intencionalidade e a aceitabilidade, que são as atitudes, objetivos e expectativas do produtor e receptor, a informatividade que é o nível de novidade e a importância dada ao texto pelo leitor, a situacionalidade que é a adequação de um texto perante a situação comunicativa em que se apresenta e, por fim, a intertextualidade que evidencia o conhecimento de outros textos como fatores importantes na leitura e construção textual.

Dessa maneira, é através destes princípios, descritos acima, que o texto deixa de ser um artefato, lingüístico.

No entanto, de acordo com Koch (2004), é com os estudos sociocognitivo-interacionista que o texto configura-se como o lugar da própria interação, em que os interlocutores se constituem e por ele são constituídos.

Primeiramente podemos citar, Bronckart (1999), uma vez que este, corrobora com os estudos sociocognitivo-interacionista, pois, afirma que, para se produzir um texto, o agente/ produtor deve mobilizar representações sobre o mundo social, físico e subjetivo.

Igualmente no interior desse estudo, Costa Val (2004) em seu trabalho "Texto, textualidade e textualização", define o texto "como qualquer produção lingüística, falada ou escrita, de qualquer tamanho, que possa fazer sentido numa situação de comunicação humana, isto é, numa situação de interlocução". (Costa Val, 2004, p.1).

E é esta também, a posição de Marcuschi (2002) que, empreende a discussão de texto como "uma entidade concreta realizada materialmente e corporificada em algum gênero textual". (Marcuschi, 2002, p. 24)

Tomando a imagem de texto delineada por Koch, segundo a proposta de Beaugrande (1977) e Bakhtin, temos a apresentação do seguinte conceito de texto: "evento comunicativo no qual convergem ações lingüísticas, cognitivas e sociais. Trata-se, necessariamente, de um evento dialógico (Bakhtin), de interação entre sujeitos - contemporâneos ou não, co-presentes ou não, do mesmo grupo social ou não, mas em diálogo constante". (Koch, 2003a, p.20)

Essa dimensão conceitual revelou "um postulado básico de que, o sentido não está no texto, mas se constrói a partir dele, no curso de uma interação". (Koch 2003b, p.30).

Vale destacar, além disso, que, com os estudos sociocognitivo-interacionista, o texto assume uma dimensão mais abrangente, ou seja, deixa de ser um modelo afixado no papel que esta impregnado de sentido, e mais, que é uma obra pronta a transmitir significado ao leitor, cabendo a este só decifrar o código para construir a compreensão do texto.

Agora, um trabalho lingüístico que faça sentido, que seja ativo e prazeroso, ou melhor, produzir um texto, deve ser primordial nas práticas educativas.

Dessa maneira, infere-se que, o texto é resultado de processos muito complexos de produção, pois, este abarca conhecimentos sociais, cognitivos e de linguagem que possibilitam os sujeitos traçarem o dinâmico quadro da interação comunicativa.

REFERÊNCIAS

- BRONCKART, Jean-Paul. **Atividades de linguagem, textos e discursos**. Por um interacionismo sócio-discursivo. São Paulo: Educ, 1999.
- COSTA VAL, Maria da Graça. Texto, textualidade e textualização. In: CECCANTINI, J.L. Tápias; FERREIRA, Ronny F; ZANCHETTA JR, Juvenal. **Pedagogia Cidadã: cadernos de formação: Língua Portuguesa**. São Paulo: UNESP, Pró-Reitoria de Graduação, 2004. v.1. p. 113-128.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Víliaça. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2003 a.

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

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **O texto e a construção do sentido**. São Paulo: Contexto, 2003 b.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P; MACHADO, A. R; BEZERRA, M.A (org). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

(Sujeito 13)

Esse texto será retomado nas próximas seções.

2.3.3.2. Apresentação/Contextualização do tema

Em 55% dos textos analisados, os alunos apresentam/contextualizam o tema a partir da explicitação do propósito da resenha, embora, muitas vezes, demonstrem dificuldades na verbalização. Observe, no exemplo citado na seção anterior, que a aluna abre sua resenha explicitando o propósito de seu texto. Veja:

O propósito desta resenha é traçar um quadro dos diversos estudos elaborados, acerca das concepções de texto ao longo dos anos e caracterizar o conceito a que este se compreende atualmente. **(sujeito 13 – resenha temática)**

No exemplo a seguir, o aluno procura situar a abordagem do tema no contexto dos estudos da Lingüística Textual e, em seguida, explicita o propósito da resenha.

Com o passar dos anos, desde as origens da lingüística textual, o texto foi visto de diversas formas. Não vou aqui mostrar todos os conceitos, nem mesmo evidenciar todas as transformações ocorridas durante os anos. Esse presente trabalho, espera apenas transcrever de uma forma simples o conceito de texto contemporâneo. **(Sujeito 2- resenha temática)**

Veja um outro exemplo em que o aluno, além de tentar explicitar o propósito de sua resenha, tenta mostrar a relevância do tema estudado:

O objetivo deste texto é mostrar de acordo com dois autores de como é constituído um texto. Para isso, farei um pequeno panorama sobre o conceito de texto e o que isto influencia em relação ao curso de letras no qual estou inserida. **(sujeito 15- resenha temática)**

2.3.3.3. Articulação entre os posicionamentos dos autores estudados

Volto ao exemplo citado na seção 2.3.3.1. e destaco o seguinte trecho:

(...)

No entanto, de acordo com Koch (2004), é com os estudos sociocognitivo-interacionista que o texto configura-se como o lugar da própria interação, em que os interlocutores se constituem e por ele são constituídos.

Primeiramente podemos citar, Bronckart (1999), uma vez que este, corrobora com os estudos sociocognitivo-interacionista, pois, afirma que, para se produzir um texto, o agente/produtor deve mobilizar representações sobre o mundo social, físico e subjetivo.

Igualmente no interior desse estudo, Costa Val (2004) em seu trabalho "Texto, textualidade e textualização", define o texto "como qualquer produção lingüística, falada ou escrita, de qualquer tamanho, que possa fazer sentido numa situação de comunicação humana, isto é, numa situação de interlocução". (Costa Val, 2004, p.1)

E é esta também, a posição de Marcuschi (2002) que, empreende a discussão de texto como "uma entidade concreta realizada materialmente e corporificada em algum gênero textual". (Marcuschi, 2002, p. 24) (...)

(sujeito 13)

Observe como o aluno-retextualizador se esforça para articular os estudos realizados, chamando atenção para os pontos de convergência entre os autores, levando-se em conta os pressupostos teóricos que fundamentam suas abordagens do texto como objeto de estudo.

Embora apresente dificuldades no processo de verbalização, percebe-se que o retextualizador apresenta uma boa compreensão dos textos estudados. Arrisco dizer que, se a professora tivesse proposto a elaboração de uma segunda versão da resenha temática, teríamos acesso a um conjunto de dados em que os alunos utilizariam, com maior destreza, os recursos textualizadores adequados ao registro culto exigido na produção de gêneros do discurso acadêmico.

2.3.3.4. Inserções de comentários/avaliações

Observe que alguns retextualizadores, ainda que apresentem dificuldades na reformulação dos objetos-de-discurso, revelam um posicionamento em relação aos trabalhos resenhados e vão assumindo identidade²² de professor em formação, que reconhece nos estudos realizados as contribuições para definição e delimitação de seu objeto de estudo/trabalho: o processamento de textos. Veja:

É a partir dessas concepções citadas acima, a cerca de texto e sua produção, que nós estudantes do curso de letras persistimos que o texto não está pronto e acabado, e sim deve ser decodificado, uma vez que o sentido do texto é construído na interação entre o locutor e interlocutor. **(sujeito 8)**

Para o curso de letras, podemos perceber como foi e é importante o estudo desses lingüistas, que nos permite hoje ver, como um texto não é meramente seqüências de frases, e sim uma forma muito mais interessante de comunicação entre interlocutores, onde existe uma interação entre as partes. **(sujeito 15)**

²² Neste trabalho, adoto o conceito de identidade apresentado por Kleiman (1998, p. 271): “(...) produção social emergente da interação, nem inteiramente livre das relações de poder que se reproduzem na microinteração, nem totalmente determinada por estas, por força do caráter construtivo, criador de novos contextos da interação, que permitirá, em princípio, a criação de relações novas, em consequência da utilização subjetiva que os interactantes fazem dos elementos objetivamente dados na realidade social.”

Agora, um trabalho lingüístico que faça sentido, que seja ativo e prazeroso, ou melhor, produzir um texto, deve ser primordial nas práticas educativas.

Dessa maneira, infere-se que, o texto é resultado de processos muito complexos de produção, pois, este abarca conhecimentos sociais, cognitivos e de linguagem que possibilitam os sujeitos traçarem o dinâmico quadro da interação comunicativa. **(sujeito 13)**

O sujeito 16 esforça-se para tecer comentários e ressaltar a relevância dos trabalhos resenhados para os estudos da linguagem, no entanto revela dificuldade de compreensão do funcionamento do discurso acadêmico-científico, avaliando o conceito apresentado por Beaugrande como sendo o “ideal”, o “melhor”.

Os estudos avançaram ate que chegou-se a definição ideal a texto “evento comunicativo em que convergem ações, sociais lingüísticas e cognitivas”. (Beaugrande, 1997).

Essa é sem duvida, a melhor definição, pois, são vários os fatores que envolvem a produção e o entendimento de um texto, não podemos simplesmente achar que o seu sentido está lá, pronto e acabado, apenas, esperando ser encontrado. **(sujeito 16)**

A tabela a seguir estampa uma síntese das operações realizadas na composição da resenha temática.

TABELA 3
Operações de retextualização utilizadas nas resenhas temáticas

Gênero	Operações de retextualização utilizadas			
	Paráfrase com referência à fonte	Inserção de comentários/avaliação	Articulação entre os textos	Apresentação /Contextualização do tema
Resenha temática (9 textos)	9	5	4	5

Percebe-se que a maior preocupação dos sujeitos pesquisados está relacionada à síntese dos textos estudados. Cerca de 55% dos informantes esboçam alguns comentários que explicitam o conceito de texto adotado pela disciplina que estão cursando. Quanto à apresentação/ contextualização do tema, verifica-se também que, aproximadamente 55% dos alunos procuram apresentar o tema, sobretudo pela explicitação do propósito da resenha. Em relação à articulação entre os autores pesquisados, percebe-se que somente 44% dos sujeitos pesquisados conseguiram promover tal articulação, procurando mostrar as contribuições de cada autor. A maioria limitou-se a produzir sínteses dos vários textos lidos, sem conseguir explicitar a articulação entre eles.

3. Em síntese

Os dados revelam que o desempenho dos alunos nas atividades de retextualização de textos acadêmicos altera-se de forma significativa, considerando as quatro atividades pesquisadas: 1ª versão do resumo; 2ª versão do resumo; a resenha de divulgação; a resenha temática. A comparação desses dados evidencia o desenvolvimento das habilidades construídas pelos alunos ao longo do processo de ensino da retextualização de textos acadêmicos, especialmente, no que diz respeito à ação de sumarização implicada na produção dos gêneros em exame: o aluno sai da colagem de trechos do texto-base sem referência à fonte para a construção de paráfrases, a partir de inserção de marcas que referenciam a fonte (o(s) texto(s)-base estudados). Mais uma vez lança mão da imagem do contínuo de operações adotadas pelo aluno-retextualizador.

Os dados apontam que o uso da estratégia de colagem de trechos do texto-base diminui na produção da 2ª versão do resumo e, praticamente, desaparece na produção da resenha de divulgação e resenha temática.

A reformulação, estratégia amplamente adotada por produtores de textos experientes, na composição dos gêneros em exame, é pouco utilizada pelos alunos na produção da 1ª versão do resumo, apenas 24% dos textos analisados apresenta paráfrase. Na segunda versão, essa percentagem sobe para 71%. Na produção da resenha de divulgação e resenha temática, verifica-se que em 100% dos textos analisados predomina a paráfrase construída a partir da reformulação, nos termos de Boch & Grossman (2002), embora, muitas vezes, os alunos revelem dificuldades no uso de recursos textualizadores que selecionam para verbalizar o conteúdo informacional em questão. Em outros termos, as dificuldades na seleção de recursos adequados ao registro culto exigido pelos gêneros do discurso acadêmico em exame, muitas vezes, comprometem a (re)construção dos objetos-de-discurso, aspecto que será discutido no capítulo 3, que tratará das repercussões das operações de retextualização empregadas pelos sujeitos pesquisados nos processos de referenciação.

CAPÍTULO 3

***PROCESSOS REFERENCIAIS
ENVOLVIDOS NA COMPOSIÇÃO DE
RESUMOS E RESENHAS***

Partindo do princípio de que a produção de resumos e resenhas permite ao aluno apropriar-se de conceitos e procedimentos acadêmico-científicos (cf. MATENCIO, 2002a), neste capítulo, procuro analisar os efeitos das operações de retextualização de textos acadêmicos sobre a referenciação, buscando flagrar os processos de (re)construção de objetos de discurso – referentes construídos discursivamente nos movimentos de diálogo com o texto-base e com o leitor projetado para o texto-final (resumo ou resenha).

A hipótese que tem orientado o trabalho é a de que as representações sobre os gêneros resumo e resenha vão se alterando à medida que o aluno avança em seu processo de formação e isso reflete nos procedimentos adotados na composição de seus textos e, conseqüentemente, nas estratégias utilizadas para a construção da referenciação.

As análises aqui apresentadas foram orientadas por dois objetivos: (i) verificar as alterações nas estratégias de referenciação adotadas pelos alunos nos textos produzidos; (ii) estudar o emprego de formas nominais referenciais em resumos e resenhas como uma das pistas para que possamos flagrar os processos de (re)construção de conceitos do domínio científico por parte dos professores em formação.

Dada a natureza dos gêneros em análise (o resumo e a resenha se constituem como uma produção textual a partir de outra), nesta pesquisa, além de abordar os recursos textualizadores que concorrem para a referenciação interna dos textos em análise, devo discutir também os mecanismos enunciativos decorrentes das relações dialógicas com o texto-base e com o leitor projetado para o texto-final.

Antes de passar às análises dos dados, apresento uma síntese dos estudos sobre referenciação, que trazem contribuições mais específicas para esta pesquisa.

3.1. Processos de referenciação

Nesta pesquisa, a referenciação é abordada como uma atividade discursiva e os referentes são tratados como objetos de discurso, que podem ser transformados, ativados, reativados, recategorizados no desenrolar do discurso (cf. MONDADA & DUBOIS, 2003). Adotando a noção de objeto de discurso como construtos culturais, representações alimentadas pelas atividades lingüísticas, Mondada & Dubois (2003) chamam atenção para a imbricação das práticas cognitivas e sociais nas operações de referenciação. A referência é construída, portanto, na interação cooperativa; referir não é atividade de “etiquetar” um mundo pré-existente.

No Brasil, há vários estudos sobre o fenômeno da referenciação, orientados pela proposta de Mondada & Dubois. Considerando os propósitos desta pesquisa, destaco os trabalhos de Marcuschi (1997, 1999, 2000a, 2000b, 2003a, 2003b), Matencio (2003), Koch (2001, 2004b, 2005), Cafiero (2002), Zamponi (2003), Cavalcante (2001).

Marcuschi (2000b) afirma que “com a noção de referência designamos indivíduos, grupos de indivíduos, fatos, lugares, tempos, etc. sempre singulares (existentes, imaginados ou contratualmente estabelecidos)”. Em outros termos, construímos a realidade pela forma como, sociocognitivamente, interagimos com o mundo.

Assumo com Matencio (2003) que uma análise da referenciação em resumos e resenhas acadêmicos deve levar em conta as condições de produção, recepção e circulação do texto-base e desses resumos e resenhas, uma vez que o enquadre interativo previsto para o texto-base é diferente daquele com o qual o aluno opera na construção de resumos e resenhas. De acordo com a autora, para executar a tarefa de produzir um novo texto, seja resumo ou resenha, a partir de um ou mais textos-base, o aluno deverá trabalhar sobre as estratégias

lingüísticas, textuais e discursivas identificadas no texto-base e, a partir daí, projetar um novo quadro de referências, que leve em conta: a construção de imagens dos interlocutores, os seus papéis sociais e comunicativos, os conhecimentos partilhados, os propósitos, o espaço e tempo de produção/recepção.

Neste trabalho, portanto, procuro analisar a referenciação na materialidade lingüística, observando os processos de introdução, retomada ou transformação dos objetos do discurso. Partindo desse princípio, é possível investigar o processo pelo qual os sujeitos constroem esses objetos, orientando-se pelo enquadre interativo previsto para o funcionamento do texto-final (resumo ou resenha).

Análises exploratórias dos dados apontaram alta incidência de anáforas por nomeação nos textos produzidos, o que exigiu uma descrição do processo de nomeação anafórica relacionando-o a diferentes funções discursivas, tarefa que se mostrou de difícil execução devido a uma certa inflação terminológica gerada pelos estudos relativos à descrição das anáforas, ou seja, são propostos várias classificações/rótulos para fenômenos semelhantes. A título de ilustração, vejamos alguns casos.

O trabalho de Apótheloz (2003), o qual retoma algumas noções relativas à descrição das anáforas e os problemas gerais das abordagens apresentadas, traz vários exemplos que evidenciam essa inflação terminológica. São apresentados, pelo menos, 5 tipos de anáfora: anáfora fiel/infiel; anáfora por nomeação, anáfora por silepse, anáfora associativa. Vejamos dois textos apresentados pelo autor para ilustrar dois casos de anáfora:

a)

“Como a noite, você penteia cuidadosamente seus cabelos. Mas, que horror, a escova está cheia! Não se assuste, esta queda é a consequência da mudança de estação. (texto publicitário)”. Exemplo citado na p. 72 para ilustrar o fenômeno da anáfora por nomeação.

b)

“Parece que às vezes meu sangue jorra borbulhante,
Como uma fonte em ritmo soluçante.
Eu a escuto que escoa com um longo murmurar,
Mas me toco em vão para a ferida encontrar (C. Baudelaire, *La Fontaine de Sang*).” Exemplo citado na p. 77 para ilustrar o fenômeno da anáfora associativa.

Os dois exemplos parecem ilustrar um mesmo fenômeno. No entanto, o autor classifica o fenômeno apresentado no exemplo a como um caso de anáfora por nomeação, “construída a partir de conteúdos implícitos” e, no exemplo b, como um caso de anáfora associativa. A meu ver, nos dois exemplos, temos anáfora por nomeação. Na verdade, a anáfora associativa seria um tipo de anáfora por nomeação.

Apótheloz & Chanet (2003) procuram discutir os fatores que favoreceriam o uso do artigo definido ou do demonstrativo nas nomeações anafóricas. Analisando os exemplos apresentados (todos em francês), chegamos à conclusão de que, em português, essa distinção não parece ser tão marcada.

Conforme afirma Koch (2002, p. 104), “o português parece ser mais tolerante quanto à intercambialidade do demonstrativo e do definido.” Zamponi (2003) afirma que a escolha de artigo definido ou pronome demonstrativo envolve “mais tendências do que restrições rígidas para o uso de um ou outro determinante”. Outra questão apontada pela autora diz respeito ao problema do julgamento de aceitabilidade: muitas vezes, um caso inaceitável para um investigador pode ser considerado aceitável para outro. O exame de fragmentos de textos também constitui um fator que pode interferir na análise do fenômeno, pois, segundo Zamponi, acaba por provocar perda do sentido global do texto. Em outros termos,

examinando fragmentos, o analista pode perder de vista o fato de que o discurso cria condições para o uso do artigo definido na anáfora nominalizante²³.

Vejamos um exemplo citado por Apótheloz & Chanét (2003, p. 150) para ilustrar um dos fatores que favoreceria o emprego de demonstrativo nas expressões nominais definidas (constituídas de definido ou demonstrativo mais um nome), qual seja, a mudança de parágrafo²⁴.

[Com relação à rainha Margot] mesmo sendo católica, sua mãe Catarina de Médicis planeja casá-la com Henrique de Navarra, protestante, e futuro rei Henrique IV, primogênito dos Bourbons, a 18 de agosto de 1572. Longe de ser um fator de reconciliação, **este casamento** vai ser uma das causas da tragédia de São Bartolomeu. (*Liberation*, 14.4.1994).

Creio que, em português, o falante usaria tanto o demonstrativo quanto o definido (este casamento/ o casamento) nesse contexto.

Outra observação que merece ser registrada diz respeito à análise de hiperônimos. Há casos apresentados como hiperônimos que eu classificaria como anáfora por nomeação com função de encapsulamento. Veja o exemplo, apresentado na página 163:

As autoridades britânicas aceitaram, com um desinteresse afetado, quarta-feira, 8 de junho, uma decisão da Corte européia de justiça estabelecendo que a Grã-Bretanha não respeitou a legislação comunitária em matéria de direito trabalhista. Todavia, **esta reação** dissimulava mal o embaraço do governo de John Major diante de um veredicto tornado público às vésperas da eleição européia, quer dizer, num momento particularmente inoportuno. (*Le Monde*, 10/06/1994).

²³ Zamponi (2003) usa o termo anáfora nominalizante para indicar o mesmo fenômeno tratado por Cavalcante (2001) como anáfora por nomeação e por Apótheloz e Chanet (2003) como nominalização.

²⁴ Não se trata de parágrafo no sentido tipográfico, mas cognitivo. Sob esse enfoque, mudança de parágrafo deve ser entendida como mudança de tópico ou de ponto de vista.

Se considerarmos que os hiperônimos funcionam como indicadores de classe, como podemos classificar **esta reação** como hiperônimo? A meu ver, **esta reação** funciona como um recurso de interpretação que rotula/avalia um fato descrito, ou seja, uma anáfora por nomeação que cumpre uma função de encapsulamento.

As anáforas por nomeação com função de encapsulamento também trazem algumas dificuldades para o analista dos processos referenciais. Falta uma teoria geral sobre o encapsulamento. Koch (2005) aborda os encapsuladores como “formas híbridas, que são, ao mesmo tempo, referenciadoras e predicativas.”

Conte (2003, p. 182) propõe discutir o encapsulamento anafórico, entendido como “um recurso coesivo pelo qual um sintagma nominal funciona como uma paráfrase resumitiva de uma porção precedente do texto” e lança uma questão que considero relevante para os propósitos desta pesquisa: “em que sentido os encapsuladores não são apenas recursos coesivos, mas também um princípio de organização do discurso?” Para a autora, muitas vezes, o sintagma nominal encapsulador, ao mesmo tempo em que funciona como recurso coesivo, ao resumir uma porção precedente do texto, garantindo a progressão referencial, pode criar um novo referente discursivo que se torna argumento para predicções futuras. Isso se torna ainda mais evidente quando o sintagma nominal encapsulador ocorre no ponto inicial de um parágrafo. Vejamos um exemplo citado pela autora:

No fim, contudo, a luta contra a corrupção será vencida pelo desenvolvimento dos próprios países – não pelo mundo dos ricos. Há sinais encorajadores: a Tailândia e o Zimbábue, entre outros, estabelecem comissões anti-corrupção, embora elas nem sempre cumpram o que prometem. (...). Na Argentina e em outros locais, advogados, que uma vez defenderam casos civis, agora lutam contra a corrupção.

Esses esforços nativos algumas vezes acabam morrendo na casca.

Acrescento à pergunta formulada por Conte uma outra, restrita ao escopo desta pesquisa: o fato de o enunciador do texto-final não se colocar como mero espectador e se manifestar mais no texto, assumindo posições enunciativas que podem compactuar ou não com as do enunciador do texto-base favoreceria o uso do encapsulamento, ou seja, ocorreria um número maior de encapsulamentos nas resenhas que nos resumos?

Se os encapsuladores funcionam como recursos de interpretação intratextual que rotulam/avaliam eventos ou fatos descritos, permitindo ao produtor do texto guiar o leitor, buscando sua adesão à argumentação desenvolvida, parece plausível a hipótese de que esse recurso ocorra com mais frequência na resenha que no resumo.

Francis (2003) aborda as expressões nominais referenciais como rotulação do discurso, dando ênfase às funções coesivas que desempenham. Essas expressões são tratadas como rótulos capazes de empacotar porções do discurso e classificados como retrospectivos (aqueles que funcionam anaforicamente) e prospectivos (aqueles que funcionam cataforicamente). Vejamos um exemplo de rótulo retrospectivo citado pela autora:

... o sistema imunológico dos pacientes reconheceu os anticorpos do rato e os rejeitou. Isto significa que eles não permanecem no sistema por tempo suficiente para se tornarem completamente eficazes. A segunda geração de anticorpos agora em desenvolvimento é uma tentativa de contornar **este problema** através da humanização dos anticorpos do rato, usando uma técnica desenvolvida por... (p.195)

Neste trecho, a rejeição do rato é interpretada como problema. Como exemplo de rótulo prospectivo, a autora cita o seguinte exemplo:

Eu sei que aproximadamente 12 por cento da população é canhota. Por que, então, deve existir uma predominância tão grande de jogadores de golfe destros que, eu me informei, se estende também aos tacos? Em resposta a esta indagação, um colega meu, jogador de golfe, apresentou **duas razões**. A primeira foi que os iniciantes normalmente começam com tacos que foram herdados de outras pessoas, que são, em geral, destros. A segunda foi que, por motivos técnicos, pessoas canhotas tornam-se bons jogadores de golfe com a mão direita.

Segundo a autora, a expressão duas razões “permite ao leitor predizer a informação precisa que seguirá”, mostrando que o rótulo cumpre um “papel organizador que se estende para o próximo parágrafo”. Essa análise parece partir do princípio de que o significado está pronto no texto para ser desvendado pelo leitor. Além disso, parece contradizer a noção de referenciação como processo de construção de objetos-de-discurso em que a ação do leitor é fundamental.

Para Francis, os rótulos retrospectivos encapsulam porções precedentes do discurso, cumprindo não só o papel organizador, mas algumas vezes avaliativo. Usando critérios léxico-semânticos, a autora distingue, ainda, uma categoria de rótulos metalingüísticos: nomes ilocucionários (exs.: acusação, afronta, descoberta, etc.), nomes de atividades languageiras (exs.: comparação, história, conversa, etc.), nomes de processo mental (exs.: pensamento, suspeita, atitude, etc.) e nomes de texto (seção, parágrafo, passagem, etc.). A autora reconhece que há uma sobreposição das listas de nomes apresentados. Isso reforça a idéia já anunciada de que há uma dificuldade de descrever uma teoria geral da nomeação e propor categorizações. Há uma sobreposição de classificações/rótulos para fenômenos semelhantes. No entanto, o que todos os estudos parecem realçar é a importância das expressões nominais não só para a progressão referencial do texto, mas também para a orientação argumentativa. E é isso que também nos interessa neste trabalho.

Gomes Bezerra (2001), partindo do princípio de que os movimentos retóricos são, em geral, sinalizados por estratégias e mecanismos léxico-gramaticais, faz uma breve exploração das expressões rotuladoras definidas por Francis como mecanismos retóricos de avaliação nas resenhas coletadas. Vejamos um exemplo, citado pelo autor, extraído de uma resenha produzida por um especialista:

Diferente de um documentário, *Evangélicos em crise* vibra a ira e a preocupação do autor quanto às aberrações no às vezes ingênuo campo evangélico. É um livro de paixão sobre um assunto que exige paixão: o testemunho de Jesus Cristo através da sua Igreja no Brasil... Não é surpreendente que, publicado em dezembro de 1995, o livro já (em

agosto de 1996) está na terceira edição. Cada obreiro e cada congregação precisam ouvir *essa chamada claríssima*. (p. 97)

A expressão “essa chamada claríssima”, conforme destaca Gomes Bezerra, encapsula todo o conteúdo referido como pertinente à nova publicação e apresenta uma postura claramente avaliativa por parte do resenhista. Conforme anunciado, o pesquisador analisa as expressões rotuladoras como índices de unidades retóricas mais avaliativas, no entanto o próprio autor reconhece que não explora em profundidade o processo de construção de sentidos indiciado pelo uso dessas expressões. Ressalta, ainda, que a presença de estratégias avaliativas em resenhas é fator central para diferenciá-las de outros gêneros acadêmicos como o resumo, por exemplo. Desse modo, o autor sugere que a avaliação em resenhas por si só já poderia constituir uma categoria central de investigação.

Às reflexões tecidas por Gomes Bezerra é preciso acrescentar que a estratégia de sumarização está implicada tanto na composição do resumo como na da resenha. A análise do encapsulamento em resenhas acaba por reforçar esse ponto de contato entre os dois gêneros, uma vez que o encapsulamento assume a um só tempo um gesto resumidor e um gesto avaliativo. O emprego desse recurso, portanto, faz surgir na resenha um aspecto típico do resumo – a sumarização – e faz surgir no resumo um aspecto típico da resenha – a avaliação. Nesta pesquisa, como o foco da investigação não está na análise da estrutura retórica do resumo e da resenha, a análise de expressões rotuladoras ganha relevância à medida que podem indiciar movimentos de aprendizagem do funcionamento dos gêneros em estudo ou de (re)construção de conceitos do domínio científico em que se insere o graduando.

As questões levantadas evidenciam que é preciso definir o que seja nomeação e descrever os processos implicados na ação de nomear. Para isso, os trabalhos de Cavalcante (2001), Zamponi (2003) e Cafiero (2002) oferecem importantes contribuições.

Cavalcante (2001) propõe analisar as diferentes formas de nomeação em diferentes gêneros textuais, adotando critérios formais e semântico-pragmáticos.

Segundo a autora, a nomeação “consiste numa operação de encapsulamento de porções textuais de extensão variada” cumprindo o papel de organização de informações no discurso. São apresentados três tipos de recursos lingüísticos responsáveis pela nomeação:

- 1) o pronome substantivo demonstrativo;
- 2) o sintagma nominal introduzido por artigo definido;
- 3) o sintagma nominal assinalado por demonstrativo, advérbio ou outras formas indiciais equivalentes.

Apoiando-se em Koch (2001), Cavalcante apresenta três funções desempenhadas pelas formas nominais referenciais: cognitiva (ativação de elementos previamente introduzidos no cotexto), encapsulamento, organização textual (o falante sinaliza para o interlocutor que está passando de um estágio a outro da argumentação).

No desenvolvimento de sua pesquisa, Cavalcante analisa 66 exemplares de textos escritos pertencentes a gêneros do domínio jornalístico (cartas de leitor e editoriais), acadêmico (artigos científicos e resumos acadêmicos) e epistolar (cartas pessoais, bilhetes e cartas oficiais). Os dados levantados apontam, segundo a autora, que as nomeações não se distribuem do mesmo modo em todos os gêneros, nem em termos de quantidade, nem em termos de traços descritivos. As nomeações (sejam por pronomes, sejam por sintagmas nominais) são muito mais freqüentes nos gêneros acadêmicos que em quaisquer outros. A hipótese levantada pela pesquisadora é a de que o discurso acadêmico seria propício ao aparecimento desse fenômeno, devido à sua densidade e à necessidade de constantes recapitulações que ajudem na reorganização dos conteúdos.

Zamponi (2003) apresenta uma revisão consistente das principais abordagens das anáforas nominais, a partir de um *corpus* em português, o que lhe possibilita redimensionar

muitas das análises propostas, por exemplo, para o francês e o inglês na literatura sobre o tema.

A autora centra sua atenção nas anáforas associativas e nos processos de nominalização, apresentando-os como fenômenos distintos. Para a autora

A anáfora associativa introduz um objeto-de-discurso novo, no modo conhecido (sem relação de correferência), interpretado graças a informações anteriores introduzidas na memória discursiva. A relação que o elemento anafórico - um SN definido ou demonstrativo - mantém com a âncora que lhe serve de antecedente é de ingrediência e se dá com base nos conhecimentos semânticos e nos modelos mentais arquivados na memória. Assim, na nossa concepção, a anáfora associativa não se reduz apenas às relações previstas no léxico, mas é tributária do discurso, que envolve a dimensão cognitivo-interacional.

(p. 03)

Explorando o exemplo a seguir, a autora demonstra como se dá a resolução da anáfora.

Uniram-se os três. Convivência trouxe intimidade. Pouco depois morreu a mãe de Camilo, e nesse desastre que o foi, os dous mostraram-se grandes amigos dele. Vilela cuidou do enterro, dos sufrágios, e do inventário; Rita tratou especialmente do coração e ninguém o faria melhor. (...) (Machado de Assis. *A Cartomante*.)

O antecedente na forma de SV (morreu a mãe de Camilo) fornece condições para a interpretação da anáfora (o enterro), por exemplo. Em outras palavras, é a partir do estabelecimento de relações entre os dois eventos que se dá a resolução da anáfora em questão.

Quanto à noção de memória discursiva com a qual a autora opera é preciso esclarecer que ela assume, conforme Berrendonner (1994), um conceito de memória discursiva como conjunto de conhecimentos ou informações partilhados pelos interlocutores, o qual está sempre sendo atualizado pela adição de interpretações novas produzidas ao longo da interação. Sob esse enquadre, considera-se uma dimensão cognitiva e interacional da memória discursiva. A dimensão cognitiva torna-se mais evidente quando a autora faz

referência aos “conhecimentos semânticos” e “modelos mentais arquivados na memória”. Como se vê, o conceito de memória discursiva com o qual Zamponi opera difere daquele oriundo do campo da Análise do Discurso Francesa.

Nas palavras de Pêcheux (1999, p. 52):

(...) a memória discursiva seria aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ler, vem restabelecer os “implícitos” (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos transversos, etc.) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível.

Essa noção de memória remete, conforme propõe Zoppi-Fontana (2002, p. 178) a “redes de filiação histórica que organizam o dizível, dando lugar aos processos de identificação a partir dos quais o sujeito encontra as evidências que sustentam/permitem seu dizer”. Esse conceito de memória discursiva leva em conta aspectos sociais e históricos. Em suma, o conceito defendido por Berrendonner remete à noção de ativação de sentidos construídos e a noção que vem da Análise do Discurso francesa remete à idéia de “filiação de sentidos construídos em outros dizeres, em muitas outras vozes”, conforme defende Orlandi (1999, p. 32).

Vejamos o que diz Zamponi (2003, p. 03) a respeito da nominalização

A nominalização constitui a operação discursiva que consiste em referir um processo ou estado previamente significado por uma proposição, por meio de um sintagma nominal definido ou demonstrativo ou ainda de um pronome. Nessa construção, o anafórico sumariza as informações-suporte contidas em segmentos precedentes do texto, encapsulando-as e transformando-as em objetos-de-discurso. A nominalização envolve, assim, um processo de categorização, não sendo raro veicular avaliações sobre o objeto-de-discurso, numa clara estratégia argumentativa.

A autora aponta, ainda, dois subtipos de nominalização:

- a) nominalização *stricto sensu*, que operaria a designação do processo, estado ou do próprio predicado. Vejamos um exemplo:

“O governo fechou a única estrada de acesso à reserva, por causa do incêndio. **Esse fechamento** causou grande congestionamento”.

- b) nominalização *lato sensu*, que operaria a designação de atributos do enunciado ou enunciação. Observe o exemplo:

Hamlet observa a Horácio que há mais cousas no céu e na terra do que sonha nossa filosofia. Era **a mesma explicação** que dava a bela Rita ao moço Camilo, numa sexta-feira de novembro de 1869, quando este ria dela, por ter ido na véspera consultar sua cartomante. (Machado de Assis. *A Cartomante*.)

O estudo de Zamponi ratifica o quanto é complexo o trabalho de descrição dos tipos de anáfora examinados. Considerando os limites e propósitos desta investigação, fiz opção pelo uso da expressão anáfora por nomeação para designar todas as formas nominais referenciais identificadas e deixei o termo nominalização para designar um tipo específico de anáfora por nomeação que consiste na retomada de um verbo ou de um adjetivo por um SN. Vejamos dois exemplos que ilustram o processo que estou denominando nominalização:

Exemplo 1:

“O conceito de texto a muito tempo vem sendo discutido por diversos autores. Em “Introdução à Linguística Textual”, a autora, Koch, faz uma análise **desse discussão** em torno de um conceito para texto”. (**sujeito 16** – resenha temática)

Exemplo 2:

“Ela era uma criatura extremamente doce. **Essa doce** conquistava quem quer que fosse”. (Zamponi, 2003, p. 209).

O trabalho de Cafiero (2002) também lança luz sobre as estratégias de referenciação com função anafórica, que são distribuídas em 3 tipos: uso de pronomes, uso de expressões

nominais definidas, uso de expressões nominais indefinidas. Dentre as expressões nominais definidas, a autora destaca: as descrições definidas, as nominalizações e as associações.

A autora considera expressões nominais definidas sintagmas nominais formados por um artigo definido ou pronome demonstrativo mais um nome (nesse caso, pode ser a repetição de um nome já apresentado, uma hiponímia, hiperonímia, metonímia.). Nesses sintagmas pode ocorrer também um modificador adjetivo, ou oração relativa. O emprego desse recurso indica ou que o referente já foi introduzido ou pode ser inferido pelo contexto. Indica, ainda, que uma das suas propriedades está sendo escolhida em uma dada situação, em função das condições de enunciação (Koch, 2005). Dentre as expressões nominais definidas, Cafiero destaca:

- a descrição definida: o uso de sintagmas nominais que podem implicar uma recategorização lexical, indicando que o enunciador atribui um rótulo, uma avaliação ou uma predicação atributiva ao referente. Por isso dizemos que o uso desse recurso imprime uma orientação argumentativa.

- a nominalização: a autora assume o conceito produzido por Apothéloz e Chanét (2001), segundo o qual a nominalização consiste numa operação discursiva que consiste em referir-se, por meio de um SN, a um processo ou estado que foi anteriormente expresso por proposição. Os autores chamam de substantivo predicador o lexema usado como núcleo da expressão que marca essa operação. Quanto à proposição recuperada pela nominalização dizem que fornece as informações-suporte.

- a associação: o uso de expressões nominais definidas anafóricas que não possuem referente explícito no texto, mas que pode ser inferível a partir de elementos do cotexto.

Ao contrário de Zamponi, Cafiero não tinha o propósito de fazer uma revisão minuciosa da literatura sobre as anáforas e propor redefinições. O objetivo da autora era investigar como crianças e adultos constroem a continuidade na leitura de textos expositivos

de divulgação científica, focalizando especificamente o processamento de descrições definidas e anáforas associativas. A autora parte da hipótese de que esse processamento seria mais difícil uma vez que essas expressões nominais definidas exigem conhecimento conceitual, lingüístico e pragmático que nem sempre o leitor consegue mobilizar durante a leitura. Os resultados levantados pela pesquisa mostram que os leitores menos experientes utilizam estratégias inadequadas e não monitoram sua compreensão. Os mais experientes, por outro lado, acionam seus conhecimentos prévios, realizam inferências e conseguem construir uma compreensão global do texto.

Koch (2005), procurando correlacionar referenciação e orientação argumentativa, parte do pressuposto de que a remissão textual por meio de formas nominais referenciais permite a (re)construção de objetos de discurso. A partir daí apresenta como tópicos da seção “A remissão por meio de formas nominais”: as descrições nominais, os encapsulamentos, a remissão metaenunciativa. Essa organização leva o leitor a concluir que a autora classifica as formas nominais em 3 tipos: descrições nominais, encapsulamentos e remissão metadiscursiva. No entanto uma análise cuidadosa dos exemplos apresentados nos leva a concluir que os encapsulamentos e a remissão metadiscursiva são funções das descrições definidas.

Considerando as contribuições desses estudos e os propósitos desta pesquisa, e que nomear é produzir interpretação, proponho a seguinte classificação para as estratégias de referenciação empregadas pelos informantes na composição dos resumos e das resenhas: a anáfora por nomeação, que se desdobra em anáfora associativa, repetição de item lexical, sinonímia, descrição definida com função de rótulo ou de encapsulamento, nominalização com função de encapsulamento, nomeação por pronome substantivo demonstrativo; a anáfora pronominal, a elipse. Além dessas estratégias que têm sido amplamente analisadas no campo de estudos da referenciação, foi identificado, no conjunto de textos que constituem a 1ª versão

do resumo, o uso de expressões nominais endocêntricas, as quais só podem ser interpretadas por um leitor que conhece o texto-base.

Na próxima seção, será apresentado um quadro-síntese das estratégias de referenciação envolvidas na composição dos resumos e resenhas, resultantes de atividades de retextualização de textos acadêmicos. Ressalte-se que, neste trabalho, foi dada ênfase às anáforas por nomeação e às expressões nominais endocêntricas, devido, principalmente, à alta incidência desses recursos nos textos analisados. Outra razão para o enfoque especial desses recursos diz respeito às pistas que podem oferecer para que possamos flagrar os processos de (re)construção de conceitos do domínio científico por parte dos graduandos em Letras – professores em formação.

3.2. Principais estratégias de referenciação envolvidas na retextualização de textos acadêmicos

Conforme anunciado no capítulo 2, os dados revelam que o aluno-retextualizador, muitas vezes, apresenta dificuldade para projetar um novo quadro de referências para o funcionamento do novo texto resultante da atividade de retextualização. Em decorrência disso, aparecem problemas relativos ao uso de estratégias de textualização responsáveis pela referenciação interna do texto produzido e ao uso de recursos que concorrem para a construção do plano enunciativo desse texto (as relações dialógicas com o texto-base).

3.2.1. A construção da referenciação interna do texto-final (resumo ou resenha)

Na análise dos dados, foram identificadas as seguintes estratégias de referenciação:

3.2.1.1. Anáfora por nomeação

3.2.1.1.1. anáfora associativa: uso de expressões nominais que não possuem referente explícito no texto (mas que pode ser inferível a partir de elementos do cotexto) e que ativam conhecimentos semânticos e enciclopédicos do interlocutor, permitindo-lhe estabelecer associações entre a expressão anafórica e a âncora. Vejamos um exemplo em que a interpretação do elemento em destaque (“anunciantes”) se dá pelo apoio a outro elemento do cotexto (“comercial sobre marca de cerveja”).

Já no segundo texto, que é o cerveja com fusão, é um comercial sobre a marca de uma cerveja, que seria a Kaiser com as outras marcas rivais que ao se uniram fundiram em uma só cerveja. O caso é parecido com o 1º. texto, **Os anunciantes** fazem um jogo de palavras e sentidos com a palavra “com fusão”, mas o leitor terá o conhecimento prévio e vai identificar e entender que os anunciantes querem mostrar que a cerveja Kaiser é melhor do que as concorrentes. **(sujeito 11 – 2ª versão do resumo)**

3.2.1.1.2. repetição de item lexical: o núcleo da forma nominal referencial constitui uma repetição integral ou parcial do núcleo do antecedente que está sendo retomado. No trecho apresentado no item anterior, observe que a segunda ocorrência da expressão “os anunciantes” constitui um exemplo de repetição de item lexical.

3.2.1.1.3. sinonímia: a retomada de um antecedente é feita por um sinônimo. Segundo Koch (2004b) “a seleção lexical de um sinônimo adequado para operar a remissão é, freqüentemente, determinada pelo gênero textual e/ou pela variedade de língua utilizada, podendo ainda constituir uma opção estilística do produtor.” Observe no trecho abaixo que o aluno-resenhista apresenta significado e sentido como sinônimos. Na verdade, ele cria um “efeito de sinonímia”, já que sentido e significado (no caso abaixo) não são sinônimos. Nesse caso, o aluno é afetado por um efeito: o de que os termos são sinônimos.

Por isso que os conhecimentos prévios são importantíssimo para se chegar á um significado. **O sentido** não está exatamente no texto e sim sendo construído a partir dos conhecimentos dos leitores com o mundo. **(sujeito 2 – resenha de divulgação)**

3.2.1.1.4. descrição definida com função de rótulo ou de encapsulamento: uso de expressão nominal (formada de um nome, que pode ser acompanhado de um artigo, pronome demonstrativo e/ou modificadores) que apresenta uma das propriedades ou qualidades do referente, selecionadas pelo produtor.

O artigo de Cafiero apresenta uma análise bastante rica e interessante dos sujeitos envolvidos no processo de leitura e das relações que estabelecem entre si. As reflexões da autora acerca **desse tema** são importantes para os professores de leitura e os estudiosos **desse processo**. **(sujeito 19 – resenha de divulgação)**

3.2.1.1.5. nominalização com função de encapsulamento: consiste na retomada de um verbo ou de um adjetivo por um SN. Observe o exemplo a seguir extraído de uma resenha de divulgação.

Cafiero analisa em seu artigo de forma articulada e fundamentada, dois textos: a placa de um restaurante self-service e um out-door de uma propaganda da cerveja Kaiser.

Nessa análise, Cafiero busca descobrir os fatores que estão envolvidos na produção do significado de um texto. **(sujeito 13- resenha de divulgação)**

3.2.1.1.6. nomeação por pronome substantivo demonstrativo: uso de pro-formas resumidoras (isso, por exemplo) que, segundo Cavalcante (2001) “permitem ao falante despendar pouco esforço cognitivo, uma vez que não precisará escolher o nome que designe mais apropriadamente suas intenções comunicativas.”

Precisamos identificar a finalidade e o objetivo dos anúncios. Isto depende do perfil de quem vai ver ou ler, mas depende também da intenção de quem os produziu. **(sujeito 15 – 2ª versão do resumo)**

3.2.1.2. Anáfora pronominal: uso de pronomes que estabelecem uma relação de ancoragem com o termo antecedente. Voltando ao exemplo anterior:

Precisamos identificar a finalidade e o objetivo dos anúncios. Isto depende do perfil de quem vai ver ou ler, mas depende também da intenção de quem os produziu. **(sujeito 15 – 2ª versão do resumo)**

3.2.1.3. Elipse: consiste na omissão de termos que podem ser inferíveis no desenrolar do texto.

A autora, Delaine Cafieiro nos mostra dois textos que estão com informações codificadas, mas que nos Ø dá noção de gênero e produção de sentido. (**sujeito 15 – 2ª versão do resumo**)

3.2.1.4. Expressões nominais endocêntricas: configuram-se como projeções de determinadas expressões nominais do texto-base, isto é, quando elas aparecem no texto-final, são elementos da dimensão visível do texto-base. Pouco acessíveis ao leitor do texto-final, essas expressões denunciam um efeito de interioridade do texto-final no texto-base (o aluno-retextualizador parece não perceber que o texto dele é diferente do texto-base). Na seção 3.2.1.5, serão discutidos exemplos a partir de textos transcritos na íntegra para que se observe que não há elementos no cotexto para que essas expressões nominais se ancorem.

Durante a análise dos textos produzidos, inicialmente, foi feito um levantamento das estratégias de referência adotadas pelos informantes. Em seguida, foi calculada a frequência de ocorrência de cada tipo de estratégia. A tabela a seguir sintetiza os resultados obtidos nessa análise:

TABELA 4**Estratégias de referência adotadas na composição de resumos e resenhas**

Gênero	Anáfora por nomeação						Anafo- ra Prono- minal	Elipse	Expres- sões nomi- nais endocên- tricas
	AA	RL	S	DE	NE	PD			
Resumo (1ª versão) – 21 textos	4,19 %	13,77 %	0,5%	32,93 %	-	1,19 %	18,56%	1,79%	26,94%
Resumo (2ª versão) – 21 textos	7,28 %	34,41 %	1,21 %	32,38 %		1,61 %	14,17 %	0,80%	8,09 %
Resenha de divulga- ção – 16 textos	4,37 %	31,25 %		38,75 %	2,5 %	4,37 %	16,87 %		1,87 %
Resenha temática – 9 textos	-	39,53 %	1,16 %	27,32 %	0,58 %	5,23 %	25,58%	0,58%	-

Legenda:

AA- Anáfora associativa

RL- Repetição de item lexical

S- Sinonímia

DE- Descrições definidas com função de rótulo ou encapsulamento

NE- Nominalização com função de encapsulamento

PD- Nomeação por pronome substantivo demonstrativo

Na análise da primeira versão do resumo, verifica-se que o uso de descrições definidas com função de rótulo ou encapsulamento, seguido do emprego de expressões nominais endocêntricas foram as estratégias de referenciação mais adotadas.

Chama a atenção o alto índice de ocorrência de expressões nominais endocêntricas: 26,94% do total de estratégias de referenciação adotadas na primeira versão do resumo. Esse tipo de recurso foi encontrado em 61,9% dos resumos produzidos (1ª versão). Mais uma vez constatamos que o aluno produz um texto que só pode funcionar se estiver acompanhando o texto-base, como ocorre, por exemplo, com comentários ou com respostas a questões de prova. Esse procedimento adotado pelo aluno-retextualizador evidencia, conforme já foi destacado no capítulo 2, a sua dificuldade em projetar um quadro de referências para o funcionamento do texto-final (o resumo). O texto-final constitui-se como uma projeção do texto-base. Em outros termos, o texto-final tem uma autonomia apenas aparente (na verdade, é uma autonomia material, à medida que são apresentados dois textos, de dois autores diferentes). O alto índice de expressões nominais endocêntricas evidencia a alta projetividade do texto-base e a baixa acessibilidade do texto-final.

Observa-se que a incidência desse recurso apresenta uma queda acentuada nos outros dados coletados. Na segunda versão do resumo, esse índice cai para 8,09% e na resenha de divulgação, para 1,87%.

Nos textos pertencentes à resenha temática não foi verificada qualquer ocorrência desse tipo de estratégia. Isso talvez se explique pelo fato de o aluno-retextualizador demonstrar maior compreensão do funcionamento dos gêneros em foco e um pouco mais de destreza no uso de recursos textualizadores, à medida que avança em seu processo de formação conforme já demonstrado nas análises apresentadas no capítulo 2.

É curioso observar o aumento da incidência da estratégia da repetição lexical na comparação dos textos obtidos nas quatro coletas de dados: 13,77% (1ª versão do resumo), 34,41% (2ª versão do resumo), 31,25% (resenha de divulgação), 39,53% (resenha temática).

A alta incidência de anáforas por nomeação, especialmente da estratégia de repetição lexical, de certa maneira, confirma os resultados de Cavalcante (2001, p. 136). Conforme anunciado no início deste capítulo, a autora defende que a maior ocorrência de nomeações em gêneros do discurso acadêmico se deve à necessidade de constantes recaptulações que ajudem na organização dos conteúdos. Embora a autora tenha analisado artigos e resumos de especialistas e os dados que constituem o *corpus* desta pesquisa tenham sido produzidos por estudantes universitários, parece que a explicação é pertinente, ou seja, percebe-se que o aluno retextualizador, na produção da resenha temática, também procura fazer recaptulações, visando maior organização dos conteúdos. Isso talvez seja um indício de que os alunos, à medida que avançam em seu percurso de formação, já mais familiarizados com os modos de dizer do discurso acadêmico-científico, começam a incorporar, ainda que timidamente, alguns dos recursos observados.

3.2.1.5. O uso de expressões nominais endocêntricas – algumas implicações para o funcionamento dos gêneros em exame

Vejamos alguns exemplos extraídos da introdução dos textos analisados e as dificuldades impostas ao leitor para o processamento do texto.

“Percebe-se que tanto **o texto da placa do self-service sem balança** quando **o da cerveja**, os significados não estão muito explícitos. É necessário que tenhamos conhecimento prévio e que usemos a pragmática.” (sujeito 1- 1ª versão do resumo)

O aluno abre seu resumo fazendo referência aos dois textos tomados como objeto de análise pela autora do texto-base (uma placa exposta em restaurante self-service e um anúncio da cerveja Kaiser exposto em out-door) como se o leitor do resumo tivesse acesso ao texto-base. No exemplo a seguir, também o aluno faz referência à placa do restaurante e ao anúncio da cerveja como se o leitor projetado para o resumo conhecesse o texto-base.

“Certas propaganda, para serem entendidas, exigem, de quem as ler, um certo conhecimento social. **No caso do anúncio do restaurante**, temos que ir além do conhecimento, pois trata-se de um anúncio para pessoas que já convivem e conhecem um self-service. Agora, **o anúncio da cerveja** já é compreensivo, pois usa-se imagens das cervejas facilitando o conhecimento do leitor. (sujeito 2- 1ª versão do resumo)

No trecho a seguir o aluno refere-se às ilustrações que fazem parte dos textos analisados pela autora do texto-base. Em seguida, menciona a placa do restaurante. Por fim usa a expressão “o outro”, que só pode ser compreendida se cooperarmos com o produtor do texto e inferirmos que ele faz referência a outro texto, além da placa, analisado por Cafiero.

“**As ilustrações do texto**, no começo parece ser um pouco difícil de entender. Pois a compreensão depende do engajamento do leitor. Há informações que não são explicitamente codificadas, mas tem sentido para a produção de texto. Uma dessas é o conhecimento do gênero do texto. **A placa** visa informar aos fregueses os preços das refeições naquele reuataurantes. **O outro** trata-se de uma propaganda da cerveja Kaiser, dos outodoors colocados um ao lado do outro, de que marcas conconrrentes anunciaram que haviam se fundido, formando uma só empresa.” (sujeito 3- 1ª versão do resumo)

No exemplo a seguir, cabe perguntar: que ilustração? que foto? Mais uma vez as expressões nominais só podem ser interpretadas com o apoio do texto-base.

“O significado da primeira ilustração, visa a informar ao cliente, os preços das refeições. A outra, que é uma propaganda da cerveja Kaiser, depois que marcas concorrentes anunciaram que haviam se fundido formando uma só empresa.

A imagem é uma informação não-Linguística de forte presença. **Na foto**, a garrafa aparece com vários fragmentos de rótulos das marcas que se juntaram e as que possuíam fatia maior no mercado, apresentam uma parte maior de seu rótulo exposto, enquanto as outras tem parte menor”. (sujeito 5- 1ª versão do resumo)

Embora tenhamos constatado uma queda acentuada no uso de expressões nominais endocêntricas na segunda versão do resumo e na resenha de divulgação esse recurso ainda aparece. Vejamos alguns exemplos a seguir.

O que se observa no artigo de Delani /cafiero publicado na revista presença pedagógica nos meses de set/out de 2001, é que tanto **a placa de um restaurante que anunciava o preço das refeições**, como **os outdoors que anunciavam a fusão de várias marcas de cerveja**, eram informações implícitas. (sujeito 7 – 2ª versão do resumo)

Vejamos que o sujeito 7 também não esclarece na abertura de seu resumo que a placa e os outdoors são tomados como objeto de análise pela autora do texto-base.

Observe como o aluno-resenhista usa o mesmo procedimento no trecho a seguir sem se dar conta de que está criando um obstáculo para o processamento de seu texto.

A compreensão **da placa de preços das refeições de um restaurante e dos outdoors de propaganda da cerveja Kaiser**, segundo a autora depende do engajamento do leitor num conjunto discursivo real. É fácil perceber que há informações que não estão explicitamente codificadas, mas que são importantes para a produção de sentido. (sujeito 23 – resenha de divulgação)

Os dados analisados nesta seção evidenciam que o aluno emprega essas expressões nominais, considerando que têm estatuto de informações dadas (velhas) para o interlocutor,

ou seja, parte do princípio de que o conteúdo é compartilhado. Talvez a orientação apresentada para a produção da 1ª versão do resumo tenha contribuído para a alta incidência desse recurso nos textos produzidos e essa forte projeção do texto-base: o aluno deveria se projetar como um futuro leitor do texto-base em situação de estudo ou de produção de outro gênero do discurso acadêmico, no entanto, ele não consegue se desprender da situação imediata em que se dá a retextualização. Quanto à ocorrência ainda na segunda versão do resumo e na resenha de divulgação talvez possa ser explicada pelo fato de que, em situações de produção de texto em sala de aula, por mais que o professor procure explicitar as condições de produção do texto, o aluno escreve para um professor avaliador, que conhece o texto-base. Outra questão levantada no capítulo 2 diz respeito à configuração do texto-base que também pode ter provocado algum tipo de dificuldade para o aluno-retextualizador.

Na verdade, o que se percebe pela análise dos trechos em destaque é que os seus produtores se limitam a apresentar alguns traços das análises desenvolvidas pela autora do texto-base sem fazer uma retomada do tema orientador do texto-base nem em termos descritivos, nem em termos argumentativos.

3.2.1.2. Uso de descrições definidas na (re)construção de objetos-de-discurso em resumos e resenhas

A principal função das expressões nominais referenciais é a recategorização dos objetos-de-discurso (cf. KOCH, 2005). No caso investigado, os objetos vão sendo reconstruídos em função da compreensão que o retextualizador tem do texto-base e, parafraseando Koch (2005), de seu projeto de dizer. É importante destacar ainda a orientação argumentativa que tais expressões podem favorecer.

O emprego dessas expressões pode evidenciar movimentos de compreensão do texto-base, a partir dos quais o aluno-retextualizador rotula/avalia fatos, eventos, buscando a adesão do leitor à argumentação construída.

Observa-se que o emprego desse recurso, à medida que o aluno avança em seu processo de formação acadêmica, demonstra maior compreensão de conceitos oriundos de sua área de formação acadêmica e profissional, embora, muitas vezes, apresente dificuldades no agenciamento de recursos lingüísticos adequados ao registro culto exigido na produção de gêneros do discurso acadêmico.

As expressões nominais referenciais com função de encapsulamento, além de atribuírem um rótulo a informações contidas em segmentos precedentes no texto, estabelecem um novo referente que poderá constituir um novo tópico para enunciados posteriores. Cumprem, portanto, as funções de introdução e mudança de tópicos, além de permitirem a ligação entre tópicos e subtópicos.

Vejamos alguns exemplos do uso de descrições definidas nas duas versões do resumo.

No trecho a seguir, o aluno-retextualizador com o uso da expressão “outra concepção de língua abordada”, apresenta a Pragmática e a Teoria dos Atos de Fala como concepções de língua. Em seguida, com o uso da expressão “essa teoria” apresenta a Teoria dos Atos de Fala como uma teoria. Como se vê, o aluno apresenta dificuldades na reformulação dos objetos-de-discurso, os quais constituem saberes importantes no campo de estudos da linguagem no qual começa a sua inserção como estudante de Letras.

Delaine cita a Pragmática como portadora de um importante papel, pois leva em conta o uso que o falante faz da língua, sai do estruturalismo e vai para as intenções, efeitos e objetivos, assim o significado não está pronto, ele é construído por um leitor ativo (com conhecimentos prévios), sofrendo conseqüentemente inúmeras variações de significados.

Outra concepção de língua abordada é a dos Atos de Fala (ou atos da linguagem) a linguagem é examinada dentro de um determinado contexto, finalidade, normas e convenções. Isto é, os efeitos da fala em certas circunstâncias. **Essa teoria** possui alguns fatos negativos tais como: ênfase excessiva ao locutor, e o contexto como sendo fixo e condicionante do significado. (sujeito 13 – 1ª versão do resumo)

No exemplo a seguir, o aluno encapsula uma porção do texto sob o rótulo de “outra informação”. Em seguida, usa a expressão “a autora” como forma de fazer referência à fonte, evitando a repetição da estratégia usada no parágrafo anterior. No terceiro parágrafo, o aluno utiliza uma expressão nominal com função encapsuladora: “outro ponto relevante”.

Para Cafiero reconhecer os gêneros dos textos como uma placa de preço e como outdoor de propaganda já é um dado a mais na compreensão do entendedor. **Outra informação importante** é a imagem das garrafas.

De acordo com **a autora**, o entendimento dos textos requer do leitor, não só o funcionamento dos elementos linguísticos que os compõem, mas também considerar as condições sócio-culturais das quais o sujeito é participante ativo.

Segundo a autora, **outro ponto relevante** é que não pode haver uma desconexão entre o cognitivo e o social. (sujeito 17 – 1ª versão do resumo)

No trecho a seguir, é possível observar como o aluno-retextualizador, utilizando descrições nominais, vai contextualizando para o leitor os objetos de análise tomados pela autora do texto-base e, ao mesmo tempo, promovendo a progressão referencial de seu texto. Esses objetos são categorizados como anúncios, textos e propaganda.

No texto da Delaine Cafieiro “ Self –service com volta e cerveja com fusão: onde está o significado” ela se refere a uma placa colocada dentro de um restaurante em B.H e a uma publicidade de cerveja da marca Kaiser. Mas para compreender **estes dois anúncios**, foi preciso utilizar recursos extralingüísticos, primeiramente precisamos identificar o gênero **desses dois textos**, que nesse caso é uma placa de m restaurante e um outdoor ou página de revista. Outro recurso utilizado é a imagem. **A propaganda da Kaiser** mostra o contraste entre a cerveja dos concorrentes e a cerveja de sua marca. A cerveja da Kaiser tem uma imagem atraente, de uma bebida gelada e gostosa, e a outra tem uma distorcida bagunçada e opaca. (sujeito 14 – 2ª versão do resumo)

Na produção das resenhas de divulgação, conforme já anunciado, verifica-se um aumento no emprego das descrições nominais. Vejamos um trecho da resenha do sujeito 13 (o mesmo sujeito autor do trecho de resumo analisado no início desta seção). Observe que nesse trecho o aluno reconstrói um conceito equivocado que ele havia apresentado na 1ª versão do resumo: no resumo ele apresenta a Pragmática e a Teoria de Atos de Fala como concepções de língua. No trecho a seguir são apresentadas como teorias.

A autora destaca também em seu artigo, a importância da Pragmática para o estudo do uso que o falante faz da língua em situações concretas de comunicação.

Outra teoria abordada por Cafieiro é a dos Atos da Fala, em que o principal enfoque é dado aos efeitos e as conseqüências da produção de um determinado ato de fala em certas circunstâncias. Mas a autora cita alguns problemas **dessa teoria** de relevantes considerações tais como: a excessiva ênfase dada ao locutor, o contexto como sentença fixa e a exclusão da interação verbal. Sujeito 13 – resenha de divulgação

Passemos à análise do uso de descrições definidas na resenha temática. Uma vez que esse tipo de resenha se configura como um gênero do domínio acadêmico, em que o autor discute ou confronta conceitos, teorias, autores, espera-se que o enunciador assumira posições enunciativas que possam estar em consonância ou não com as dos enunciadores dos textos-

base. Partindo desse princípio, é possível levantar a hipótese de que esse gênero favoreceria o aparecimento de formas nominais referenciais as quais, ao mesmo tempo, que possibilitam a progressão referencial, constituem pistas para que possamos flagrar os processos de (re)construção de conceitos/saberes do domínio científico por parte dos estudantes do curso de Letras pesquisado. Vejamos alguns exemplos do uso dessas expressões nos textos coletados.

No trecho a seguir, o aluno-retextualizador seleciona uma expressão nominal “desse ponto de vista”, que evidencia o valor ilocutório da enunciação. Em outros termos, analisar o texto como resultado de processos cognitivos é compreendido pelo retextualizador como um ponto de vista assumido pelo analista.

“Na década de 1980, o texto passou a ser concebido como resultados de processos cognitivos, ou seja, processos mentais. Os textos passam a ser analisados como instrumentos de realização de intenções comunicativas e sociais do falante. (Heinemann, 1982)

Desse ponto de vista, Beaugrande & Dressler (1981) considera que o texto é originado por uma multiplicidade de operações cognitivas interligadas, “um documento de procedimentos de decisão, seleção e combinação” (p.37). Isso quer dizer que, que uma pessoa antes de escrever um texto, tem que se dar conta do contexto comunicativo, considerando as seguintes questões: quem sou, de que lugar falo, o que pretendo nessa interlocução, do que sei, em que acredito; e pensar no seu interlocutor: quem é, que posição social ele ocupa, do que sabe, do que gosta, em que acredita, enfim, pensar no que ele (seu interlocutor) espera de seu texto.” **(sujeito 5, resenha temática)**

Vejamos mais um exemplo em que o aluno-retextualizador se preocupa com a organização dos conteúdos do texto. Para isso, utiliza recursos que, além de promoverem a progressão referencial de seu texto (“na sua fase inicial”, “ainda nessa fase”, “a fase descrita acima”, “esse conceito de texto”, etc), favorecem o encadeamento dos tópicos nos quais apresenta traços dos conceitos de texto defendidos pelos autores estudados: “frase complexa, formada por um encadeamento pronominal contínuo”, “produto pronto a emitir o significado ao

leitor”, “uma estrutura, que devia ser determinada pelas regras de uma gramática textual”, “seqüência coerente de enunciados”, etc.

O propósito **desta resenha** é traçar um quadro dos diversos estudos elaborados, acerca das concepções de texto ao longo dos anos e caracterizar o conceito a que este se compreende atualmente.

Na sua fase inicial, que é descrita por Koch (2004), **a segunda metade da década de 60 até meados da década de 70**, a Lingüística Textual advogava, que o texto era uma frase complexa, formada por um encadeamento pronominal contínuo. O foco da análise **neste âmbito** era voltado à co-referência e a coesão pronominal. Assim o texto, era percebido como um produto pronto a emitir o significado ao leitor.

Ainda nessa fase, é importante explicitar, a luz dos estudos realizados por Koch (2004), que as gramáticas de texto, visavam classificar e identificar termos da oração, num entendimento de texto, apenas pelo fator lingüístico, ou seja, o texto era visto basicamente como uma estrutura, que devia ser determinada pelas regras de uma gramática textual.

A perspectiva semântica insere-se após a fase descrita acima, e colaborou segundo Koch (2004) de forma importante para os estudos da Lingüística Textual, porque, definiu o texto como: "seqüência coerente de enunciados (Isenberg, 1970), cadeia de pressuposições (Bellert, 1970)". (Koch, 2004, p. 9-10)

Esse conceito de texto possibilitou, de acordo com Koch (2004), explicar a representação não apenas da estrutura, mas também do significado de um texto e peculiarmente as relações de sentido que vão além de frases isoladas.

Porém, os estudos lingüísticos foram levados a extrapolar superficialidade **da abordagem sintático-semântica**.

Nesse momento, entra **na cena de nosso quadro, dos estudos do texto**, **a perspectiva pragmática** que, segundo Koch (2004), concebe o texto como atividade e instrumento da realização da comunicação humana e não o texto como uma obra concluída. Assim, o texto é compreendido em sua intenção comunicativa.

(sujeito 13 – resenha temática)

Verifica-se que o aluno abre seu texto com o uso da expressão nominal “desta resenha”, a qual remete ao discurso como um todo e não a segmentos dele. Podemos dizer, ainda, que esse tipo de descrição definida, muito usada em gêneros do discurso acadêmico (este trabalho, este estudo, este artigo, nesta pesquisa, etc.), à medida que marca o ponto de referência do enunciador, remete ao espaço físico da interlocução.

No segundo parágrafo, o aluno especifica, pelo uso da expressão nominal “a segunda metade da década de 60 até meados da década de 70”, para o leitor qual é o período considerado como fase inicial da Lingüística textual. Aqui, evidencia-se uma preocupação

com o monitoramento das anáforas. Em seguida, seleciona a expressão “nesse âmbito”, a qual não retoma de forma adequada a porção do texto a que se refere.

No quarto parágrafo, o aluno utiliza a expressão “a perspectiva semântica”, para caracterizar os estudos que sucederam a fase inicial da *Linguística Textual*. Voltando a um dos textos-base, primeira parte do livro *Introdução à Linguística Textual*, de Ingedore Koch, constatamos que a expressão “A perspectiva Semântica” é usada pela autora como título de uma das seções do capítulo. No entanto, não podemos dizer que o aluno simplesmente “transporta” para o seu texto uma expressão que é usada pela autora do texto-base. Percebe-se um trabalho de compreensão desse texto-base e arrisco dizer que o uso dessa expressão nominal referencial sinaliza que o aluno retextualizador esboça um diálogo com a rede de discursividades que dá sustentação aos textos-base estudados, considerando que a resenha temática constitui um dos pontos do tripé:

rede de discursividades

textos-base

resenha temática

É preciso esclarecer em que consistiria essa rede de discursividades. Para isso, retomo o conceito de memória discursiva cunhado no campo teórico da Análise do Discurso Francesa, já discutido no capítulo anterior, e o trabalho de Zoppi-Fontana (2002), no qual a autora discute o funcionamento da memória e do acontecimento discursivos na produção de sentido a partir da análise de um *corpus* constituído de textos legais que focalizam a ocupação do espaço público urbano do município de Campinas.

Parafraseando a autora, podemos dizer que os textos que emergem nos diferentes domínios acadêmico-científicos vão configurando uma memória que vai estabilizando, sedimentando saberes construídos em cada domínio ou produzindo rupturas na memória discursiva pelo embate de posicionamentos teóricos diversos dentro de um mesmo domínio.

Partindo desse princípio, podemos dizer que os textos-base tomados como objeto das atividades de retextualização investigadas nesta pesquisa assentam-se sobre uma rede de saberes produzidos no domínio acadêmico-científico do qual emergem. Voltando à questão de que a retextualização de textos acadêmicos pela produção de resumos e resenhas contribui para a inserção do graduando no universo de práticas discursivas do domínio acadêmico permitindo-lhe a apropriação de conceitos específicos do seu campo de formação profissional, levanto a hipótese de que, à medida que o aluno-retextualizador avança em seu percurso de formação, o qual pressupõe um trabalho sistemático voltado para as práticas de leitura e escrita acadêmicas, vai se apropriando desses saberes e (re)construindo novas redes. Outra hipótese mais restrita ao objeto de investigação deste trabalho e diretamente vinculada à anterior, é a de que o uso de expressões nominais referenciais pode indiciar movimentos (ainda que tímidos) de diálogo com a rede de discursividades que sustenta os textos-base.

Vejamos mais um exemplo em que o aluno caracteriza como “atividades mentais” as decisões que um produtor de textos deve tomar durante o processo de produção de um texto.

“Produzir texto, definitivamente não é amontoar uma pilha de frases, aleatoriamente e sem um objetivo. Para produzir um texto, é preciso que o locutor assuma um papel social (pai, marido, patrão ou estudante por exemplo), visualize o seu interlocutor (filho, esposa, empregado ou professor, por exemplo), tenha um objetivo (para que eu quero escrever ? O que eu quero alcançar com esta atividade verbal?), saiba o que escrever (carta, artigo, bilhete, crônica, etc) e saiba aonde o seu texto irá circular (em casa, no trabalho, na escola ou no jornal da cidade, por exemplo).

A realização **dessas atividades mentais** é de extrema importância para a produção concreta e efetiva do texto, pois, é em função do interlocutor, dos objetivos, do assunto em pauta e de todas as condições que cercam essa produção, é que o locutor fará as suas escolhas lingüísticas, a fim de produzir um texto coerente e coeso.” **(Sujeito 22, resenha temática)**

O sujeito 22 também parece esboçar um diálogo com a rede de discursividades que dá sustentação ao texto-base. Em outras palavras, percebemos movimentos, ainda que

bastante tímidos, de inserção do graduando nas práticas discursivas do mundo acadêmico e de (re)construção de objetos-de-discurso, que se traduzem como conhecimentos científicos oriundos do seu campo de formação acadêmica e profissional.

Os dados analisados aqui demonstram que a referenciação vai se tornando menos lacunosa à medida que o aluno demonstra maior compreensão do funcionamento dos gêneros em foco e, conseqüentemente, maior destreza nas operações de retextualização. A queda acentuada no uso de expressões nominais endocêntricas é evidência disso.

É preciso destacar, no entanto, que nem sempre as descrições definidas com função de rótulo ou encapsulamento selecionadas pelos informantes desta pesquisa evidenciam uma reconstrução adequada dos objetos de discurso. O aparecimento desse recurso nos textos produzidos sinaliza, porém, essa tentativa de reconstrução e pode constituir uma pista para que o professor identifique os modos como os alunos (re)constroem conceitos fundamentais em sua área de formação veiculados pelos textos-base. Esse parece ser um passo importante para o professor promover situações para rediscutir conceitos/saberes tão importantes para a formação acadêmica e profissional dos graduandos, bem como planejar suas intervenções didático-pedagógicas relativas à retextualização de textos acadêmicos e seleção de estratégias de referenciação.

Na próxima seção, são focalizadas as principais estratégias para a construção do plano enunciativo do texto-final, buscando demonstrar que a dificuldade apresentada pelo aluno-retextualizador em relação ao uso de mecanismos enunciativos²⁵ traz implicações para a reformulação de objetos-de-discurso.

²⁵ Conforme defende Bronckart (2001) os mecanismos enunciativos “contribuem para o esclarecimento dos posicionamentos enunciativos (quais são as instâncias que assumem o que é enunciado no texto? Quais são as vozes que aí se expressam?) e traduzem as diversas avaliações (julgamentos, opiniões, sentimentos) sobre alguns aspectos do conteúdo temático.”

3.2.2. A construção da referenciação externa do texto-final – o uso de mecanismos enunciativos e suas implicações na reformulação de objetos-de-discurso

Os dados analisados neste trabalho revelam algumas das dificuldades dos sujeitos pesquisados em relação ao uso de recursos ao discurso do outro, conforme já destacado no capítulo 2, o que parece confirmar, em alguma medida, os resultados já apresentados por Ribeiro (2005). A autora verifica que 67,5% dos sujeitos pesquisados não se preocuparam em sinalizar para o leitor a atividade de escrita que produziam. No entanto, 61,7% dos pesquisados repetiram o título do texto-base e 30,8% usaram, além do título, a referência bibliográfica como forma de ancorar o resumo no texto-base. Quanto à marcação de vozes nos resumos analisados, a autora identificou uma alteração significativa nos procedimentos adotados nas três coletas realizadas: no primeiro conjunto de textos produzidos, 60% dos alunos não fizeram qualquer marcação; no segundo conjunto, 22,5% também ainda não fazem qualquer marcação; já no terceiro conjunto, todos os alunos realizam algum tipo de marcação, sendo que a citação indireta foi a forma predominante, 60%.

No trabalho que ora se apresenta, parece que os alunos não percebem que o uso de recursos que promovem o gerenciamento de vozes lhes permite sistematizar conceitos veiculados nos textos-base, tomados como objeto de estudo.

Os dados revelam que a dificuldade na seleção de mecanismos enunciativos constitui uma das barreiras que o aluno-retextualizador deve ultrapassar para produzir (re)formulações dos objetos-de-discurso na composição de resumos e resenhas.

Com relação ao gerenciamento de vozes, sobretudo, na composição de resumos, verificou-se que há sujeitos que promovem um gerenciamento pleno; outros, apenas parcial, e alguns não utilizam qualquer recurso que possa promover esse gerenciamento.

Nesta pesquisa, foi considerado gerenciamento pleno de vozes a utilização de recursos que referenciam o(s) texto(s)-base ou seu(s) autor(es), como se pode ver no seguinte exemplo:

Resumo do texto: “Self service com volta e cerveja com fusão – onde está o significado?, de Delaine Cafiero

Cafiero afirma que há informações importantes para a produção de sentido que não estão explicitamente codificados. Duas informações não-lingüísticas de forte presença são, segundo a autora, o gênero e a imagem.

Segundo Cafiero, o leitor deve ser mais que um decodificador para entender um texto. Ele deve conhecer seus elementos lingüísticos e seu funcionamento pragmático, que, por sua vez, contribuirão para a construção do significado do texto.

A autora afirma que o significado não está pronto no texto, por isto ele permite leituras diferenciadas. Mas, não é possível dizer que toda informação é produzida pelo leitor: as pistas, instruções, presentes no texto têm papel importante no processo de construção de significado.

Com a Pragmática, uma das disciplinas da Lingüística, as relações entre a língua e seus usuários passam a ser levadas em conta. A linguagem passa a ser concebida como prática social, como ação ou atuação sobre o real.

A partir dessa concepção de linguagem, se faz necessário analisar o ato de fala. A teoria dos Atos de fala dá conta não só da significação dos proferimentos, mas também de sua força. Ela, no entanto, dá excessiva ênfase ao locutor, ao autor, considerando o contexto como sendo fixo.

Um conceito mais flexível de um contexto regulado por normas e convenções sociais que agem no sujeito, inclui, segundo Cafiero, não só as informações da situação imediata de comunicação, mas também informações do conhecimento dos próprios leitores.

Na medida que não se deve desconsiderar as condições sócio-culturais das quais o sujeito lingüístico é participante ativo e que não pode haver uma desconexão entre o cognitivo (conhecimento do mundo) e o social (a interação com a sociedade, o meio) têm-se somado várias teorias na tentativa de dar conta da amplitude das questões que se apresentam no estudo da linguagem.

Nem a Pragmática e nem a Teoria dos Atos de Fala são suficientes para responder essas questões. Portanto, se faz necessário formular uma nova teoria que integre língua, cognição e sociedade, o que implicaria, além da já mencionada fusão de teorias, a reformulação dos princípios e a mudança de paradigmas. **(sujeito 19 – 2ª versão do resumo)**

Vejamos um exemplo que foi considerado em nossas análises como um caso de gerenciamento parcial de vozes:

(self-service com volta e cerveja com fusão:

onde está o significado.)

Delaine Cafiero

no artigo self-service com volta e cerveja com fusão: onde está o significado de Delaine Cafiero percebe-se que nas duas ilustrações as informações não estão claras no primeiro caso trata-se de uma placa exposta em um restaurante de Belo Horizonte que serve refeições. A placa tem como objetivo informar o preço delas. no segundo caso é um a propaganda da cerveja kaiser que foram colocadas em dois outdoors um do lado do outro após seus concorrentes anunciar que haviam se unido.

Para entender os textos o leitor necessita mais do que uma habilidade de decodificador, exige reconhecer não só o funcionamento dos elementos linguísticos que os compõem mas também seu funcionamento pragmático, discursivo.

conclusão: Pelos aspectos citados acima podemos concluir que você escolhe o texto que vai ler, a interpretação vai depender de seus conhecimentos prévios com relação ao contexto lido.

um ponto importante não se pode esquecer é que não pode haver uma desconexão entre o cognitivo e o social. **(sujeito 18 – resenha de divulgação, produzida no 1º período de Letras)**

O aluno-retextualizador abre o texto fazendo referência ao texto-base e, em seguida, passa a comentar os textos tomados como objeto de análise pela autora do artigo sem levar em conta o novo quadro de referências projetado para o funcionamento da resenha. Com esse procedimento vai criando lacunas que um leitor que não conhece o texto-base é incapaz de preencher. Consideramos, portanto, que há um gerenciamento parcial de vozes, o qual traz implicações para a reformulação de objetos de discurso.

A seguir destacamos dois exemplos, que ilustram duas situações em que os sujeitos não utilizam qualquer recurso que vise ao gerenciamento de vozes. Vejamos:

Self-service com volta e cerveja com fusão: onde está o significado?

A compreensão delas depende do engajamento do leitor num conjunto discursivo real. É fácil perceber que há informações que não estão explicitamente codificadas, mas que são importantes para a produção de sentido.

O entendimento dos textos requer do leitor muito mais do que uma habilidade de decodificador. Exige reconhecer não só o funcionamento dos elementos linguísticos que os compõem, mas também seu funcionamento pragmático, discursivo.

A Pragmática

Durante muito tempo a linguística se ocupou apenas do estudo da língua em abstrato, isto é, não havia preocupação com o usuário da língua. Deu-se ênfase aos estudos de fonologia e morfologia, as regras que subjazem a estruturação da sentença ou a semântica, se leva em conta o uso que o falante faz da língua em situações concretas de comunicação.

A partir da concepção da linguagem como prática social, surge uma consequência fundamental que é a de, em lugar de analisar as sentenças pura e simplesmente por meio de seus elementos constitutivos (nome e predicado, sentido e referência) analisar os atos de fala.

Um dos problemas que se pode destacar na Teoria dos Atos de fala é a excessiva ênfase dada ao locutor.

É o texto que condiciona a força do ato e não simplesmente o fato de o locutor desejar o ato se realize.

Para a Teoria dos Atos de fala, o contexto é fixo, um priori em qualquer circunstância.

O texto funciona apenas como estímulo inicial, informação que seria melhor entendida como resultante do processamento que ocorre na cabeça do leitor diante desse estímulo (Cafiero, 1995). **(sujeito 23 – 1ª versão do resumo)**

O resumo é construído pela cópia de trechos do texto-base com alguns apagamentos, estratégia de retextualização abordada no capítulo 2. Mais uma vez evidenciam-se equívocos na reformulação de objetos de discurso. Nos dois primeiros parágrafos, o aluno apresenta segmentos do texto-base em que a autora apresenta análise de dois textos, chamando atenção para as ilustrações que compõem um deles. O aluno-retextualizador não consegue apresentar para o potencial leitor de seu resumo a análise feita pela autora e a relevância dessa análise para a tese que ela defende sobre o processamento da leitura.

No texto a seguir, o aluno-retextualizador apenas tematiza uma idéia do texto-base (a compreensão do leitor) e discorre sobre ela. Como se pode observar, não há qualquer recurso usado no desenvolvimento do resumo que faça referência ao texto-base.

Self-service com volta e cerveja com fusão: onde está o significado?

A compreensão do leitor está associada a uma série de fatores. Em todo momento o autor cria situações de estímulo ao leitor.

Os textos foram produzidos para públicos específicos, e pressupõe conceitos para o maior entendimento do leitor, são fundamentais o conhecimento sobre o assunto, reconhecimento dos gêneros dos textos, o local de exposição onde estão sendo veiculados os anúncios.

tratando-se do gênero propaganda são usadas várias estratégias.

A imagem é a mais forte e esclarecedora, já os elementos linguísticos frequentemente usados pelo gênero, provocam o sentido de ambigüidade e também “com fusão” na cabeça dos leitores.

Convém explicitar que o texto funciona apenas como estímulo inicial, informação que seria melhor entendida como resultante do processamento do leitor diante desse estímulo. **(1ª versão do resumo - sujeito 10)**

Também nesse exemplo, observa-se que o aluno-retextualizador não consegue reformular os objetos-de-discurso de modo a permitir ao potencial leitor um acompanhamento da linha argumentativa defendida no texto-base.

Na tabela a seguir, apresento uma síntese dos resultados obtidos.

TABELA 5

Gerenciamento de vozes em resumos e resenhas

Gênero	Gerenciamento de vozes		
	Pleno	Parcial	Nenhum
1ª versão do resumo (21 textos)	4 19,04%	1 4,76%	16 76,19%
2ª versão do resumo (21 textos)	15 71,42%	1 4,76%	5 23,80%
Resenha de divulgação (16 textos)	16 100%	0	0
Resenha temática (9 textos)	9 100%	0	0

Conforme demonstra o quadro acima, a situação se inverte ao compararmos os resultados obtidos na análise da 1ª e 2ª versões do resumo: na primeira versão, apenas 19,04% dos textos produzidos apresentam um gerenciamento de vozes e a grande maioria (76,19%) não apresenta qualquer recurso que possa promover esse gerenciamento. Na segunda versão, a maioria realiza um gerenciamento pleno (71,42%) e apenas 23,80% não utilizam mecanismos enunciativos capazes de referenciar a fonte. Em todas as resenhas analisadas, verifica-se a utilização de mecanismos enunciativos responsáveis pela referenciação à fonte do dizer.

Os dados revelam, mais uma vez, que o desenvolvimento das habilidades envolvidas na ação de sumarização do(s) texto(s)-base contribuem de modo significativo para que o aluno perceba a necessidade de inserir marcas que referenciam a fonte.

Na próxima seção, são apresentados alguns procedimentos adotados pelos sujeitos da pesquisa na construção do plano enunciativo de seus textos, focalizando especificamente as relações dialógicas com o(s) texto(s)- base e o interlocutor projetado para o texto-final (resumo, resenha de divulgação, resenha temática).

3.2.2.1. A atitude discursiva do aluno retextualizador no tratamento do conteúdo informacional do texto-base

O aluno retextualizador encontra-se diante de um conflito: de um lado, o quadro enunciativo traçado pelas tarefas apresentadas pela professora (a produção de resumo, a

produção da resenha de divulgação e a produção da resenha temática); de outro, a interlocução professor-aluno²⁶, definida pelo contexto de sala de aula.

Em decorrência disso, o que se observa é que, apesar da definição clara das condições de produção do resumo e da resenha, há alunos que ainda parecem operar com uma representação de resumo e de resenha como mera atividade de avaliação de leitura, em que predomina a função de verificar se o aluno-produtor tem habilidades necessárias para compreender e registrar lingüisticamente sua compreensão, ou seja, demonstrar se apre(e)ndeu um determinado conteúdo.

Operando com essa representação, os alunos elegem o professor como interlocutor do texto-final (resumo ou resenha), um interlocutor que assume o papel de avaliador, que pode concordar com o que está anunciado ou fazer intervenções que podem reorientar todo o projeto discursivo. Preocupam-se com a preservação da voz do texto-base: ora pela colagem de trechos do texto-base, ora pela estratégia da reformulação, conforme já foi demonstrado nos textos dos sujeitos 23 e 19, respectivamente, discutidos na seção anterior.

3.2.2.2. Neutralização da voz do aluno-retextualizador

Muitas vezes, percebe-se uma neutralização da voz do aluno-retextualizador, que deixa que os “fatos” falem por si mesmos.

Para ilustrar esse procedimento, destacamos alguns trechos:

“As várias formas de conceber a linguagem têm mostrado que as várias teorias vêm somando de modo a dar conta das questões que se apresentam no estudo da linguagem”. **(sujeito 16- 1ª versão do resumo)**

²⁶ Matencio (2001a) considera que a interlocução professor-aluno é definida pelo contrato institucional da escola.

“As várias teorias se somam para dar conta do estudo da linguagem”. **(sujeito 22- 1ª versão do resumo)**

“As diversas concepções de texto geraram diferenças importantíssimas no processo de evolução da Linguística Textual.” **(sujeito 5 – resenha temática)**

3.2.2.3. Inserção de elementos cuja função é fazer referência ao texto-base

Em geral, os alunos referenciam o texto-base pelo uso das expressões: “O texto”; “o artigo”. “O artigo de Cafiero”, “O artigo “Self-service com volta e cerveja com fusão: onde está o significado?”. Vejamos alguns trechos que ilustram esse procedimento:

“Analisando o artigo, entende-se que fala de dois tipos de propaganda, sendo uma placa de restaurante e outra de aut-door.” **(sujeito 9 – 1ª versão do resumo)**

“No texto “Self-service com volta e cerveja com fusão: onde está o significado?”, Cafiero analisa as diversas formas de sentido que possui um determinado texto. **(sujeito 2 – 2ª versão do resumo)**

“Para entender o texto da autora (Delaine Cafiero) vai depender do engajamento do leitor, num discurso real e reconhecer o funcionamento Lingüístico e Pragmático” **(sujeito 6 – 2ª versão do resumo)**

“O que se observa no artigo de Delani/cafiere publicado na revista presença pedagógica nos meses de set/out de 2001, é que tanto a placa de um restaurante que anunciava o preço das refeições como os outdoors que anunciavam a fusão de várias marcas de cerveja, eram informações implícitas.” **(sujeito 7 - 2ª versão do resumo)**

“Self-service com volta e cerveja com fusão: onde está o significado? é um texto fantástico”. **(sujeito 2 – resenha de divulgação)**

3.2.2.4. Atribuição do discurso ao enunciador do texto-base

Os principais recursos usados pelos alunos são: a inserção de expressões como segundo X, de acordo com X, o primeiro nome do autor, o sobrenome do autor, citação entre aspas, acompanhada da indicação do autor.

O uso desses procedimentos evidencia um movimento de aprendizagem fundamental na construção do discurso acadêmico, ou seja, o aluno começa a perceber a tessitura de vozes que compõem o discurso acadêmico e procura adotar recursos que promovam a referência ao discurso do outro. É certo que alguns informantes não usam o recurso adequado ao funcionamento do discurso acadêmico, como o sujeito 14, por exemplo, no quadro a seguir. No entanto, o fato de buscar um recurso que procure referenciar o discurso de outro já constitui um avanço no processo de aprendizagem da escrita acadêmica, quando comparamos com aquele aluno-retextualizador que se limita a recortar trechos do texto-base e copiá-los e apresentá-los como se fossem de sua autoria.

“Nas décadas de 1960 e 1970, o texto era visto como “resultado de um múltiplo referenciamento, daí a definição de texto como um sucessão de unidades lingüísticas (KOCH, 2004)” (sujeito 5 – resenha temática)

“A autora afirma que o significado não está pronto no texto, por isto ele permite leituras diferenciadas”. (sujeito 19 – 2ª versão do resumo)

“De acordo com Cafiero, reconhecer os gêneros dos textos como uma placa de preços é como out door de propaganda já é um dado a mais na compreensão do entendedor, pois ao acionar uma informação da circulação social, ele terá mais elementos para efetuar o processamento do sentido.” (sujeito 5 – 2ª versão do resumo)

3.2.2.5. Introdução de elementos lingüísticos que deixam manifestar a voz do retextualizador, que avalia o que está sendo exposto no texto-base

Os dados evidenciam que o enunciador do resumo ou da resenha assume posições enunciativas que compactuam com a do enunciador do texto-base. Veja os exemplos:

“Ao concluir seu artigo, Cafiero mostra um olhar atento e analítico das varias teorias, e expõe a necessidade de articulação destas a fim de focalizar a construção do sentido em diferentes focos. **(sujeito 13 – 2ª versão do resumo)**

“O texto Self-service com volta e cerveja com fusão: onde está o significado?, leva o leitor a perceber que há muitas informações que não estão explicitamente codificadas, mas que são importantes para a produção de sentido.” **(sujeito 5 – resenha de divulgação)**

“Cafiero expõe acertadamente sua opinião quando relata que o sentido não pode ser uma propriedade inerente ao texto, pois se assim fosse, não haveria Leituras diferenciadas e todos os leitores chegariam a um só sentido de um mesmo texto.” **(sujeito 5 – resenha de divulgação)**

“Concordo com Cafiero que não pode haver uma desconexão entre o cognitivo e o social e que o papel de entendedor é de suma importância quando se busca compreender como se processa o sentido.” **(sujeito 8 – resenha de divulgação)**

3.2.2.6. Tentativa de envolvimento do destinatário do texto-final (resumo ou resenha)

O produtor do resumo ou da resenha, muitas vezes, emprega os verbos na 1ª pessoa do plural como estratégia de envolvimento do interlocutor do texto-final, buscando sua adesão à argumentação em curso.

O uso desse expediente pode criar também um efeito de pertencimento ao grupo de pesquisadores do qual surgem as reflexões sobre o objeto de estudo focalizado, ou seja, cria-se a ilusão de que o enunciador do texto-final compartilha conhecimento com aqueles que pertencem à comunidade científica. Vejamos alguns exemplos:

“Portanto devemos ter um olhar atento e minucioso sobre as várias teorias.” (**sujeito 13 – 1ª versão do resumo**)

Quando buscamos compreender como se faz o sentido não podemos subestimar o papel do entendedor (**sujeito 14 – 1ª versão do resumo**)

“Este trabalho de Cafiero apresenta a importância de se construir um sentido para o texto, e com isso nos mostra que um texto não é necessariamente um amontoado de frases que transmite um significado assim que lemos, mas que construímos através de pistas e códigos deixados de acordo com a intenção do autor, usando também nossos conhecimentos prévios.” (**sujeito 15- resenha de divulgação**)

“Percebemos, que através dessa concepção o texto é visto como próprio lugar da interação, atividade esta em que o contexto se constrói.” (**sujeito 5 – resenha temática**)

As análises realizadas demonstram que a referenciação se torna menos lacunosa, à medida que o aluno busca construir um resumo ou uma resenha que atenda às condições de circulação descritas na tarefa.

A comparação dos textos coletados em diferentes situações de produção, desenhadas pelas disciplinas pesquisadas nos faz supor que à medida que o aluno vai sendo inserido nas práticas do discurso acadêmico e tendo a oportunidade de discutir o funcionamento sociocomunicativo dos gêneros em exame vão ocorrendo mudanças nas estratégias de textualização adotadas por ele, as quais evidenciam sua preocupação com a apresentação de elementos que indicam a fonte do texto-base, além da adoção de estratégias que fazem menção ao discurso do outro, sobretudo a reformulação e a citação.

À medida que o aluno avança em seu processo de formação acadêmica, percebe-se uma tentativa de projeção de um novo quadro de referências para a produção de seus textos. Muitas vezes, recupera o propósito do texto-base e o anuncia logo na abertura do texto-final (resenha ou resumo). Ainda que esse aluno apresente dificuldades no agenciamento de recursos lingüísticos adequados ao registro culto exigido na produção de gêneros do discurso acadêmico e que sejam encontrados problemas nas reformulações dos objetos-de-discurso, verifica-se que ele abandona a estratégia de colagem de seqüências do texto-base e se arrisca na construção de paráfrases.

Merece destaque, ainda, o emprego de anáforas por nomeação, que evidenciam, muitas vezes, movimentos de compreensão do texto-base, a partir dos quais o aluno-retextualizador rotula/avalia fatos, eventos, buscando a adesão do leitor à argumentação construída. Com esse procedimento, percebe-se que seu texto ganha identidade.

No próximo capítulo, são apresentadas as conclusões da pesquisa, algumas contribuições pretendidas e possíveis direções para pesquisas futuras.

CAPÍTULO 4

CONCLUSÕES E ALGUMAS DIREÇÕES PARA PESQUISAS FUTURAS

4.1. Breve retomada do estudo

Neste trabalho, meu interesse inicial era investigar o processo de referenciação interna e externa em resumos e resenhas críticas de cunho acadêmico, produzidos a partir da retextualização de textos acadêmicos por alunos ingressantes em curso de Letras e de Matemática. A hipótese levantada era a de que há diferenças nas práticas adotadas para o gênero resumo em diferentes áreas do conhecimento, assim como acontece com a resenha, conforme defende Motta-Roth (2002). No decorrer da investigação, no entanto, a coleta de resenhas, no curso de Matemática, mostrou-se inviável, o que me fez optar por prosseguir a pesquisa considerando apenas o curso de Letras. A partir daí, foi constituído um *corpus* de 67 textos produzidos no âmbito de duas disciplinas (uma ofertada no 1º e outra no 3º período do curso pesquisado) assim distribuídos: 1ª versão do resumo (21 textos); 2ª versão do resumo (21 textos); resenha de divulgação (16 textos); resenha temática (9 textos).

Na composição dos resumos, foram identificadas as operações de colagem de trechos do texto-base; paráfrase de trechos do texto-base com ou sem referência à fonte e produção de comentários. Verificou-se que essas operações são distribuídas num contínuo em que num dos pólos estaria situada a colagem de trechos do texto-base, acompanhada de apagamentos e substituições e no outro, a paráfrase construída pelo procedimento de reformulação. Em pontos intermediários, estariam situadas as operações de produção de comentários, os quais podem gerar extrapolação ou tematização de idéias suscitadas pelo texto-base; paráfrases sem referência à fonte, construídas pela reorganização de informações e mistura de reformulações com colagens.

A análise das resenhas de divulgação evidenciou alguns dos aspectos relativos à sua estrutura global apontados por Machado (2002a) e Gomes Bezerra (2001): os alunos pesquisados procuraram fazer uma apresentação geral da obra e do tema global e uma descrição dos conteúdos das seções. Além disso, alguns procuraram indicar os leitores a quem mais interessaria a leitura da obra. Em relação às operações de retextualização implicadas na composição dessa modalidade de resenha, foi identificada paráfrase com referência à fonte; inserção de comentários/avaliação, além de estabelecimento de diálogo com outro texto estudado.

Na composição das resenhas temáticas, além das operações de paráfrase com referência à fonte e inserção de comentários/avaliação, observamos também a articulação entre os posicionamentos dos autores dos textos-base e apresentação/contextualização do tema.

Um dos objetivos da investigação era verificar as alterações nas estratégias de referenciação adotadas pelos alunos nos textos produzidos. Foram identificadas as seguintes estratégias: o uso de anáforas por nomeação (desdobradas em anáfora associativa, repetição de item lexical, sinonímia, descrições definidas com função de rótulo ou encapsulamento, nominalização com função de encapsulamento, nomeação por pronome substantivo demonstrativo), anáfora pronominal, elipse e expressões nominais endocêntricas. Observa-se que a alteração mais significativa, do ponto de vista quantitativo, ocorre com o emprego das expressões nominais endocêntricas. A análise dos dados evidencia que o uso desse recurso tende a diminuir à medida que o aluno-retextualizador avança em seu percurso de formação: 26,94% (1ª versão do resumo), 8,09% (2ª versão do resumo), 1,87% (resenha de divulgação), nenhuma ocorrência na resenha temática. Parece que, aos poucos, o aluno vai construindo uma compreensão do funcionamento sociocomunicativo dos gêneros em foco e, desse modo, passa a projetar um novo quadro de referências para o funcionamento do texto-final diferente daquele previsto para o funcionamento do texto-base.

Os resultados sinalizam para uma correlação entre retextualização e referenciação. Observe que a alta incidência de colagem de trechos do texto-base na primeira versão do resumo acaba gerando o aparecimento de expressões nominais endocêntricas. À medida que o aluno vai adotando outras operações de retextualização como a reformulação, vai abandonando as expressões nominais endocêntricas, ou seja, a cadeia referencial nos textos produzidos vai se tornando menos lacunosa a partir da 2ª versão do resumo até a resenha temática.

Outro objetivo da pesquisa era estudar o emprego de formas nominais referenciais em resumos e resenhas como uma das pistas para que pudéssemos flagrar os processos de (re)construção de conceitos do domínio científico por parte dos professores em formação.

Observa-se nas quatro coletas alta incidência de descrições definidas com função de rótulo ou encapsulamento: 32,93% (1ª versão do resumo), 32,38% (2ª versão do resumo), 38,75% (resenha de divulgação), 27,32% (resenha temática). Nesse caso, no entanto, não é a frequência de ocorrência do recurso selecionado pelo aluno-retextualizador que evidencia seu melhor ou pior desempenho na atividade proposta. Na verdade, o que devemos observar é o modo como esse aluno reformula os objetos-de-discurso, ou seja, as expressões nominais selecionadas nos dão pistas sobre a (re)construção de conceitos oriundos da sua área de formação acadêmica e profissional. Posto isso, o que foi observado, nesta investigação, é que, na primeira versão do resumo, muitos alunos ao usarem esse recurso cometem equívocos. O sujeito 13, por exemplo, na 1ª versão do resumo, apresenta a Pragmática e a Teoria dos Atos de Fala como concepções de língua. O mesmo sujeito, na segunda versão do resumo, apresenta a Pragmática e a Teoria dos Atos de Fala como teorias que tomam a língua como objeto de estudo. Mais uma vez, cabe ressaltar que observar o uso que o aluno faz desse recurso na construção dos resumos e resenhas pode ajudar o professor a redimensionar suas

estratégias de abordagem da referenciação e da retextualização em sala de aula, e promover uma rediscussão de conceitos que ele pretende sejam (re)construídos pelos graduandos.

Além da dificuldade de selecionar recursos que favorecem a construção da referenciação interna, verificou-se que a escolha de mecanismos enunciativos também se configura como uma das barreiras que o aluno-retextualizador deve ultrapassar para produzir (re)formulações dos objetos-de-discurso na composição de resumos e resenhas.

Os dados revelam que na primeira versão do resumo, apenas 19,04% dos textos produzidos apresentam um gerenciamento de vozes e a grande maioria (76,19%) não apresenta qualquer recurso que possa promover esse gerenciamento. Na segunda versão, a maioria realiza um gerenciamento pleno (71,42%) e apenas 23,80% não utilizam mecanismos enunciativos capazes de referenciar à fonte. Por outro lado, em todas as resenhas analisadas, verifica-se a utilização de mecanismos enunciativos responsáveis pela referenciação à fonte do dizer.

Quanto aos procedimentos adotados pelos sujeitos da pesquisa na construção do plano enunciativo de seus textos, focalizando especificamente as relações dialógicas com o(s) texto(s)-base e o interlocutor projetado para o texto-final (resumo, resenha de divulgação, resenha temática), verificou-se que a neutralização da voz do aluno-retextualizador, quando deixa que os fatos falem por si é a estratégia predominante na primeira versão do resumo. A partir da 2ª versão do resumo, percebe-se maior frequência da inserção de elementos cuja função é fazer referência ao texto-base e atribuição do discurso ao enunciador do texto-base. Na resenha de divulgação e na resenha temática, verifica-se maior incidência da introdução de elementos lingüísticos que deixam manifestar a voz do retextualizador, que avalia o que está sendo exposto no texto-base.

Ao longo da investigação, foi possível perceber que o modo como o aluno-retextualizador compreende o funcionamento sociocomunicativo dos gêneros em estudo

exerce forte influência sobre a seleção de estratégias de retextualização e referenciação. Por isso a referenciação se mostra menos lacunosa à medida que ele avança em seu percurso de formação.

Espero que este trabalho possa contribuir, de algum modo, para a compreensão da complexidade do processo de inserção dos graduandos nas práticas do discurso acadêmico e demonstrar que a retextualização pode constituir uma importante estratégia para promover essa inserção. Os dados revelam a necessidade de abordagem sistemática de estratégias de referenciação em atividades que busquem promover reflexões sobre o funcionamento dos textos produzidos à luz das condições de produção definidas pela tarefa.

4.2. Algumas direções para pesquisas futuras

Os dados demonstram que o desempenho dos alunos-retextualizadores alterou-se de modo significativo nas quatro coletas. Essa alteração torna-se mais evidente quando comparamos as duas versões do resumo e verificamos que ocorreram mudanças nas estratégias de textualização adotadas, o que acaba por repercutir positivamente nas (re)formulações de objetos-de-discurso. Esses avanços nos fazem supor que as intervenções dos professores envolvidos nas disciplinas que focalizam a produção de textos acadêmicos devem ter contribuído de alguma maneira para que o aluno redimensionasse suas ações no processo de construção dos gêneros em foco. Isso sinaliza para a necessidade de desenvolvimento de pesquisas futuras, pautadas em diretrizes metodológicas que permitam um acompanhamento sistemático de aulas ministradas para a realização de uma análise minuciosa do tipo de intervenção efetuada por professores na abordagem do resumo e da

resenha em situações de ensino e os prováveis impactos dessa abordagem no processo de inserção do graduando nas práticas discursivas do domínio acadêmico.

Para identificar esses prováveis impactos e os critérios adotados pelos alunos na seleção de informações do texto-base, poderia ser testada, em investigações futuras, a metodologia do ‘protocolo verbal’, ou seja, seria proposta aos alunos a produção de resumos ou resenhas, em grupo, e seriam gravadas as negociações realizadas no processo de construção dos textos. Essa metodologia foi utilizada por Lopes (2004), que registrou em áudio sessões de discussão desenvolvidas por estudantes universitários a partir de roteiros de leitura de crônicas. A autora obteve resultados que lhe permitiram identificar vários aspectos envolvidos nos processos interpretativos vividos pelos leitores na interação com o texto e demonstrar que a referenciação é construída, por meio de estratégias inferenciais do sujeito-leitor em contextos sócio-interativos.

Outra frente de pesquisa que se mostra bastante promissora diz respeito à realização de um estudo sistemático dos movimentos de refacção²⁷ de textos acadêmicos, orientados pelas intervenções do professor formador, buscando analisar o processo de (re)construção de objetos-de-discurso por parte dos sujeitos pesquisados, focalizando, especificamente, a apropriação de conceitos da área de estudo à qual se vinculam os professores em formação. Uma pesquisa dessa natureza pode trazer importantes contribuições para as práticas formativas cujo foco seja a inserção dos sujeitos nas práticas discursivas em que se constroem saberes relativos à sua área de formação acadêmica e profissional.

Pretendo, portanto, dar continuidade às minhas pesquisas investigando a interferência das intervenções do professor formador na (re)construção de objetos-de-discurso

²⁷ Neste trabalho, considero, assim como Matencio (2002a), refacção como um processo diferente da retextualização, uma vez que não ocorre a produção de um novo texto a partir de um ou mais texto(s)-base. O autor atua sobre o texto produzido procurando adequá-lo às condições de produção e, ao longo desse processo, certamente que as correções do professor vão orientando o produtor quanto aos aspectos que precisam ser alterados. Dentre os principais estudos que abordam o processo de refacção de textos, destaca-se o de Abauure et al (1997), em que as autoras ressaltam que os movimentos de refacção dos textos constituem indícios das aprendizagens dos alunos no processo de aquisição de escrita. Ruiz (2001) também aborda a refacção de textos no Ensino Fundamental, mas focalizando-a a partir dos tipos de correção que o professor faz no texto do aluno.

em diferentes versões de resenhas temáticas produzidas por graduandos em Letras e corrigidas/avaliadas²⁸ pelo professor formador.

Por que continuar focalizando a resenha temática nessa nova frente de pesquisa?

Os dados coletados nesta pesquisa reforçam a idéia de que a resenha temática constitui um gênero que emerge das práticas discursivas desenvolvidas em cursos universitários que traz importantes contribuições para a formação do graduando, uma vez que lhe permite confrontar perspectivas teórico-metodológicas com as quais determinados objetos de estudo são abordados. Isso é fundamental, conforme já ressaltado, para a produção de outros gêneros que emergem das práticas discursivas do universo acadêmico (projetos de pesquisa, relatórios de pesquisa, monografias, artigos, etc.).

²⁸ Para uma discussão detalhada da noção de correção/apreciação/análise de textos, conferir Assis (2008). No âmbito do grupo de pesquisa LePTeCCo – Leitura, produção de textos e construção de conhecimentos, a pesquisadora vem desenvolvendo projetos de pesquisa, nos últimos anos, voltados para o estudo dos modos como o professor formador intervém nos textos produzidos por graduandos em cursos de licenciatura, buscando identificar estratégias lingüísticas, textuais e discursivas implicadas nessa ação do professor. Dentre as contribuições de suas pesquisas destacam-se as reflexões sobre as implicações dos procedimentos de avaliação adotados pelo professor no processo de inserção do professor em formação nas práticas discursivas do mundo acadêmico.

Referências

ABAURRE, M. B.; FIAD, R.; MAYRINK-SABINSON, M. L. *Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto*. Campinas: Mercado de Letras, 1997.

APÓTHELOZ, Denis. O papel e funcionamento da anáfora na dinâmica textual. In: CAVALCANTI, Mônica Magalhães et alii (org.). *Referenciação*. São Paulo: Contexto, 2003. (Coleção Clássicos da Lingüística).

APÓTHELOZ, Denis, CHANÉT, Catherine. Definido e demonstrativo. In: CAVALCANTI, Mônica Magalhães et alii (org.). *Referenciação*. São Paulo: Contexto, 2003. (Coleção Clássicos da Lingüística).

ASSIS, Juliana Assis, MATA, Maria Aparecida da, PERINI-SANTOS, Pedro. Ensino/aprendizagem de resumos acadêmicos em sala de aula: negociação de representações. *Anais do II Encontro Internacional Linguagem Cultura e Cognição*. Belo Horizonte, julho de 2003.

ASSIS, Juliana Assis, MATA, Maria Aparecida da. A escrita de resumos na formação inicial do professor de língua portuguesa: movimentos de aprendizagem no espaço da sala de aula. KLEIMAN, Ângela, MATENCIO, Maria de Lourdes. *Letramento e Formação do Professor: Práticas discursivas, representações e construção do saber*. Campinas: Mercado de Letras, 2005.

ASSIS, Juliana Alves. A construção do sujeito professor na correção de textos pelo professor em formação: pistas de um processo de construção identitária. In: *Vertentes*, n. 31, São João del-Rei: UFSJ. 2008. *No prelo*.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMA TÉCNICAS – ABNT. NBR 6028. *Resumos*. Rio de Janeiro, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

BERRENDONNER, Alain. Anphores confuses et objects indiscrets. In: SCHNEDECKER et al (ed). *L' Anaphore Associative*. Paris: Khinscksieck, 1994a p. 208-230.

BERRENDONNER, Alain. Anaphore Associative et méréologie. *Recherches sur la philosophie et langage*, 16, 1994b. p. 81-98.

BOCH, Françoise, GROSSMANN, Francis. Referir-se ao discurso do outro: alguns elementos de comparação entre especialistas e principiantes. In: *Scripta*, v. 6, n. 11. Belo Horizonte: PUC Minas, 2002.

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: EDUC, 2001.

CAFIERO, Delaine. Self service com volta e cerveja com fusão – onde está o significado? In: *Presença Pedagógica*. V. 7, n. 41. Belo Horizonte: Dimensão, set./out. de 2001.

CAFIERO, Delaine. *A construção da continuidade temática por crianças e adultos: compreensão de descrições definidas e anáforas associativas*. Tese de Doutorado. Campinas: Unicamp/IEL, 2002.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães. As nomeações em diferentes gêneros textuais. *Cadernos de Estudos Lingüísticos*. Campinas, n.41, p.127-140, jul/dez 2001.

CHAFE, Wallace L. Linguistic differences produced by differences between speaking and writing. In: OLSON, David, TORRANCE, Nancy, HILDYARD, Ângela (Ed.) *Literacy, language and leaning: the nature and consequences of reading and writing*. Cambridge: Cambridge University Publishing, 1985.

CONTE, Maria-Elizabeth. Encapsulamento anafórico. In: CAVALCANTI, Mônica Magalhães et alii (org.). *Referenciação*. São Paulo: Contexto, 2003. (Coleção Clássicos da Lingüística)

COSCARELLI, Carla Viana. Em busca de um modelo de leitura. *Revista de Estudos da Linguagem*, Belo Horizonte, v. 11, p. 119-147, 2003.

COSTA VAL, Maria da Graça. Módulo II – 2ª série. *Programa-Piloto de Inovação Curricular e Capacitação de Professores do Ensino Médio*. Belo Horizonte: SEE-MG, 1997.

COSTA VAL, Maria da Graça. Texto, textualidade e textualização. In: CECCANTINI, J.L. Tápias; FERREIRA, Ronny F; ZANCHETTA JR, Juvenal. *Pedagogia Cidadã: cadernos de formação: Língua Portuguesa*. São Paulo: UNESP, Pró-Reitoria de Graduação, 2004. v.1. p. 113-128.

DA MATTA, Roberto. *A casa e a rua: espaço, cidadania, mulher e morte no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1985. p. 25-7.

DECAT, Maria Beatriz Nascimento. Por uma abordagem da (ind)dependência de cláusulas à luz da noção de “unidade informacional”. In: *Scripta*, v. 2, nº 4. Belo Horizonte: PUC Minas, 1999.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. *Leitura: inferências e contexto sociocultural*. 2a. ed. Belo Horizonte: Formato, 2001. 248 p.

FIORIN, José Luiz; SAVIOLI, Francisco Platão. *Para entender o texto: leitura e redação*. 16. ed. São Paulo: Ática, 2003.

FRANCIS, Gill. Rotulação do discurso: um aspecto da coesão lexical de grupos nominais. In: CAVALCANTE, Mônica Magalhães et alii (orgs). *Referenciação*. São Paulo: Contexto, 2003. (Coleção Clássicos da Lingüística). P. 191-228.

GOMES BEZERRA, Benedito. *A distribuição de informações em resenhas acadêmicas*. Fortaleza: UFCE, 2001. (Dissertação de Mestrado).

GUALBERTO, Ilza Maria Tavares. *A construção do tópico na leitura: a influência do conhecimento prévio na aplicação de macrorregras semânticas*. Belo Horizonte: FALE-UFMG, 1997. (Dissertação de Mestrado).

KLEIBER, Georges. *Anaphores et pronoms*. Louvain-la Neuve, Duculot, 1994.

KLEIMAN, Ângela, Cardoso, Sílvia. *Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2000.

KLEIMAN, Angela. A construção de identidades em sala de aula: um enfoque interacional. In: SIGNORINI, I. (Org.). *Lingua(gem) e identidade*. São Paulo/Campinas: FAPESP, FAEP/UNICAMP & Mercado de Letras, 1998.

KLEIMAN, A. *Processos de retextualização e práticas de letramento*. Projeto de pesquisa/FAPESP. Campinas: UNICAMP, 2002. Digitado.

KOCH, Ingedore Villaça. A referenciação como atividade cognitivo-discursiva e interacional. *Cadernos de Estudos Lingüísticos*. Campinas, n.41, p.127-140, jul/dez 2001.

KOCH, Ingedore Villaça. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo, Cortez, 2002.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *O texto e a construção do sentido*. São Paulo: Contexto, 2003.

KOCH, Ingedore Villaça. *Introdução à Lingüística Textual: trajetória e grandes temas*. São Paulo: Martins Fontes, 2004a.

KOCH, Ingedore Villaça. Sobre a seleção do núcleo das formas nominais anafóricas na progressão referencial. NEGRI, Lígia, FOLTRAN, Maria José, OLIVEIRA (orgs.) *Sentido e Significação: em torno da obra de Rodolfo Ilari*. São Paulo: Contexto, 2004b.

KOCH, Ingedore Villaça. Referenciação e orientação argumentativa. In: KOCH, Ingedore; MORATO, Edwiges Maria; BENTES, Anna Christina (org.). *Referenciação e Discurso*. São Paulo: Contexto, 2005.

LE GOFF, J. Documento/monumento. In: LE GOFF, J. *História e memória*. Campinas: Editora da Unicamp, 1990.

LOPES, Maria Angela Paulino Teixeira. *Processos inferenciais de referenciação na perspectiva sócio-discursiva*. Belo Horizonte: FALE-UFMG, 2004. (Tese de Doutorado).

MACHADO, Anna Rachel. A formação de professores como locus de construção de conhecimentos científicos. In: CAVALCANTE, Mônica Magalhães (org.). *As faces da Lingüística Aplicada*. São Paulo: EDUC, 2002a.

MACHADO, Anna Rachel. Revisitando o conceito de resumo. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva et alii (orgs.) *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002b.

MACHADO, Ana Rachel et alii. *Resumo*. Vol. 1. São Paulo: Parábola, 2004a.

MACHADO, Ana Rachel et alii. *Resenha*. Vol. 2. São Paulo: Parábola, 2004b.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. A dêixis discursiva como estratégia de monitoração cognitiva. In: KOCH, I. V. & BARROS, K. S. M. (orgs.). *Tópicos em lingüística de texto e análise da conversação*. Natal: EDUFRN, 1997.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. O processo de referenciação na produção discursiva. In: HORA, D. da & CRISTIANO, E. (orgs.) *Estudos lingüísticos: realidade brasileira*. João Pessoa: UFPB/Idéia, 1999.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Quando a referência é uma inferência*. Recife: UFPE, 2000a. (digitado)

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Anáfora indireta: o barco textual e suas âncoras*. Recife: UFPE, 2000b. (digitado)

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo, Cortez, 2001.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *O papel da lingüística no ensino de línguas*. Recife: UFPE, 2002a (digitado).

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P; MACHADO, A. R; BEZERRA, M.A (org). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002b.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Categorização e referenciação como atividades sócio-cognitivas*. Anais do III Congresso Internacional da ABRALIN. Rio de Janeiro, 2003a.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Atividades de referenciação no processo de produção textual e o ensino de língua*. Anais do I Encontro Nacional do GELCO. Campo Grande, 2003b.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, Acir Mário. *Gêneros Textuais: reflexões e ensino*. 2ª ed. revista e ampliada. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006. p. 23-36.

MATA, Maria Aparecida. Estudo exploratório das representações sobre o gênero resumo na retextualização de textos acadêmicos. *14º Congresso de Leitura do Brasil - IV Seminário sobre Leituras do Professor*. Campinas, julho de 2003. (inédito)

MATA, Maria Aparecida. Os efeitos dos apagamentos na construção da referenciação em resumos produzidos por professores em formação. In: *ANAIS do 14º InPLA*. Simpósio Letramento e Posicionamento Identitário. São Paulo, abril de 2004.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. *Estudo da língua falada e aula de língua materna: uma abordagem processual da interação professor/aluno*. Campinas: Mercado de Letras, 2001a.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meireles. *Retextualização de textos acadêmicos: leitura, produção de textos e construção de conhecimentos*. Projeto de Pesquisa/FAPEMIG. Belo Horizonte: PUC MINAS, 2001b. Digitado

MATENCIO, Maria de Lourdes Meireles. *Atividades de (re)textualização em práticas acadêmicas : um estudo do resumo*. In: *Scripta*, v. 6, n. 11. Belo Horizonte: PUC Minas. 2002a.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meireles. *Notas para uma primeira tentativa de descrição das operações textual-discursivas envolvidas na retextualização de texto escrito para texto escrito*. Belo Horizonte: PUC Minas, 2002b (digitado).

MATENCIO, Maria de Lourdes Meireles. Referenciação e retextualização de textos acadêmicos: um estudo do resumo e da resenha. *Anais III Congresso Internacional da ABRALIN*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2003.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meireles. Os gêneros acadêmicos na formação profissional: práticas discursivas e produção de conhecimentos na leitura e na escrita. Projeto de Pesquisa/PUC Minas. Belo Horizonte: PUC Minas, 2004. Digitado

MATENCIO, Maria de Lourdes Meireles, SILVA, Jane Quintiliano Guimarães. Retextualização: movimentos de aprendizagem. In: *ANAIS do II Encontro Internacional Linguagem, Cultura e Cognição*. Belo Horizonte: FAE, julho de 2003.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meireles. A leitura na formação e atuação do professor de educação básica. In: MARI, H. *et al* (org.). *Ensaio sobre leitura*. Belo Horizonte: PUC Minas, 2005. p. 15-32.

MONDADA, Lorenza, DUBOIS, Danièle. Construção dos objetos de discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação. In: CAVALCANTE, Mônica Magalhães et alii (orgs). *Referenciação*. São Paulo: Contexto, 2003. (Coleção Clássicos da Lingüística)

MOTTA-ROTH, Désirée. A construção social do gênero resenha acadêmica. In: MEURER, J. Luiz. & MOTTA-ROTH, Désirée. (orgs) *Gêneros textuais e práticas discursivas*. São Paulo: Edusc, 2002.

ORLANDI, Eni P. A produção da leitura e suas condições. In: ORLANDI, Eni P. *A linguagem e seu funcionamento*. Campinas: Pontes, 1987.

ORLANDI, Eni P. *Análise de discurso – princípios & procedimentos*. Campinas: Pontes, 1999.

PÊCHEUX, M. O papel da memória. ACHARD, Pierre et alii. *Papel da memória*. Campinas: Pontes, 1999.

POSSENTI, Sírio. Falamos mais corretamente que pensamos. In: *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

RASTIER, F. Le problème épistémologique du contexte et l'état de l'interprétation dans les sciences du langage. *Languages*, n129. Paris, 1998

RIBEIRO, Andréa Lourdes. *A encenação discursiva no gênero resumo acadêmico*. Belo Horizonte: FALE-UFMG, 2005. (Tese de Doutorado).

RODRIGUES, Bernadete Biasi. Aspectos cognitivos e retóricos da produção de resumos. In: CABRAL, Loni Grimm, MORAIS, José (orgs). *Investigando a linguagem – ensaios em homenagem a Leonor Scliar-Cabral*. Florianópolis: Editora Mulheres, 1999.

RUIZ, Eliana Maria Severino Donaio. *Como se corrige redação na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

SALOMON, Délcio Vieira. *Como fazer uma monografia*. 11. ed. rev. e atual. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SCHNEUWLY, Bernard, DOLZ, Joaquim et al. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 22. ed. rev. de acordo com a ABNT e ampl. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, Jane Quintiliano Guimarães, MATA, Maria Aparecida da. Proposta tipológica de resumos: um estudo exploratório das práticas de ensino da leitura e da produção de textos acadêmicos. In: *Scripta*, v. 6, n. 11. Belo Horizonte: PUC Minas. 2002.

SOUZA, Lusinete Vasconcelos. Gêneros jornalísticos no letramento escolar inicial. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva et alii (orgs.) *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

SWALES, Jonh. Re-thinking genre: another look at discourse community effects. In: *Re-thinking Genre Colloquium*. Universidade de Carleton, Ottawa, abr. 1992.

SWALES, J. *Genre Analysis: English in Academic & Research settings*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

VAN DIJK, T. A., KISNTSCH, W. *Strategies in discourse comprehension*. New York: Academic Press, 1983.

ZAMPONI, Graziela. *Processos de referenciação: anáforas associativas e nominalizações*. Tese de Doutorado. Campinas: Unicamp/IEL, 2003.

ZOOPI-FONTANA, Mônica G. Acontecimento, arquivo, memória: às margens da lei. In: *Leitura: discurso, história, sujeito e ideologia*. nº 30. Maceió: UFAL, jul. 2002-dez. 2002. p. 175-205.

ANEXO –
Texto-base para as
atividades de resumo e
resenha de divulgação

Self-service sem balança:

Sem carne, com volta = 1, 40

Com uma carne, sem volta = 1, 80

Com uma carne, com volta = 2, 40

Com fusão.

Quando alguém domina o mercado, domina o seu direito de escolha. Domina a sua decisão do que vai consumir. Domina até o preço que você vai pagar. Por isso, todos os países criam mecanismos para evitar que isso ocorra em qualquer atividade. Alguns chegam ao domínio do mercado vendendo produtos. E essa é a forma correta de atingir liderança. Já se a proposta de fusão for concretizada, a megaempresa de bebidas dominará mais de 70% do mercado de cervejas, fato inaceitável em qualquer economia do mundo moderno. A Kaiser tem apenas 17 anos de tradição.



Mas, durante esse tempo, ela aprendeu muito bem como respeitar o mercado, os fornecedores e, principalmente, o consumidor. É uma companhia que investe milhões de reais em aprimoramento, distribuição, novas fábricas e treinamento dos seus funcionários.

Hoje ela é vista como uma das empresas mais modernas do País.

Por outro lado, se a moda for se juntar, a Kaiser gostaria de propor também uma megafusão.

Mas desta vez com o consumidor. Porque ele sabe que o negócio da Kaiser é fazer cerveja.

A Cerveja Nota 10.

Sem fusão.



SELF-SERVICE COM VOLTA E CERVEJA COM FUSÃO: onde está o significado?

DELAINE CAFIERO*

*A*s ilustrações da página anterior, parecem, à primeira vista, difíceis de entender. São exemplos de textos que funcionam para determinados leitores, mas que podem causar estranhamento a outros, que não recuperarem algumas informações da situação em que os textos foram produzidos. O que seria "com volta"? Cerveja com fusão ou confusão? Com fusão de quê ou confusão por quê?

* Professora da UNI-BH; Professora da Rede Municipal de Belo Horizonte.
Imagem: anúncios e cartazes publicitários.

A compreensão delas depende do engajamento do leitor num conjunto discursivo real. É fácil perceber que há informações que não estão explicitamente codificadas, mas que são importantes para a produção de sentido. Um tipo dessas informações seria gerado no reconhecimento do gênero dos textos. No primeiro caso, trata-se de uma placa exposta em um restaurante que serve refeições em um bairro de Belo Horizonte. A placa visa a informar aos fregueses os preços das refeições naquele restaurante. No segundo, trata-se de uma propaganda da cerveja Kaiser, dois outdoors colocados um ao lado do outro (ou duas páginas nas revistas), depois que marcas concorrentes anunciaram que haviam se fundido, formando uma só empresa. Reconhecer os gêneros dos textos como uma placa de preços e como outdoor de propaganda já é um dado a mais na compreensão do entendedor, pois ao acionar uma informação da circulação social, ele terá mais elementos para efetuar o processamento do sentido.

Outra informação não-lingüística de forte presença, além do gênero, é a imagem. A primeira garrafa apresenta-se como o resultado da sobreposição de vários fragmentos e pode-se perceber que também o rótulo resulta da fusão de vários outros, os das marcas que se fundiram. Note-se que até o tamanho dos fragmentos de cada rótulo usado pode ser gerador de uma informação: as cervejas que possuíam uma fatia maior do mercado apresentam uma parte maior de seu rótulo exposto, enquanto as outras têm partes menores. Há uma superposição de blocos que faz lembrar a fragmentação cubista. O cubismo propõe recortes e, com estes, forma um outro objeto. É isso mesmo o que acontece com a imagem da propaganda: há uma garrafa e sobre ela vários recortes que vão formar um objeto "deformado", ou seja, um objeto com outra forma.

O entendimento dos textos requer do leitor muito mais do que uma habilidade de decodificador. Entender esses textos exige reconhecer não só o funcionamento dos elementos lingüísticos que os

compõem, mas também seu funcionamento pragmático, discursivo. Isto é, os textos foram produzidos por indivíduos concretos, com objetivos definidos, em situações concretas de comunicação. Nesse sentido, as intenções de quem os produziu, o contexto histórico-cultural em que se encontram, os conhecimentos e objetivos de seus leitores serão também fatores que vão contribuir para a construção do significado desses textos.

No primeiro caso, por exemplo, para entender "sem carne, com volta" ou "com carne, sem volta", o leitor não conta só com as informações lingüísticas. Dificilmente o leitor conseguiria criar coerência para esse texto considerando apenas informações sintático-semânticas, mas seriam necessárias também informações pragmáticas para que esta fosse construída. Isto é, o fato de estar em um restaurante self-service seria uma informação relevante na compreensão do texto, pois pode fazer com que o leitor acione conhecimentos construídos culturalmente de como funcionam restaurantes dessa natureza. Normal-

mente, restaurantes self-service usam balanças para atribuírem preço aos pratos; quando há balança, a quantidade de comida está diretamente relacionada ao valor da despesa a ser paga (come-se pouco, paga-se pouco; come-se muito, paga-se muito).

Outra informação relevante, que deve também ser acionada ao se processar a compreensão do texto, é a de que quem coloca uma placa com um texto desses não está simplesmente informando preços, está também realizando outros atos, como, por exemplo, o de convencer o cliente de que é vantajoso comer naquele lugar. Outra suposição autorizada é a de que para os freqüentadores do restaurante a placa não cause problema de entendimento. Os clientes habituais sabem exatamente o que eles podem comer e quanto vão pagar por isso, sem fazer muitos cálculos, ou sem comparar qual alternativa é a mais vantajosa; ou, ainda, em qual delas come-se mais e paga-se menos.

No entanto, aqueles que deparam com a placa pela primeira vez ou aqueles que não conhecem o funcionamento de um self-service terão dificuldade para entender o texto. Supondo-se que a palavra "volta" não criasse

obstáculos à primeira leitura, mesmo assim seria possível pressupor que a última opção é, no mínimo, ambígua: "com duas carnes, com volta". Na repetição, o cliente teria direito a duas carnes também ou seria uma carne da primeira vez e outra da segunda? Percebe-se então que, paralelamente à informação lingüística, há outros tipos de informação que orientam a produção do significado.

Não se pode dizer que a informação que norteia freqüentadores habituais, mas que pode desorientar os que visitam o restaurante pela primeira vez, é apenas a que advém do nível gramatical da linguagem. Ao mesmo tempo, não é possível dizer que toda informação é produzida pelo leitor: as instruções presentes no texto têm o seu papel. O fato de se substituir a vírgula por um "e" entre os dois termos ("com duas carnes e com volta") faria alguma diferença na leitura? À primeira vista parece que não. No entanto, se a instrução gramatical acrescentada fosse um "ou" (com uma carne ou com volta), não há dúvida de que o sentido seria outro, pois haveria aí uma instrução de que o cliente teria que optar pela carne ou pela repetição. Haveria um outro tipo

de restrição gramatical se ainda outras modificações fossem feitas como, por exemplo, "Sem carne, mas com volta", em que apesar de estar dizendo a mesma coisa que em "Sem carne, com volta", parece haver uma força maior no ato de convencer ao significar "É sem carne, mas em compensação você pode repetir".

No caso da propaganda da Kaiser, propositadamente, o autor da peça publicitária joga com a palavra "fusão", impondo uma restrição de natureza fonológica ao associar essa palavra à preposição "com", levando o leitor (quase que obrigatoriamente) a ler "confusão". O fato de o leitor ter acompanhado pela imprensa a campanha das marcas de cerveja envolvidas no processo de fusão de empresas antes concorrentes faria diferença na leitura, pois as duas frases que lidam com a palavra "fusão" seriam entendidas pelo leitor da propaganda como um "ato de convencimento", quem sabe da pureza de qualidade da cerveja anunciada ou da transparência e confiabilidade da empresa que não se fundiu com outras. Observe-se que nesse sentido a imagem também tem uma força persuasiva grande. Enquanto a garrafa das

marcas fundidas é escura e opaca, a da cerveja sem fusão aparece luminosa, brilhante, suada, convidativa, pedindo para ser bebida. A imagem cria um efeito de verdade. Ninguém defende que aquilo que vê é uma mentira. Propositadamente, os processos fotográficos utilizados redefinem a imagem acentuando as características marcantes da cerveja, convencendo o leitor da excelência da marca. Mesmo que a cerveja do cartaz não seja o próprio objeto de consumo, é verossímil e convence enquanto lógica interna do próprio cartaz. Do ponto de vista do marketing, a propaganda é audaciosa, pois se utiliza das outras marcas para se construir. Parece haver uma desconstrução do lugar pretendido pelas cervejas que se fundiram. A intenção delas de convencer de sua força no mercado, numa linguagem capitalista antropofágica em que aqueles que se juntam tornam-se fortes para engolir os concorrentes, é pervertida pela estratégia de marketing usada e o que poderia ser visto como virtude é explorado como defeito.

A observação de como se compreendem textos no cotidiano destaca uma questão interessante: de onde vem o significado? Há quem entenda a leitura como uma atividade de descoberta do significado que estaria pronto no texto. É comum a crença de que se o leitor não entende é porque ele não consegue encontrar ou extrair esse significado, que estaria pronto no texto à espera de um leitor que o recupere ou que encontre as intenções do autor. No entanto, exemplos corriqueiros de compreensão de textos, até mesmo os colocados em placas nas esquinas ou em restaurantes, deixam evidências a todo momento de que a compreensão ou construção do sentido não se dá dessa forma. O sentido não pode ser uma propriedade inerente ao texto, pois se assim fosse não haveria leituras diferenciadas. Todos os leitores chegariam, a partir das instruções formais da estrutura gramatical, a um só sentido de um mesmo texto. E quanto à intenção do autor? Esta pode ser garantida no texto? É possível afirmar que somente as informações lingüísticas determi-

nam o significado? Se não, qual o papel das outras limitações que se impõem sobre a forma?

Em muitas áreas de investigação, tem-se tentado responder a essas questões. A Lingüística, por exemplo, principalmente depois dos avanços da Pragmática, uma de suas disciplinas, tem proporcionado respostas bem interessantes sobre a produção de sentido ao colocar no centro das discussões a questão do uso da língua.

Considerando-se a relevância do papel do usuário e o uso da língua em situações comunicativas, pretende-se aqui destacar a importância da Pragmática para o estudo do significado.

A Pragmática

Durante muito tempo a Lingüística se ocupou apenas do estudo da língua em abstrato, isto é, não havia preocupação com o usuário da língua. Deu-se ênfase aos estudos de fonologia e morfologia, às regras que subjazem à estruturação da sentença ou à Semântica, sem se levar em conta

o uso que o falante faz da língua em situações concretas de comunicação. Essa forma de conceber a língua fez com que a Pragmática fosse considerada como "a lata do lixo da Lingüística", isso porque os fenômenos que não se encaixavam na Sintaxe foram jogados para a Semântica e somente os que aí não encontravam explicações eram destinados à Pragmática, capaz de dar conta das situações concretas de comunicação.

É a partir de Austin que a linguagem passa a ser vista como atividade e as relações entre a língua e seus usuários passam a ser levadas em conta. Com Austin, surge um novo paradigma teórico no qual a linguagem não é mais vista como uma mera representação da realidade, mas é concebida como ação ou como forma de atuação sobre o real. Conceitos como os de "verdade" e "falsidade" cedem lugar aos conceitos de eficácia dos atos de fala, de sua "felicidade", de suas condições de sucesso, pela dimensão do compromisso assumido na interação comunicativa. Para Austin, há um caráter contratual ou um compromisso entre os falantes no momento da interação comunicativa, isto é, "Minha palavra é o meu penhor". Esta é uma das concepções

fundamentais que está presente no livro *How To Do Things With Words* (como fazer coisas com palavras). A linguagem é concebida como uma prática social e, nesse sentido, não há como estabelecer uma distinção entre "linguagem" e "mundo".

O que pode ser chamado de "realidade" é exatamente aquilo que é constituído pela linguagem.

A partir da concepção da linguagem como prática social, surge uma consequência fundamental que é a de, em lugar de analisar as sentenças pura e simplesmente por meio de seus elementos constitutivos (nome e predicado, sentido e referência), analisar o ato de fala. Isso significa que a linguagem é examinada dentro de um contexto determinado, com uma finalidade determinada, de acordo com certas normas e convenções. O que passa a ser importante são os efeitos e as consequências da produção de um determinado ato de fala realizado em certas circunstâncias (Austin, 1990). Por meio da linguagem se realizam atos, isto é, pelo fato de se dizer alguma coisa, alguma ação se realiza. Nesse sentido, segundo Austin, necessita-se de uma teoria que dê conta não só da significação dos

proferimentos, mas também de sua força: a teoria dos Atos de Fala (ou atos de linguagem).

Além das contribuições inegáveis ao debate estabelecido no interior da Pragmática, a Teoria dos Atos de Fala também suscita algumas dúvidas. Muitas delas foram provocadas pelo próprio Austin. Em seu estilo, considerado por alguns como jocoso e irônico, apresentam-se várias marcas de que o próprio autor parece não conceber sua teoria como acabada. São freqüentes os recuos em seu texto, marcado por expressões do tipo "Devemos começar tudo de novo", "achamos conveniente recuar por um instante...", "Voltamos, pois, à estaca zero". Suas idas e vindas, marcadas no texto, parecem sinalizar para o leitor a dificuldade de lidar com noções tão delicadas e complexas.

Um dos problemas que se pode destacar na Teoria dos Atos de Fala é a excessiva ênfase dada ao locutor. No entanto, é possível defender que a força ilocucionária não é apenas uma questão de intenção do autor — essa pode nem mesmo ser recuperada, dependendo do contexto de uso. É o contexto que condiciona "a força" do ato e não simplesmente o fato de o locutor desejar que o

ato se realize. Mesmo considerando o papel do contexto, a Teoria dos Atos de Fala parece não dar a ele a devida dimensão de sua importância.

Para a Teoria dos Atos de Fala, o contexto é fixo, um contexto a priori em qualquer circunstância. Mas, quando se observa a língua em uso, pode-se perceber que não é bem assim. A placa 2 ilustra essa questão: ao empregar o termo "com fusão", o enunciador está contando que o leitor leia "confusão". Essa leitura pode acionar todo o conhecimento que o leitor tem da situação em que as marcas de cervejas se encontram. As informações sobre o processo de fusão serão recuperadas, fazendo com que o leitor perceba no texto enunciado um juízo de valor a respeito da qualidade das cervejas que se fundiram. Note-se que há aí uma ideologia que pode não ser percebida por um leitor que não souber do processo de fusão das outras cervejas. No entanto, mesmo que não se recupere a intenção crítica presente, a placa pode funcionar como um ato de convencimento. Um conceito mais flexível de contexto

parece incluir não só as informações da situação imediata de comunicação, mas também informações do conhecimento dos próprios leitores. Deve-se considerar ainda que esse contexto é regulado por normas e convenções sociais que agem no sujeito. À medida que uma informação é acessada, incorpora-se a outras já anteriormente acessadas e juntas formam a base para o processamento de outras informações. Convém explicitar que o texto funciona apenas como estímulo inicial, informação que seria melhor entendida como resultante do processamento que ocorre na cabeça do leitor diante desse estímulo (Cafiero, 1995). Assim, a informação não é apenas o conteúdo da mensagem por si mesma, mas o bom ajustamento entre o conteúdo da mensagem versus aquilo que o leitor já sabe (Beaugrande, 1997). A Teoria dos Atos de Fala postula a ação que se realiza por meio do dizer, mas ao considerar um conceito de contexto fixo, parece subdimensionar a noção de contexto e com isso acaba por não dar conta do papel da interação verbal.

Conclusões

Um olhar atento sobre as várias formas de conceber e estudar a linguagem tem mostrado que, muito mais do que competir, as várias teorias vêm se somando de modo a dar conta da amplitude das questões que se apresentam no estudo da linguagem. Se antes vigorava um excessivo formalismo que levava à busca de uma linguagem ideal, dissociada de seu usuário, a Pragmática vem representar, sem dúvida, um avanço em termos dos estudos da linguagem, principalmente porque se começa a desconstruir o projeto de considerar a língua em si, pondo em destaque o papel do contexto e importando-se com os usos da língua. É a partir daí que, paulatinamente, o olhar se torna mais amplo, na busca do entendimento de níveis acima da sentença, na direção do texto ou do discurso.

No caso da Teoria dos Atos de Fala, pode-se afirmar que esta traz importante aparato teórico para que se investigue a linguagem de forma crítica. Todavia, é necessário ressaltar que

"enquanto ação, o ato de fala realiza-se num contexto de valores e normas, papéis e instituições, regras e convenções estabelecidas socialmente" (Marcondes, 1992). É impossível não considerar as condições socio-culturais das quais o sujeito lingüístico é participante ativo. É preciso também ter em conta que os atos de fala devem ser vistos como "ações estratégicas visando a determinados resultados, tendo determinados efeitos e conseqüências convencionais e relacionando-se com determinados valores e interesses" (Marcondes, 1992).

Outro ponto relevante é que não pode haver uma desconexão entre o cognitivo e o social. A língua é um fenômeno integrado com a sociedade e com o conhecimento de mundo das pessoas (Beaugrande, 1997). Dessa forma, quando se busca compreender como se processa o sentido, não se pode subestimar o papel do entendedor. É certo que o produtor do texto tem suas intenções e realiza suas escolhas dentro de um leque bastante amplo de possibilidades (que o próprio sistema da língua permite e a sociedade e a cultura condicionam – condicionar não significa determinar).

Para tanto, marca suas intenções por meio de recursos lingüísticos que visam a restringir a leitura na busca de efeitos desejados. Porém, do outro lado, há um outro indivíduo que é também ativo nesse processo. Toda leitura é uma questão de escolha, as interpretações não são gratuitas, refletem também a inserção do entendedor em seu contexto sócio-histórico-cultural.

O desafio de uma teoria que se proponha dar conta de entender e explicar o funcionamento da linguagem é aventurar-se por um caminho (não importa se com ou sem voltas) que integre língua, cognição e sociedade. Isso, muito provavelmente, vai implicar reformulação de princípios, mudanças de paradigmas, fusão de teorias; sem, contudo, resultar num estado de 'confusão', é claro. ●

Referências bibliográficas/Sugestões de leitura

- AUSTIN, J. L. *Quando dizer é fazer*. Tradução de Danilo Marcondes de Souza Filho. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- BEAUGRANDE, R. *New foundations for a science of text and discourse: cognition, communication and freedom of access to knowledge and society*. v. LXI, 1997.
- CARFERO, D. *Influência do modelo de leitor no planejamento do texto escrito por crianças de 4ª série: seleção de informações*. (Dissertação de mestrado). UFMG, 1995.
- DASCAL, M. As convulsões metodológicas da Lingüística contemporânea. In: DASCAL, M. *Fundamentos metodológicos da Lingüística: Concepções gerais da Teoria Lingüística*. Campinas: Edição do autor, 1982, v. IV.
- GRICE, H. P. *Logic and conversation*. In: COLE P and MORGAN J. L. (ed) *Syntax and Semantics*. V. 3. London: Academic Press, 1975.
- KOCH, I. *A interação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 1992.
- MARCONDES, D. *Filosofia, linguagem e comunicação*. São Paulo: Cortez, 1992.
- RAJAGOPALAN, K. Dos dizeres diversos em torno do fazer. *Delta*. vol. 6, 2. 1990
- _____. *O Austin do qual a Lingüística não tomou conhecimento e a Lingüística com a qual Austin sonhou*. (mimeo), 1995.
- SEARLE, J. R. *Speech Acts*. Londres: Cambridge University Press, 1969.
- SHANNON, C. & WEAVER, W. *Teoria matemática da comunicação*. Trad. Orlando Âgueda. São Paulo: Difel/Difusão Editorial, 1975.
- SPERBER, D. & WILSON, D. *relevance*. Blackwell: Oxford, 1986.
- VAN DIJK, *Cognição, discurso e interação*. Trad. KOCH, I. V. São Paulo: Contexto, 1992.