



O RESUMO ACADÊMICO: UMA ANÁLISE SOCIOINTERACIONISTA DOS MECANISMOS TEXTUAIS E ENUNCIATIVOS NO PROCESSO DE RETEXTUALIZAÇÃO

Fabiana Pincho de Oliveira¹

RESUMO

As operações de retextualização de gêneros acadêmicos foram estudadas por autores, como Matêncio (2002; 2003), Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2005), associadas às perspectivas interacionista e sociodiscursiva dos gêneros, com filiações em Bronckart (2003), Dolz e Schneuwly (2004). Nesse campo teórico, a escrita é concebida como atividade interativa que cumpre funções comunicativas específicas, variando em decorrência dos objetivos, do papel social dos interlocutores, do veículo de circulação e dos gêneros. Ademais, exige do produtor de textos o domínio de diferentes tipos de conhecimento (linguístico, enciclopédico, interacional) e se realiza em etapas distintas e integradas. Inserido nessa visão processual da escrita, este artigo investiga as operações linguísticas realizadas na prática da retextualização do texto-fonte no resumo acadêmico, como instrumento de avaliação da compreensão leitora, elaborado por estudantes iniciantes do curso de Letras da Universidade Federal de Alagoas – UFAL. Especificamente, identifica e descreve como se realizam alguns mecanismos enunciativos e de textualização nas operações de selecionar as informações, construir o tópico e gerenciar as vozes do texto. Os resultados mostram que os/as estudantes apresentam sérias dificuldades para construir as macroproposições do resumo mantendo a equivalência semântica com o texto-fonte. Além disso, revelam uma tendência para o apagamento da voz do autor do texto-fonte. Esta reflexão, portanto, pode contribuir com o desenvolvimento de atividades nas disciplinas dedicadas à produção do texto acadêmico nos cursos de graduação.

PALAVRAS-CHAVE: resumo acadêmico; operações de retextualização; interacionismo sociodiscursivo.

RESUMÉ

Les opérations de retextualization de genres académiques ont été étudiées par des auteurs tels que Matencio (2002 ; 2003), Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2002). Elles y sont associées à

¹ Professora Doutora da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Alagoas; fabianaoliveira.fale@gmail.com

la perspective interactionniste et sociodiscursive des genres, en filiation avec Bronckart (2003), Dolz et Schneuwly (2004). Selon ces perspectives théoriques, l'écriture est conçue comme une activité interactive qui répond à des fonctions de communication spécifiques et qui varie avec les objectifs, le rôle social des interlocuteurs, le moyen de circulation et le genre textuel. De plus, elle exige de la part du producteur différents types de connaissances (linguistique, encyclopédique, interactionnelle) et se réalise selon des étapes distinctes et intégrées. Inséré dans cette vision du processus d'écriture, cet article étudie les opérations linguistiques à l'œuvre dans la pratique de retextualization du texte source dans le résumé académique afin d'évaluer la compréhension de lecture. Le corpus est constitué par des résumés écrits par des étudiants de première année du cours de Lettres de L'Ufal. Plus précisément, il identifie et décrit comment s'effectuent certains mécanismes d'énonciation et de textualisation dans les opérations de sélection de l'information, de construction du sujet et de progression du référent. Les résultats montrent que les élèves éprouvent de sérieuses difficultés, entre autres, pour construire les macropropositions du résumé tout en maintenant l'équivalence sémantique avec le texte source. Ce travail peut donc contribuer au développement d'activités dans les disciplines de langue portugaise qui se consacrent à la production du texte académique offertes en Licence.

MOTS-CLÉS: résumé académique; les opérations de retextualization; interactionnisme sociodiscursive.

Introdução

O/A ingressante no curso de graduação encontra-se imerso numa série de atividades de leitura e de escrita de textos científicos. Especialmente no curso de Letras, é comum encontrá-lo/a nos corredores assoberbado/a com os trabalhos para as disciplinas de Teoria Linguística e Teoria da Literatura, por exemplo. Nesse contexto, surge a necessidade de escrever resumos, resenhas, artigos, análises literárias, de participar de eventos com apresentações orais de trabalhos, entre tantas outras atividades acadêmicas.

Parte dessa dificuldade, no início da vida acadêmica, deve-se ao desconhecimento de como se faz ciência na sua área de formação, ou seja, desconhecimento de conceitos e terminologias da área, das condições de veiculação dos textos, da configuração e do funcionamento dos gêneros e, por fim, dos propósitos enunciativos dos textos do domínio acadêmico.

Dentre esses gêneros acadêmicos, este trabalho trata do resumo, entendendo-o como uma atividade de retextualização. Como o resumo pode atender a diferentes propósitos comunicativos e, dessa forma, assumir variadas formas de composição, este artigo seleciona, especificamente, um tipo de resumo que é solicitado pelo professor para avaliar a compreensão leitora do/a estudante, para registrar a leitura de determinado texto, tornando-se, muitas vezes, um instrumento de avaliação da disciplina.

Geralmente, esse tipo de resumo se aproxima muito do texto-fonte, exigindo fidelidade ao conteúdo e ao plano geral de organização. Além disso, a produção desse tipo de resumo se guia pelas regras de sumarização (VAN DIJK, 1988): o apagamento de informações secundárias e repetidas, a generalização por meio do uso de termos hiperonímicos e a construção de macro-

proposições para substituir uma sequência de proposições.

Considerando essas especificações, este trabalho investiga as operações linguísticas e enunciativas realizadas pelos/as estudantes na atividade de retextualização do texto-fonte no resumo. Para isso, são selecionadas, no âmbito dos mecanismos de textualização, as estratégias para apresentação das macroproposições e a seleção lexical; em termos dos mecanismos enunciativos, o gerenciamento de vozes e a modalização.

Para isso, faz-se uma exposição sobre o processo de escrita e a concepção de gênero adotada pela perspectiva do interacionismo sociodiscursivo, representada por Bronckart no livro *Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*, edição de 2003. Caracteriza-se também o que se entende por atividade de retextualização, baseando-se nos trabalhos de Matêncio (2002; 2003).

A Prática da Escrita e a Concepção de Gênero Adotada

A discussão sobre concepções de escrita e suas implicações pedagógicas está presente em inúmeras publicações de pesquisadores consagrados aqui no Brasil, como Ingedore Koch, Luiz Antonio Marcuschi, Irandé Antunes, entre tantos outros nomes, além de ter sido objeto de estudo de dissertações e teses. A Linguística de Texto e os estudos sobre gêneros textuais contribuíram muito no fomento dessa discussão, repercutindo na formação e na prática dos professores, por meio da inserção dessas disciplinas nos cursos de graduação em Letras e de sua presença nas orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Esse grande número de estudos sobre a escrita resulta da importância do tema e segue variadas tendências teórico-metodológicas, influenciadas pelas diferentes concepções de língua, de texto, de sujeito e de sentido que as subjazem (KOCH; ELIAS, 2009, p. 9). Assim, a escrita pode ser entendida como uma expressão do pensamento, uma expressão artística, pode ser associada diretamente ao domínio das regras gramaticais. Todas essas concepções estão presentes no imaginário das pessoas e fundamentam as práticas escolares.

Este trabalho se situa na concepção interacionista na qual a escrita é entendida como processo de produção de textos, realizando-se em etapas distintas que vão desde o planejamento até a revisão final do texto, exigindo o domínio de diferentes tipos de conhecimentos (enciclopédico, linguístico, textual e interacional) e dialogando com outros textos.

Para esclarecer a natureza desses tipos de conhecimento, o enciclopédico trata do conhecimento de mundo acerca do tema a ser abordado no texto; o linguístico envolve o domínio do léxico, das estruturas gramaticais, da grafia, da pontuação; o conhecimento textual exige o domínio sobre os gêneros textuais, a infraestrutura geral dos textos (tipos textuais narrativo, descritivo, expositivo, argumentativo, injuntivo e dialogal) e os mecanismos de textualização (a coesão, a organização tópica, a manutenção e a progressão do tema); o conhecimento discursivo/interacional refere-se ao propósito comunicativo, ao grau de informatividade do texto, à adequação do registro à situação comunicativa, aos papéis dos participantes, entre outros aspectos da interação.

Na concepção interacionista, como apresentada acima, a escrita é um processo de produção de textos os quais variam em decorrência das exigências e especificidades dos diferentes gêneros em que se realizam, visto que é impossível pensar em comunicação sem considerar que ela se

realiza por meio de gêneros (MARCUSCHI, 2008, p. 162).

Existe uma variedade imensa de gêneros nas modalidades oral e escrita da língua. Inclusive, Koch e Elias (2009, p. 102) defendem a existência de uma competência metagenérica, permitindo aos usuários da língua o reconhecimento dos gêneros que circulam nas práticas sociais, a compreensão dos textos e a escolha adequada no momento da produção oral ou escrita.

Consequentemente, também há diferentes perspectivas teóricas para o estudo dos gêneros, conforme pode ser observado no livro *Gêneros: teorias, métodos, debates*². De forma sintetizada, pode-se dizer que, entre as várias teorias de abordagem dos gêneros, há aquelas que se voltam para o ensino da língua materna, outras focalizam o ensino de língua estrangeira, algumas são influenciadas pela etnografia, pela psicologia. Dentre essas, este trabalho se insere na perspectiva intitulada de interacionismo sociodiscursivo, com forte influência das ideias de Bakhtin e Vygotsky sobre escrita e voltada para ensino dos gêneros orais e escritos na língua materna. Adiante se explicam com mais detalhes os pressupostos teórico/metodológicos desse tipo de abordagem.

O aumento de publicações de artigos, livros e traduções, além da produção de dissertações e teses, mostra que o interesse pelo estudo do gênero textual tem crescido no Brasil, tanto em relação ao seu ensino quanto ao seu uso em outras áreas de interesse.

Investigar essa área de estudo possibilita novas práticas educacionais que desenvolvam as habilidades comunicativas manifestas pelo uso de diferentes gêneros e o conhecimento crítico sobre práticas discursivas e sociais mediadas pela linguagem em diferentes contextos. Segundo Meurer e Motta-Hoth (2002, p. 10), “a maioria das pessoas não tem ideia do poder e do impacto da linguagem no mundo contemporâneo e, conseqüentemente, a formação relativa ao uso de textos e sua interação com o contexto onde ocorrem deve se tornar uma prioridade na escola”.

Embora se reconheça a existência de várias e diferentes formas de entender os gêneros, inclusive com flutuações terminológicas (gênero de texto/textual, gênero de/do discurso, gênero discursivo), concorda-se com Rojo (2005, p. 185) quando diz que as designações gêneros de discurso (ou discursivo) e gêneros de textos (ou textuais) apontam objetos teóricos diferentes. Sob o título de gêneros textuais, podem ser nomeados os trabalhos de Marcuschi (2008), Bronckart (2003) e Adam (1999) porque se centram na descrição da materialidade textual, apesar de constar nesses trabalhos alguma menção a Bakhtin (1992). A expressão gêneros discursivos deve ser usada em trabalhos que privilegiam a orientação desse autor, ou seja, centrados na descrição das situações de enunciação em seus aspectos sócio-históricos, para depois buscar as marcas linguísticas (aspectos lexicais, morfológicos e sintáticos).

O interacionismo sociodiscursivo é um quadro epistemológico, desenvolvido por um grupo de pesquisadores (BRONCKART, 1985, 1996, 2003; SCHNEUWLY, 1985; DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, entre outros) da Unidade de Didática de Línguas da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra, empregado no estudo da psicologia da linguagem e no ensino de línguas.

Essa abordagem, seguida e divulgada pelo grupo de Genebra, tem como projeto fazer com que

2 Organizado por José Luiz Meurer, Adair Bonini e Desirée Motta-Roth, este livro faz excelente exposição das diferentes perspectivas teóricas dos gêneros textuais.

a psicologia considere as ações humanas em suas dimensões sociais e, portanto, tenha uma concepção diferente sobre as relações existentes entre o mundo, o pensamento e a linguagem. Por isso, procura desvendar o surgimento e o funcionamento do pensamento consciente e sua relação com o mundo e a linguagem.

O trabalho de Bronckart (2003) inscreve-se na psicologia da linguagem orientada pelos princípios epistemológicos do interacionismo social, uma vez que concebe a unidade linguística como uma conduta humana, produzida num processo de socialização: “é no contexto da atividade em funcionamento nas formações sociais que se constroem as ações imputáveis a agentes singulares, e é no quadro estrutural das ações que se elaboram as capacidades mentais e a consciência desses mesmos agentes humanos” (BRONCKART, 2003, p. 13).

Utilizando os trabalhos de Vygotsky (1985; 1994; 1999), embora identificando algumas limitações, Bronckart acredita que o conhecimento surge das atividades coletivas mediadas pelas interações verbais. A capacidade de representação lógica do mundo é adquirida nas práticas acionais e discursivas.

Todas essas noções são acionadas e definidas ou redefinidas (nesse caso, as formações sociodiscursivas) para ajudar a compreender o papel dos gêneros na ação de linguagem. No caso específico da obra *Atividades de linguagem, textos e discurso* (2003), o autor apresenta um quadro teórico e metodológico que analisa as condições de produção dos textos, inclusive indicando os problemas da classificação dos gêneros, e as operações em que se baseiam seu funcionamento. O objetivo maior é compreender o papel dos gêneros na ação de linguagem.

Bronckart defende que a produção de texto é uma ação de linguagem que envolve o empréstimo do intertexto (o gênero como um protótipo) e a situação de ação em que se encontra o agente-produtor (singularidade). Essa interface gera um texto empírico que é sempre “um produto da dialética que se instaura entre representações sobre os contextos de ação e representações relativas às línguas e aos gêneros de textos” (BRONCKART, 2003, p. 108). Nessa abordagem, o gênero é uma realidade sociocognitiva.

Nesse sentido, é muito importante compreender a diferença entre atividade e ação. Sob o domínio da dimensão social e histórica da conduta humana, encontra-se a atividade de linguagem, entendida como o lugar ou o nível mais amplo, mobilizado por um coletivo, no qual a linguagem se organiza em discursos ou em textos.

O termo ação é compreendido como a unidade de análise da dimensão psicológica da conduta humana. Assim, a ação de linguagem é uma conduta atribuída a um indivíduo particular, produzida a partir de suas intenções, motivações e representações que tem das situações sociais. O texto empírico é a forma de materialização da ação de linguagem.

O termo atividade é mais amplo porque designa um agir mobilizado pelas intenções e motivações de um coletivo organizado. A atividade é constituída de ações, motivadas e orientadas por um sujeito particular, embora mantenha o estatuto social. Tanto a atividade de linguagem quanto a ação de linguagem integram o quadro das atividades sociais.

Os gêneros de textos são produtos da atividade social da linguagem. Trata-se de um conjunto de textos o qual serve de modelo de referência, sujeito a avaliações sociais. Esses modelos servem para produzir uma ação de linguagem que é propriamente um texto empírico, singular.

Dentro desse quadro, Bronckart (2003) adota uma perspectiva metodológica externa³ para análise das condições de produção e do funcionamento dos textos. Inicialmente, ressalta a existência de uma variedade de espécies de textos que pode estar condicionada ao surgimento de novas motivações sociais, novas circunstâncias de comunicação ou a novos suportes de comunicação. Depois, destaca que essa diversidade de textos desencadeou um interesse pelo estabelecimento de classificações que, por sua vez, tornaram-se divergentes e superficiais.

As variações na classificação do gênero se dão em decorrência da possibilidade de empregar diferentes critérios, como o tipo de atividade humana (gênero literário, gênero científico), o efeito comunicativo (gênero épico, poético, lírico), o suporte utilizado (livro, artigo de jornal), o tema (ficção científica, romance policial, receita culinária). Além disso, a classificação pode diversificar em função da natureza fundamentalmente histórica dos gêneros, pois alguns tendem a desaparecer como o gênero épico, por exemplo, e outros gêneros surgem, como o e-mail, o blog⁴, devido à presença de novos suportes, como o computador e o telefone celular, por exemplo.

Por causa dessa mobilidade, é difícil categorizar um texto como pertencente a determinado gênero. Há gêneros facilmente identificados, como a bula de remédio, a ata, entre outros. Há os que não possuem contornos definidos, como a crônica e o ensaio, e outros que podem ter realizações muitas diversificadas, influenciadas pelas condições de produção, como a resenha, o resumo, a piada, a carta, entre outros gêneros.

Diante disso, Bronckart (2003) adota a expressão **gênero de texto**⁵ para designar um conjunto de textos o qual apresenta características relativamente estáveis, produzido em função dos interesses das formações discursivas e que se torna modelo indexado para ser usado pelas gerações posteriores; e chama de texto “toda unidade de produção de linguagem situada, acabada e autossuficiente (do ponto de vista da ação ou da comunicação)” (BRONCKART, 2003, p. 75).

Embora todo texto singular seja necessariamente elaborado em referência aos modelos sociais dos gêneros e dos tipos, também se caracteriza por modalidades particulares de aplicação desses modelos, decorrentes da representação particular que o agente tem da situação em que se encontra. Nesse caso, as condições externas de toda produção de linguagem envolvem também a situação de ação do agente-produtor.

Nesse sentido, Bronckart (2003, p. 91) apresenta as ações que um sujeito realiza para produção de um texto, chamadas de **parâmetros materiais da ação de linguagem**. Segundo o autor, qualquer escritor recebe influências do contexto e do conteúdo para produzir um texto. Esses dois fatores exigem a mobilização de representações do sujeito sobre três mundos: o físico, o social e o subjetivo⁶.

3 Em oposição a interno: estudo da língua enquanto sistema.

4 Não é consensual o reconhecimento do e-mail e do blog como gêneros. Para alguns autores, eles são considerados suportes pela possibilidade de veicular diferentes gêneros como bate-papo, carta, notícia, entre outros.

5 Embora este trabalho se fundamente na perspectiva do interacionismo sociodiscursivo, representada nos trabalhos de Bronckart, emprega-se também o termo gênero textual como equivalente ao termo gênero de texto, adotado na obra *Atividades de linguagem, texto e discurso* (BRONCKART, 2003).

6 Segundo Habermas (apud BRONCKART, 2003, p. 34), os signos designam representações coletivas que se agrupam em três configurações de conhecimento, chamadas de mundos representados: o mundo objetivo refere-se a aspectos do meio físico, como tempo e lugar da produção; o mundo social representa valores, normas e convenções sociais e o mundo subjetivo representa as características individuais, como habilidades e crenças do sujeito.

As representações do mundo físico, por exemplo, influenciam a produção de um texto oral ou escrito ao determinar o lugar e o momento de produção do emissor e do receptor. Quanto aos mundos social e subjetivo, o contexto de produção manifesta os valores, as crenças e as normas sociais e a imagem que o sujeito tem de si mesmo e do receptor. Nesse caso, apontam o lugar social da produção do texto (escola, igreja, exército...), a posição social do emissor (professor, pastor, padre, amigo...), a posição social do receptor, o objetivo da interação, além do ponto de vista do enunciador e do efeito que o texto pode produzir.

Bronckart (2003, p. 93) ainda faz uma distinção entre o estatuto do emissor e do receptor (entidades físicas responsáveis pela produção e recepção dos textos que representam o ponto de vista do mundo físico) e do enunciador, também chamado de emissor-enunciador, agente-produtor ou autor (refere-se ao papel social assumido pelo emissor na produção de um texto, representando os pontos de vistas social e subjetivo).

O conteúdo, também denominado de referente, é definido como o conjunto de informações apresentadas no texto. Não há relevância na distinção do conteúdo, em relação aos três mundos formais, pois um texto pode ter como tema um objeto, um ser do mundo físico (descrição de um animal, de uma casa...), pode discutir um tema referente ao mundo social (valores e normas de convivência na sociedade moderna) e pode apresentar temas de natureza mais subjetiva.

Assim como os parâmetros do contexto, as informações constitutivas do conteúdo temático são representações construídas pelo agente-produtor. Trata-se de conhecimentos que variam em função da experiência e do nível de desenvolvimento do agente e que estão estocados e organizados em sua memória, previamente, antes do desencadear da ação de linguagem (BRONCKART, 2003, p. 97-98).

A ação de linguagem, enquanto unidade psicológica, pode ser definida como a mobilização, por um agente, dos parâmetros do contexto de produção e do conteúdo temático para fazer uma intervenção verbal. A descrição da ação de linguagem que constitui o gênero resumo, selecionado para esta investigação, a partir da identificação dos valores atribuídos a cada parâmetro do contexto e ao conteúdo temático, será apresentada no início da seção 3 – Análise dos Dados.

Além dos parâmetros do contexto de produção, Bronckart (2003, p. 119) mostra que a arquitetura interna dos textos contém três níveis: a infraestrutura geral do texto, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos. Essa descrição se baseia na análise das propriedades linguísticas, que possibilitam identificar as configurações e as estruturas de cada nível, como também conceituar as operações psicológicas em que se fundamentam os fenômenos linguísticos.

A infraestrutura geral do texto é o nível de organização mais profundo, constituído pelo plano geral do texto (refere-se à organização do conteúdo), pelos tipos de discurso (diferentes segmentos que compõem o texto), pelas modalidades de articulação entre os tipos de discurso (encaixamento, fusão de segmentos) e pelas sequências (modos de planificação de linguagem – sequências narrativas, descritivas, explicativas, argumentativas, dialogais e injuntivas, além dos *scripts* e das esquematizações)⁷.

7 Os aspectos que compõem a infraestrutura geral do resumo não são abordados neste artigo. Para um breve esclarecimento, os tipos de discursos são classificados em discurso interativo, discurso teórico, relato interativo e narração e não se confundem com as sequências textuais (narração, exposição, argumentação, injunção e diálogo). Em consequência deste limitado espaço para discussão, recomenda-se a leitura do livro *Atividades de linguagem, texto e discurso* (BRONCKART, 2003) aos que tiverem interesse em aprofundar o estudo dessa diferença entre tipos

Os mecanismos de textualização são recursos linguísticos que organizam o conteúdo garantindo a progressão temática e, conseqüentemente, a coerência do texto. Subdividem-se em conexão e coesão (nominal e verbal).

A conexão é a operação de articulação da progressão temática, realizada por unidades, chamadas de organizadores textuais que marcam relações entre frases (coordenação e subordinação), como também pontuam as transições entre os tipos de discursos e entre as fases de uma sequência.

A coesão é a operação que marca as relações de dependência e/ou descontinuidade entre constituintes internos de uma frase, como o predicado e os argumentos. Os mecanismos de coesão nominal, por exemplo, expressam as relações de dependência entre argumentos correferentes. Sintagmas nominais e pronomes (pessoais, relativos, demonstrativos, possessivos) são organizados de forma a construir cadeias anafóricas que assumem as funções de introdução e de retomada do referente.

Portanto, os mecanismos de textualização são organizadores textuais que explicitam as relações lógicas, espaciais, temporais que estruturam a informação do texto, além de garantirem a unidade temática e sua progressão.

Os mecanismos enunciativos são responsáveis pelos posicionamentos, pela avaliação e pela orientação interpretativa prevista para o destinatário. Esses mecanismos nem sempre estão explícitos no texto, cabendo ao leitor fazer inferências, mas podem também ser expressos no uso de alguns pronomes, construções nominais e modalizações.

Os mecanismos enunciativos são responsáveis pelo estabelecimento da coerência pragmática do texto, porque revelam as apreciações valorativas expressas em relação ao conteúdo, como também manifestam as instâncias responsáveis por essas avaliações, ou seja, o posicionamento enunciativo.

As operações de linguagem não são produzidas exclusivamente pelo autor empírico do texto. Existem instâncias formais de enunciação que podem atuar na distribuição das vozes e na marcação das modalizações.

O autor, enquanto pessoa física, de um texto oral ou escrito é o agente-produtor responsável pelo texto. No entanto, não se pode negar a existência de uma instância enunciativa coletiva que reúne as representações individuais (do autor empírico) e coletivas acionadas na produção do texto.

Ao produzir um texto, o autor mobiliza um vasto conhecimento que envolve informações sobre o conteúdo temático, o contexto físico e social, suas intenções e motivações. Todas essas informações constituem representações que foram adquiridas na interação do agente com as ações e com os discursos de outros agentes. Por mais singular que seja um texto, sempre existe um traço dialógico, como diz Bronckart (2003, p. 321): “Quer se tratem de noções, de opiniões ou de valores, as representações disponíveis no autor são sempre já interativas, no sentido de que integram as representações dos outros, no sentido de que continuam a confrontar-se com elas e negociá-las”.

Nesse sentido, Bronckart (2003, p. 319) também defende a existência dos mecanismos enunciativos, que são as vozes e as modalizações, que funcionam como uma instância enunciativa coletiva para onde se transfere a responsabilidade pelo que é enunciado.

de discurso e sequências tipológicas ou sequências textuais.

As vozes são compreendidas como entidades (uma pessoa, uma instituição social, uma personagem) a quem são atribuídas a responsabilidade pelo que é enunciado no texto. São identificadas vozes neutras (do narrador, nos discursos da ordem do **Narrar**; e do expositor, nos tipos da ordem do **Expor**), vozes das personagens (pessoas, animais ou qualquer ser que atue como agente nas ações que constituem o texto), vozes de instâncias sociais (personagens, instituições sociais, pessoas que são mencionadas para trazer uma avaliação externa) e a voz do autor do texto (agente-produtor que pode intervir para comentar algum aspecto do conteúdo tratado no texto).

Essas vozes são classificadas, ainda, como diretas, quando estão sempre explícitas, em forma de turnos, como nos discursos interativos dialogados; ou como indiretas que podem aparecer em qualquer tipo de discurso, mas que nem sempre estão explícitas por formas linguísticas, como “De acordo com X”, “Segundo Y”, entre outras formas, sendo necessário inferir do texto.

As modalizações são recursos que explicitam, independente do tipo de voz enunciativa, as avaliações emitidas sobre algum aspecto do conteúdo temático. Segundo Bronckart (2003, p. 330), “as modalizações pertencem à dimensão configuracional do texto, contribuindo para o estabelecimento de sua coerência pragmática ou interativa e orientando o destinatário na interpretação de seu conteúdo temático”. As estruturas linguísticas que marcam a modalização são alguns tempos verbais (como o futuro do pretérito, gostaria, diria...), os verbos auxiliares de modo (querer, dever, ser necessário, poder), advérbios ou locuções adverbiais (certamente, provavelmente...) e orações impessoais (é provável que, admite-se que...).

Inspirado na teoria dos três mundos de Habermas (1987), Bronckart (2003, p. 330) apresenta quatro funções de modalização: lógica, deôntica, apreciativa e pragmática. A modalização lógica apoia-se no mundo objetivo, por isso avalia o conteúdo temático em relação às suas condições de verdade; a modalização deôntica, por apoiar-se no mundo social, apresenta uma apreciação valorativa do conteúdo do ponto de vista da conformidade com as normas em uso; a modalização apreciativa origina-se do mundo subjetivo, da voz responsável pelo julgamento do conteúdo de acordo com o seu ponto de vista; por último, a modalização pragmática explicita as intenções, as razões, as restrições da entidade que funciona como agente de ações que constituem o conteúdo temático.

Segundo Bronckart (2003, p. 334), a presença da modalização é mais uma contingência do gênero do que do tipo de discurso. Dessa forma, gêneros como artigos científicos e resenha, por exemplo, certamente terão muitos modalizadores por causa do conteúdo temático que é posto em discussão e, portanto, sujeito à avaliação. Enquanto os gêneros, como manual de instrução, dicionário e enciclopédia, apresentarão menos modalizadores.

Depois de caracterizada a escrita como processo dentro da perspectiva do interacionismo socio-discursivo, na próxima seção, discute-se o processo de retextualização que assinala a produção do gênero resumo.

O Processo de retextualização

No domínio acadêmico, o gênero resumo, objeto desta investigação, assume variados propósitos comunicativos, como uma técnica de estudo, um instrumento de avaliação da compreensão leitora, bastante utilizado pelo professor, uma componente pré-textual de trabalhos monográficos, um instrumento para inscrição em eventos acadêmicos, entre outros propósitos.

Em decorrência disso, assume variadas formas: um parágrafo único com aproximadamente 350 palavras no qual se apresentam as etapas desenvolvidas numa pesquisa; um texto mais longo a depender da sumarização do texto-fonte e dos objetivos de sua produção. Por exemplo, esse resumo mais longo pode ser entregue ao professor como uma atividade avaliativa (e então o professor pode estabelecer o número de linhas ou páginas) ou pode integrar a fundamentação teórica de um trabalho monográfico ou de uma resenha (nesse caso, o produtor do texto estabelece o número de linhas).

Este trabalho estuda o tipo de resumo que é produzido a partir de um texto-fonte cujo propósito de elaboração seja a sumarização das suas ideias principais e, conseqüentemente, a manifestação da compreensão leitora. Nesse sentido, entende-se o resumo como uma atividade de retextualização, que se deu a partir da leitura de um texto-fonte e da aplicação de procedimentos de sumarização, entre outros, resultando um novo texto.

Embora reconhecendo que o termo retextualização tenha sido fortemente marcado pelos trabalhos de Marcuschi (2001), na descrição e análise das operações de natureza linguística, textuais e discursivas da passagem do texto oral para o texto escrito⁸, esta investigação se apoia nos estudos de Matêncio (2002; 2003), para quem a retextualização também pode ser entendida de uma maneira bem específica como a produção de um novo texto a partir da leitura de outros, como por exemplo, os gêneros resumo e resenha. Não se trata, portanto, das práticas da reescrita ou da editoração.

A retextualização mobiliza o conhecimento linguístico por meio de operações, como a construção do tópico do texto, o grau de informatividade e a progressão do referente; mobiliza o conhecimento textual, exigindo domínio das sequências textuais (narração, descrição, exposição, argumentação, injunção e diálogo) e do esquema global do texto; e mobiliza o conhecimento discursivo/interacional, que diz respeito ao propósito comunicativo e aos mecanismos enunciativos (modalização e gerenciamento de vozes).

Na prática da reescrita, o sujeito também opera os conhecimentos linguísticos, textuais e discursivos para produzir uma nova versão do mesmo texto. No entanto, a diferença está no objetivo pretendido pelo autor da reescrita: aprimorar a 1ª versão do texto, atendendo a determinado padrão de avaliação.

Ademais, na retextualização, o produtor do resumo mostra como se apropria de conceitos, como compreende os procedimentos metodológicos e como verbaliza essa nova prática discursiva. Segundo Matêncio (2003, p. 6), a prática da retextualização de resumos acadêmicos revela as relações entre o *saber fazer* e o *saber dizer* do domínio científico.

Segundo a autora, para entender a relação entre o saber-fazer e o saber-dizer, é preciso antes compreender as especificidades do discurso científico, como se constrói a argumentação, como se expõem os conflitos teóricos e metodológicos, como se dá a influência dos veículos de divulgação.

A compreensão das condições de produção, recepção e divulgação do texto-fonte são determinantes porque o produtor, na retextualização, precisa identificar a infraestrutura textual, os mecanismos textuais e enunciativos do texto-fonte para produzir um novo gênero, situado em outro contexto de produção.

8 Para Marcuschi (2001, p. 69), a passagem de um texto oral para a modalidade escrita ativa processos linguísticos, textuais, discursivos e cognitivos, envolvendo desde a eliminação de marcas interacionais até a ordenação dos tópicos, o tratamento estilístico, entre diversas operações.

A análise das práticas de retextualização mostra como ser possível manter a equivalência semântica entre o texto-fonte e o resumo, além disso como o produtor do resumo compreende essa nova prática textual e como ele verbaliza a construção de conceitos no domínio acadêmico/científico.

Na próxima seção, apresentam-se os resumos selecionados para descrição e análise dos mecanismos enunciativos e de textualização nas operações de selecionar as informações, construir o tópico e gerenciar as vozes do texto.

Análise dos Dados

Para início da análise, apresenta-se o texto-fonte que motivou a produção dos resumos. A seguir, expõem-se os parâmetros materiais da ação de linguagem e a análise dos mecanismos de textualização e enunciativos.

Texto-Fonte

Escrever, argumentar, seduzir

Todos nós, mortais, temos a impressão de que os escritores nascem sabendo escrever bem: seus textos saltam prontos da imaginação privilegiada para as páginas impressas de um livro. Por mais que eles insistam em afirmar que escrever significa mais transpiração que inspiração, que o processo é um eterno “pisar em grilos”, exigindo rigorosa disciplina, ficamos com a sensação de que isso tudo só vale para os que não nasceram escritores. Para poetas e prosadores natos, basta preencher as folhas brancas com palavras, frases, parágrafos que, magicamente, materializam-se em histórias, personagens, espaços, paisagens, mundos cativantes. Nada de releituras, emendas, trocas de palavras, eliminação de excessos, inclusão de trechos, correção de deslizes.

Ledo engano. A atividade da escrita é um processo trabalhoso, exigindo de seu empreendedor bem mais que talento. Independentemente de sua finalidade, escrever requer observação, conhecimentos, vivência, pesquisa, planejamento, consciência das formas de circulação, muita paciência e, conseqüentemente, leituras, releituras, construção e reconstrução. Com os grandes escritores, podemos identificar parte dos esforços exigidos por essa atividade, surpreendendo alguns momentos em que eles demonstram a forte e ambígua relação que mantêm com seus textos, expondo a maneira como administram os detalhes que envolvem a escritura e, também, após a publicação, o interesse pelas formas de recepção. E essas exposições entreabrem uma fresta para que os demais “escreventes” conheçam alguns percursos e percalços do escrever, do dar acabamento a um texto, das formas de vê-lo correr mundo.

Em meio a muitos, escolhemos Graciliano Ramos, escritor brasileiro famoso por sua contundente literatura e pela maneira rigorosa como tratava seus originais, submetendo-os a “revisões impiedosas”. Em *Memórias do Cárcere*, conjunto de quatro volumes publicados postumamente, Graciliano relata suas agruras na prisão e, em meio a elas, a preocupação com o acabamento e publicação de um de seus textos. [...] (BRAIT, 2005, p. 34)

Parâmetros do contexto de produção

Como já explicitado anteriormente, o planejamento, a organização e a produção do texto são influenciadas por um conjunto de fatores contextuais de ordem física, social e subjetiva. Sendo assim, podem-se descrever os parâmetros materiais desta produção, objeto de estudo neste ar-

tigo, como um resumo escrito por estudantes do 2º período do curso de Letras da Universidade Federal de Alagoas. A atividade foi solicitada por um professor da disciplina Organização do Trabalho Acadêmico no início do semestre letivo com o objetivo de verificar o domínio dos aspectos composicionais do gênero, assim como identificar as principais dificuldades em relação ao domínio dos aspectos textuais e normativos da língua.

A turma era formada por 35 alunos do fluxo padrão do curso e a disciplina era obrigatória. A faixa etária variava entre 18 e 50 anos e apenas uma aluna tinha concluído outra graduação. Embora todos os alunos tivessem cursado a disciplina Leitura e Produção de Textos em Língua Portuguesa no 1º período, eles afirmaram não terem estudado o gênero resumo de forma sistemática.

A situação de produção do texto deu-se nas seguintes etapas: (1) distribuição do artigo de opinião, intitulado *Escrever, argumentar e seduzir*, escrito por Beth Brait e publicado na revista Língua Portuguesa em 2007. O artigo, organizado em 3 parágrafos, defende que a escrita é um processo trabalhoso que exige planejamento, muita leitura, releituras, pesquisa, observação e revisão num processo incansável para dar acabamento final ao texto.

(2) Após solicitação das leituras silenciosa e oral, o professor identificou, com a participação dos alunos, o tema do texto e sua forma de organização: a autora inicia expondo as concepções de escrita que circulam na sociedade, destacando a compreensão de escrita como dom. Em seguida, contrapõe-se, defendendo a escrita como trabalho, sem negar, contudo, a existência da inspiração. Para concluir, utiliza como argumento a análise de trechos do livro *Memórias do Cárcere*, nos quais identifica as preocupações de Graciliano Ramos com o trabalho de editoração e com a recepção de seus textos⁹.

As etapas seguintes foram (3) elaboração de um resumo sem orientação prévia sobre as especificidades do gênero e (4) apresentação de sequência didática do gênero, incluindo a refacção do texto.

Informa-se que os textos apreciados neste artigo são a primeira versão do resumo, produzida na terceira etapa descrita acima. Acrescenta-se, ainda, que os exemplos apresentados foram submetidos à revisão gramatical, incluindo ortografia e pontuação, uma vez que os desvios dessa natureza podem prejudicar a compreensão dos textos e não são objetos desta investigação.

Passa-se diretamente para a análise de alguns procedimentos realizados no processo do retextualização. Para este trabalho, são selecionadas, no âmbito dos mecanismos de textualização, as estratégias para verbalização das macroproposições e a seleção lexical; em termos dos mecanismos enunciativos, tem-se a descrição do gerenciamento de vozes e da modalização.

Mecanismos de textualização

Os mecanismos de textualização são operações de linguagem que estabelecem relações entre orações, períodos, parágrafos por meio da utilização de mecanismos da conexão e da coesão verbal e nominal. Geralmente, essas relações são exercidas por algumas categorias gramaticais, como os advérbios, as locuções adverbiais, sintagmas preposicionais na função de conexão; pronomes e nomes na construção da cadeia referencial na função da coesão nominal e os tempos e modos verbais na coesão verbal.

⁹ Neste artigo, foi suprimida a parte final do texto-fonte onde se encontra a análise feita por Beth Brait do texto de Graciliano Ramos.

Neste artigo, apresentam-se dois procedimentos de textualização: a composição da macroproposição do resumo e a seleção lexical.

Apresentação da macroproposição

Grande parte da turma compôs o resumo com dois ou três parágrafos, mantendo a organização retórica do texto-fonte (concepção de escrita como dom, contraposição da autora e argumento). Esperava-se que, no início do resumo, encontrassem-se a apresentação do texto-fonte (O texto *Escrever, argumentar e seduzir*, escrito por Beth Brait e publicado...) e a indicação do tema ou a organização geral do conteúdo (a autora aborda o processo de escrita...)

No entanto, os/as estudantes utilizaram estratégias diferentes que se intercambiavam em dois tipos: ora escolhiam manter uma relação explícita com a proposição do texto-fonte, como pode ser vista no exemplo 1, no qual o/a aluno/a copia a estrutura sujeito + aposto + verbo; ora o/a aluno/a inicia o resumo com uma proposição mais geral que parece indicar a organização global do texto, conforme o exemplo 2.

Exemplo 1

Todos nós, meros **leitores**, temos a **visão** de que os escritores são **seres superiores** capazes de produzirem rapidamente **textos fantásticos**, os quais, de alguma maneira, acabam seduzindo e encantando seu público-alvo (grifo nosso).

Exemplo 2

Beth Brait inicia o texto “Escrever, argumentar, seduzir” apontando as dificuldades de muitas pessoas ao escrever um texto.

No 1º tipo de estratégia, exemplo 1, o/a aluno/a substitui a construção “Todos nós, mortais, temos a impressão de que os escritores nascem sabendo escrever bem: seus textos saltam prontos da imaginação privilegiada para as páginas impressas de um livro” por “Todos nós, meros leitores, temos a visão de que os escritores são seres superiores capazes de produzirem rapidamente textos fantásticos”.

Para evitar a cópia literal, faz algumas escolhas lexicais, como trocar *mortais* por *meros leitores*, *impressão* por *visão*. É curioso verificar que existe uma associação semântica entre os termos escolhidos: *meros leitores* e *visão*; *seres superiores* e *textos fantásticos*. Assim, percebe-se que o/a estudante atribui a produção de um texto fantástico a um autor superior, talvez, divino. Enquanto isso, a figura do leitor foi associada ao sentido da visão, o leitor vê, enxerga, lê com os olhos, embora a palavra *visão*, nesse contexto, também signifique ponto de vista, concepção.

No exemplo 2, emprega-se a 2ª estratégia, ou seja, inicia-se o resumo com uma macroproposição que, no entanto, extrapola o conteúdo informacional. Como pode ser visto no texto-fonte, em nenhum momento Beth Brait trata das dificuldades específicas da escrita, como deixa entender o/a estudante no resumo, revelando incompatibilidade semântica entre “escrita como processo trabalhoso” e “dificuldades de muitas pessoas ao escrever um texto”.

A equivalência semântica entre a proposição inicial do texto-fonte e o resumo pode ser vista nos exemplos 3 e 4. Entretanto, foi escolhida outra estrutura sintática para textualizá-la, distanciando-se um pouco do texto-fonte. Nos exemplos 3 e 4, escolhe-se a palavra *dom* para caracterizar a concepção de escrita presente no 1º parágrafo do texto fonte. Essa estratégia repetiu-se em vários resumos.

Exemplo 3

Há uma crença que só os grandes escritores possuem, como dom natural, facilidade para colocarem no papel seus pensamentos, emoções e imaginação.

Exemplo 4

Popularmente, tende-se a imaginar que os escritores nascem com o “dom” da escrita e que por isso não necessitam de esforço algum para produzir seus textos...

No 2º tipo de estratégia, iniciar o resumo com uma proposição mais geral, exemplo 2, citado anteriormente, os/as alunos/as escolhem estruturas que mostram a organização global do texto, atribuindo ações ao autor do texto-fonte, como pode ser visto no exemplo abaixo.

Exemplo 5

O texto mostra o que é preciso para desenvolver um bom texto e que, através do processo da escrita e de palavras bem colocadas de forma esclarecedora, deixará fácil seu entendimento para o leitor.

Essa segunda estratégia é a mais esperada pelo professor que irá avaliar o resumo, porque ela demonstra autonomia do produtor do texto. O/A estudante lê o texto-fonte, identifica as macro-proposições e as apresenta no novo texto, mantendo as mesmas relações lógicas e atribuindo-as ao autor do texto-fonte, sem acréscimos de informações nem julgamentos de valor.

No entanto, não é o que acontece nos exemplos colhidos. Parece que o/a aluno/a, ao iniciar o resumo de forma diferente do texto-fonte ou na tentativa de mostrar sua macro-organização, não consegue reproduzir as ideias da autora, apresentando como proposição principal uma informação que não tem equivalência semântica com o texto-fonte.

Nesses exemplos, há um completo distanciamento da macroproposição do texto-fonte ao dizer que “O texto mostra o que é preciso para desenvolver um bom texto”, e “Beth Brait inicia o texto ‘Escrever, argumentar, seduzir’ apontando as dificuldades de muitas pessoas ao escrever um texto”. A grande questão é descobrir se essa dificuldade se deve à compreensão leitora ou ao domínio dos mecanismos enunciativos e de textualização, ou seja, o distanciamento semântico é proveniente da não compreensão da ideia geral do texto-fonte ou da forma escolhida para textualizar a informação? Eis uma questão para ser discutida em outro trabalho.

Identificação da organização retórica do texto-fonte e seleção vocabular

A autora do texto-fonte, Beth Brait, escolheu como estratégia argumentativa, para discussão sobre o processo de escrita, o confronto de concepções. De um lado, estão os que acreditam que escrever é um dom restrito a privilegiados, determinado pela inspiração e pelo talento; de outro, Brait defende a escrita como processo, um trabalho.

A leitura atenta dos resumos mostra que todos os alunos conseguiram identificar esse conflito e reproduziram-no em seus resumos, assim como conseguiram identificar o exemplo apresentado pela autora como argumento para sua tese (Graciliano Ramos submete seus textos a revisões impiedosas). No entanto, a forma como os alunos verbalizam esse confronto de ideias demonstra dificuldade com o emprego de uma terminologia corrente para expressar conceitos, para nomear categorias na área e para retomar o objeto de discurso do texto-fonte. Talvez, tudo isso se deva a pouca familiaridade com essa nova prática acadêmica. A seguir, apresentam-se mais exemplos para análise.

Exemplo 6

[...] Trata-se de domínio de técnicas, foco, disciplina e muito estudo para que se alcance **tal nível cognitivo** em relação ao uso da escrita na **formação de qualquer tipo de discurso**. (...) Beth Brait escolheu Graciliano Ramos para **argumentar** em relação a este assunto, pela sua preocupação **ao modo como o leitor recebe seu texto** e pela sua dedicação e competência ao escrever e escrever muito bem (grifo nosso).

Exemplo 7

A escritora deixa claro que não é bem assim. Antes de o texto ser publicado, o autor **“quebrou bastante a cabeça”**. Rabiscou, escreveu, reescreveu, até sair no papel o que ele realmente queria passar para o leitor (grifo nosso).

Exemplo 8

[...] O que não passa de uma ilusão, e até uma forma romantizada de pensamento, quando na verdade a atividade de escrita exige muito trabalho e dedicação **em cima de leitura**, releitura para de fato **passar argumentos ricos em detalhes demonstrando clareza e entendimento ao leitor...** (grifo nosso).

A pouca experiência com textos que mostram como se constrói o conhecimento científico da área e como ele é verbalizado, conforme Matêncio (2003) chamou de *saber fazer* científico e *saber dizer*, faz com que o aluno busque termos novos e culmine com o estabelecimento de relações de sentido incompatíveis com o texto-fonte, tornando inclusive o resumo incoerente. O exemplo 6, acima apresentado, traz algumas expressões, como “domínio de técnicas”, “tal nível cognitivo” e “formação de qualquer tipo de discurso”, que não se encaixam no contexto da discussão presente no texto-fonte. Parecem escolhas lexicais influenciadas pela leitura de outros textos e que, trazidas para o resumo, criam outro objeto de discurso.

Nos exemplos 7 e 8, destacam-se algumas marcas de um registro informal, próximo da oralidade, como “quebrou bastante a cabeça”, “trabalho e dedicação em cima de leitura”, “quando na verdade...”, “passar argumentos”, “...ao escrever e escrever muito bem”, “ao modo como o leitor recebe seu texto”. Essas ocorrências talvez se devam à falta de revisão do texto e à dificuldade do *saber dizer*, pois o/a aluno/a sente dificuldade para incorporar o modo de dizer acadêmico.

Ainda no exemplo 7, salienta-se a ocorrência da construção “quebrou bastante a cabeça”, aspeada pelo/a estudante. As aspas podem revelar que o/a aluno/a estranhou o seu uso, reconheceu ser inadequada a sua utilização nesse contexto. Também se observa que a construção “quebrou bastante a cabeça”, embora de registro informal, serve como estratégia para encapsular, de forma prospectiva, as etapas do processo de escrita (rabiscar, escrever, reescrever, até sair no papel...).

Mecanismos Enunciativos

Como já discutido na seção 2 deste artigo, as operações de linguagem não são produzidas exclusivamente pelo autor do texto. Existem instâncias formais de enunciação que podem atuar na distribuição das vozes e na marcação das modalizações para construir o posicionamento enunciativo do texto. A seguir, descrevem-se como essas operações de linguagem são realizadas na retextualização do resumo.

Gerenciamento das vozes

A estratégia de retextualização mais utilizada no *corpus* pesquisado é iniciar o resumo repetindo as mesmas informações e a mesma organização retórica do texto-fonte, promovendo com isso o apagamento da voz da autora Beth Brait e atribuindo essa autoria ao/à produtor/a do resumo. A consequência imediata é a perda de autonomia do resumo em relação ao texto-fonte, tornando-se incompreensível por si mesmo, tendo de ser acompanhado do texto-fonte, como pode ser visto abaixo.

Todos nós, meros **leitores**, temos a **visão** de que os escritores são **seres superiores** capazes de produzirem rapidamente **textos fantásticos**, os quais, de alguma maneira, acabam seduzindo e encantando seu público-alvo (grifo nosso).

Nesse trecho, confundem-se as vozes de Beth Brait, autora do texto-fonte, e do/a autor/a do resumo (“Todos nós, meros **leitores**, temos a **visão** de que os escritores são **seres superiores** capazes de produzirem rapidamente **textos fantásticos**”).

Em outro resumo, o/a estudante consegue iniciar apresentando o texto-fonte a partir da citação de sua autoria “O texto de Beth Brait expõe, de maneira curta e direta, as diferenças entre o que se pensa do processo de escrita e o que ele realmente é”. Nesse trecho, a voz do/a aluno/a destaca-se ao fazer uma avaliação da maneira “curta e direta” com a qual a autora discute o tema. Isso mostra também que o/a estudante não está familiarizado com a escrita desse gênero acadêmico, uma vez que todas as orientações voltadas para a produção do resumo insistem na ausência de comentários e avaliações.

Outro tipo de ocorrência de apagamento da voz da autora do texto-fonte, incluindo uma mistura de vozes, é o exemplo a seguir:

Exemplo 9

É **comum** ter-se a impressão de que escritores nascem sabendo escrever, que há privilégios e inspiração, porém a atividade de escrita exige estudo e dedicação. É **necessário** saber que, escrever requer além de talento, é **preciso** observar, pesquisar, ler e planejar (grifo nosso).

Entre tantos nomes, **temos** Graciliano Ramos escritor brasileiro, escritor brasileiro conhecido por sua contundente literatura e pela maneira rigorosa que lidava com seus originais, havia a preocupação com o acabamento e publicação de seus textos (grifo nosso).

Observe como o/a estudante inicia o resumo sem atribuir as ações à autora do texto-fonte para dar voz a uma instância superior com expressões modalizadoras, composta pelo verbo ser + adjetivo: “é comum”, “é necessário”, “é preciso”, que orientam a interpretação do leitor, mostrando como a proposição deve ser compreendida.

O 2º parágrafo do mesmo resumo inicia-se de forma diferente: o/a estudante usa a 1ª pessoa do plural e sumariza as principais proposições do texto-fonte, reproduzindo-as literalmente. A quebra do paralelismo na indicação das vozes do texto, talvez, deva-se à intenção de manter a equivalência semântica entre os textos e à dificuldade de se apropriar de uma nova forma de dizer.

A leitura cuidadosa dos resumos produzidos pelos/as estudantes do curso de Letras também apontou a existência de outras vozes que se manifestam na defesa de determinadas concepções de escrita. Na tentativa de reproduzir a proposição mais importante do texto-fonte (a concepção de escrita defendida por Beth Brait), os/as estudantes expressam suas próprias concepções.

Em trechos como “Escrever é sem dúvida uma arte”, não apenas se reproduz uma concepção de escrita que aparece no texto de Beth Brait, posição contrária a que ela defende, como também reforça essa concepção com a expressão “sem dúvida”. Vários trechos a seguir mostram como os/as estudantes assumem concepções sobre escrita que talvez tenham sido adquiridas em suas experiências na vida escolar, inclusive a concepção já comentada, exemplo 1, que atribui a produção de “textos fantásticos” a “seres superiores”. Os exemplos a seguir também ajudam a conferir essas diferentes instâncias enunciativas trazidas para o resumo.

Exemplo 10

O texto mostra o que é preciso para desenvolver **um bom texto** e que, através do processo da escrita e de **palavras bem colocadas de forma esclarecedora**, deixará **fácil** seu **entendimento** para o leitor (grifo nosso).

Exemplo 11

Escrever bem não está somente em um dom, e sim, no trabalho de ler bastante, dar opiniões do que se foi lido, **tentar entender o que um autor quis transmitir em um livro** (grifo nosso).

Exemplo 12

Uma **boa escrita** é resultado de uma **grande** determinação e leitura, de anos de estudo, para então obter êxito, é tudo uma questão de prática que até Graciliano Ramos, nosso gênio da escrita, teve de passar, afinal, a prática leva a perfeição, e todos nós somos capazes de ser **grandes** escritores (grifo nosso).

As expressões em negrito mostram a quantidade de adjetivos utilizada para caracterizar o processo de escrita ou seus componentes, como texto, palavras, leitura, escritor, em termos de bom, grande, fácil, esclarecedor, além dos advérbios bem e bastante. Interessante identificar no resumo 11 a visão de sacralização do livro, o reconhecimento da escrita associada aos livros. Inclusive, esse mesmo exemplo também apresenta as concepções de leitura e de escrita com foco no autor/escritor. Nesse sentido, ler é captar as informações deixadas pelo autor do texto e escrever é representar o pensamento. No exemplo 12, os adjetivos, em negrito, e a expressão “anos de estudo” intensificam a valoração da escrita, de seu produto e do sujeito produtor.

Conclusão

O estudo realizado busca comprovar que a retextualização é uma prática complexa que envolve a realização de procedimentos cognitivos, linguísticos, textuais e discursivos. Os resultados da descrição e da análise dos resumos mostram que os/as alunos/as apresentam sérias dificuldades para construir as macroproposições do resumo mantendo a equivalência semântica com o texto-fonte.

Em decorrência disso, no âmbito dos mecanismos de textualização, as estratégias mais utilizadas são a repetição idêntica de trechos do texto-fonte e a construção de uma nova proposição que não corresponde ao texto-fonte, além da utilização de escolhas lexicais que criam um novo objeto de discurso no resumo.

No âmbito dos mecanismos enunciativos, a dificuldade encontra-se no gerenciamento das vozes do texto. Ao usar a estratégia de repetir literalmente a macroproposição ou de repeti-la com pequenas alterações, o/a aluno/a apaga a voz da autora do texto-fonte, não indicando as ações realizadas por ela. Ao usar uma estratégia textual que se distancia do texto-fonte com o objetivo

de apresentar sua organização global, o/a estudante diferencia a voz da autora da voz do produtor do resumo, mas produz relações diferentes, muitas vezes distanciando-se completamente da macroproposição do texto-fonte.

Com isso, pode-se concluir que conhecer essas dificuldades pode ajudar o professor a pensar em procedimentos metodológicos para o ensino do gênero resumo. Ademais, este trabalho confirma a necessidade de se manter disciplinas no início da graduação em que se trabalhe de forma sistemática a escrita de gêneros acadêmicos.

Referências

- ADAM, J-M. *Linguistique textuelle: des genres de discours aux textes*. Paris: Nathan, 1999.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução de Maria Ermantina Galvão Gomes. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BRAIT, B. Escrever, argumentar, seduzir. *Revista Língua Portuguesa*, n.25, ano 3, 2007, p. 34.
- BRONCKART, J-P. et al. *Le fonctionnement des discours: un modèle psychologique et une méthode d'analyse*. Paris: Delachaux & Niestlé, 1985.
- BRONCKART, J-P. Genres de textes, types de discours et opérations psycholinguistique. *Voies livres*, n. 78, 1996.
- _____. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. Tradução de Anna Raquel Machado, Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 2003.
- VAN DIJK, T. *La ciencia del texto*. Madrid: Paidós, 1988.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2004.
- HABERMAS, J. *Théorie de l'agir communicationnel* (tomos I et II). Paris: Fayard, 1987.
- KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2009.
- MACHADO, A. R.; LOUSADA, E.; ABREU-TARDELLI, L. S. O resumo escolar: uma proposta de ensino de gênero. *Signum*, Londrina, n. 8/1, p. 89-101, 2005.
- MACHADO, A. R. A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2005. p. 237-259.
- MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- _____. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Cortez, 2008.
- MATENCIO, M. L. M. Atividades de (re) textualização em práticas acadêmicas: um estudo do resumo. *Scripta*, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p. 109-122, 2º sem., 2002.
- _____. Referenciação e retextualização de textos acadêmicos: um estudo do resumo e da resenha. *Anais do III Congresso Internacional da ABRALIN*, 2003.

MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2005.

MEURER, J. L.; MOTTA-ROTH, D. (orgs.). *Gêneros textuais e práticas discursivas: subsídios para o ensino da linguagem*. Bauru: EDUSC, 2002.

ROJO, R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2005. p. 184-207.

SCHNEUWLY, B. Le texte intermédiaire: un espace qui éclate. In: BRONCKART, J-P. et al. *Le fonctionnement des discours: un modèle psychologique et une méthode d'analyse*. Paris: Delachaux & Niestlé, 1985. p. 101-144.

VYGOTSKY, L. S. *Pensée et langage*. Paris: Editions Sociales, 1985.

_____. La conscience comme problème de la psychologie du comportement. Tradução francesa de F. Seve, *Société française*, n. 50, 1994.

_____. *La signification historique de la crise de la psychologie*. Paris: Delachaux & Niestlé, 1999.

Recebido em 15 de maio de 2016.

Aprovado em 27 de julho de 2016.