

RETEXTUALIZAÇÃO E PRÁTICAS DE LETRAMENTO NA PRODUÇÃO DE RESUMOS ACADÊMICOS

João Paulo dos Santos de Andrade (UFCG)

jpaulloandrade@gmail.com

Williany Miranda da Silva (UFCG/Orientadora)

williany.miranda@gmail.com.br

Introdução

Ao ingressarem na universidade, os estudantes são requisitados a escreverem diferentes gêneros que circulam na esfera acadêmica. Supõe-se que aqueles sejam proficientes em leitura e escrita, que apresentam certa autonomia na aquisição de conhecimentos, além de demonstrar habilidades de reflexão e compreensão, que são fundamentais para interagir no meio universitário e social. Porém, essa suposição nem sempre é verdadeira. Geralmente, a entrada nesse universo é marcada por grandes conflitos linguísticos, textuais e discursivos, já que os estudantes não dominam as práticas de letramento próprias dessa comunidade. Por isso, alguns estudiosos, como Matencio (2002, 2006), defendem o uso de atividades de retextualização, por promoverem a apropriação das práticas letradas indispensáveis a formação acadêmico-profissional dos estudantes.

Através desse processo, diferentes gêneros acadêmicos são produzidos como, por exemplo, o gênero resumo, que consiste na condensação e apresentação das ideias de um ou mais textos-base, ou seja, a partir das atividades de leitura e de compreensão, os estudantes fazem uso de estratégias linguísticas, textuais e discursivas, necessárias a toda e qualquer retextualização, para produzir um novo texto que se materializa no referido gênero. A análise de tais estratégias permite-nos inferir as práticas de letramento com as quais os alunos estão familiarizados e se estas são condizentes com o que é esperado pela comunidade discursiva acadêmica.

Dito isso, elegemos como objeto de análise do presente estudo as referidas práticas que serão inferidas através de resumos acadêmicos elaborados por alunos ingressantes do curso de Letras da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Em nossa análise, priorizaremos as operações discursivas mobilizadas pelos sujeitos na produção de seus textos, buscando uma resposta para a seguinte pergunta de pesquisa: Que práticas de letramento estão subjacentes ao uso das operações discursivas que constituem as atividades de retextualização de um artigo para o resumo acadêmico? Para respondê-la, traçamos dois objetivos gerais: a) identificar as estratégias utilizadas pelos sujeitos e b) relacioná-las às práticas de letramento emergentes nos resumos. Com isso, de modo específico, analisamos as estratégias discursivo-textuais para: *fazer referência ao texto-base* (nesse caso, o artigo) e para *inserir as múltiplas vozes que constitui o texto resumido*.

Este artigo está dividido em dois momentos. No primeiro momento, discorreremos sobre o arcabouço teórico que sustentará a nossa análise, que será baseada nas reflexões sobre letramento acadêmico e suas práticas, feitas por estudiosos como Kleiman (1995, 2005) e pelos teóricos dos Novos Estudos do Letramento, como

Street (1984) e Gee (1996), nas considerações sobre retextualização, propostas por Marcuschi (2008), Dell'Isola (2007) e Matencio (2002, 2006) e na caracterização do gênero resumo acadêmico, feita por Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004, 2005). No segundo momento, apresentaremos, brevemente, a natureza do estudo, seu contexto situacional e as categorias de análise. Em seguida, procederemos à análise do *corpus* e, por fim, faremos algumas considerações sobre o que foi discutido.

1. Letramento e práticas acadêmico-científicas na universidade

Nos últimos anos, o letramento tem sido objeto de estudo de várias disciplinas, o que tem ocasionado o surgimento de diferentes concepções e abordagens do fenômeno. Soares (2009) comenta a dificuldade em se definir um conceito preciso e universal do termo e da impossibilidade de delimitá-lo com precisão. Para a autora, “essa dificuldade e impossibilidade devem-se ao fato de que o letramento cobre uma vasta gama de conhecimentos, habilidades, capacidades, valores, usos e funções sociais”. Assim sendo, “o conceito de letramento envolve (...) sutilezas e complexidades difíceis de serem contempladas em uma única definição” (p. 65, 66). Embora estabelecer um conceito preciso de letramento não seja fácil (e nem objetivamos chegar a tal conceituação), nos estudos linguísticos, a palavra passou a ser usada para separar as pesquisas sobre o impacto social da escrita das pesquisas sobre a alfabetização. Para analisá-lo, é preciso entendê-lo, sobretudo, como um fenômeno social.

Relevante enfatizar que a noção de letramento com a qual estamos trabalhando integra a área dos Novos Estudos do Letramento (NEL), que tem Street (1984) e Gee (1996) como seus principais representantes. Igualmente a estes teóricos, adotamos uma concepção de letramento enquanto prática social, constituída por significados, valores e usos atribuídos à escrita pelos grupos sociais. Nessa perspectiva, o letramento não pode ser entendido apenas como um conjunto de habilidades presentes nos indivíduos, mas como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos para objetivos específicos” (KLEIMAN, 1995, p. 19). Não é algo dado, mas construído a partir de necessidades comunicativas.

Dentro da abordagem dos NEL, dois conceitos são fundamentais: práticas e eventos de letramento. Para Kleiman (2005, p.12) práticas de letramento são “um conjunto de atividades envolvendo a língua escrita para alcançar um determinado objetivo numa determinada situação, associadas aos saberes, às tecnologias e às competências necessárias para sua realização”. Estas envolvem formas particulares de pensar sobre a leitura e a escrita. Incluem, nas palavras de Fischer, “o julgamento das pessoas sobre letramento, construções e discursos do letramento, como falam sobre e como constroem sentidos com e para o letramento. São processos internos, mas determinados por processos sociais”. Desse modo, “não são unidades observáveis de comportamento, já que envolvem valores, atitudes, sentimentos e relações sociais”. (2012, p. 443). Posta à impossibilidade de não observá-las, as práticas letradas podem apenas ser inferidas dos eventos de letramento ou de características presentes no texto.

Os eventos de letramento, por sua vez, constituem-se em unidades de análise das práticas de letramento. Estão situados materialmente no tempo e no espaço e, dessa forma, podem ser observados. Kleiman (2005, p. 23) define evento como uma “ocasião em que a fala envolve mais de uma pessoa e se organiza ao redor de textos escritos e livros, envolvendo sua compreensão”. Para um evento ser caracterizado como tal, deve, em primeiro lugar, seguir as regras da instituição onde acontece e, em segundo lugar, eleger o texto escrito como a base da interação entre as pessoas. Nessas ocasiões, embora a escrita seja o ponto de partida, é possível haver uma mistura da linguagem

escrita e oral, além de outros sistemas semióticos.

Como vimos, as noções de práticas e eventos enfatizam a natureza situada do letramento e indicam que o referido fenômeno não é o mesmo em todos os contextos, ou seja, para cada evento instaurado, determinadas práticas são exigidas e utilizadas. Tais práticas também envolvem mudanças que ocorrem ao longo da socialização dos sujeitos e, ao contrário do que se possa imaginar, aquelas não são desenvolvidas apenas nas instituições escolares. Matencio (2006) esclarece que tal processo se dá antes da entrada do aluno na escola e envolve a sua socialização em diferentes instâncias sociais. Desse modo, as práticas de leitura e escrita são dependentes das agências de letramento.

Se as práticas de uso da escrita e da leitura são diferentes, podemos falar, então, em múltiplos letramentos. Ocorrem em diferentes domínios de atividade (casa, escola, local de trabalho, igreja, instituições políticas, órgãos oficiais), relacionam-se a aspectos particulares da vida cultural dos sujeitos (letramento escolar, acadêmico, letramento profissional) e a diferentes sistemas simbólicos (letramento digital, letramento musical, cinematográfico).

No caso específico, do letramento acadêmico, há os múltiplos letramentos que permeiam a instância universitária como práticas sociais. Para Fischer (2008, p. 180-181), o letramento acadêmico diz respeito às “formas particulares de pensar, ser, fazer, ler e escrever, muitas das quais são peculiares a esse contexto social”. E ainda reforça que ser academicamente letrado significa que um aprendiz tem um repertório de estratégias efetivas para compreender e usar as diferentes linguagens, especializadas e contextualizadas, no domínio acadêmico. Este último depende do desenvolvimento de “um repertório de estratégias efetivas” que serão fundamentais para a interação com os diferentes textos que circulam nesse meio, para a apropriação do discurso acadêmico e para a constituição de uma identidade acadêmico-científica e profissional.

Quanto a isso, Matencio (2006) comenta a importância da retextualização na construção das referidas identidades. Vejamos o próximo tópico.

2. Atividades de retextualização e o seu uso no espaço acadêmico

A retextualização é, nas palavras de Marcuschi (2008), um fato comum na vida diária e consiste na transformação de um texto em outro. Embora não conceitue o fenômeno explicitamente, o autor, retomando a definição empregada por Travaglia (1993), a qual utilizou o termo para caracterizar o processo de tradução de um texto de uma língua para outra, afirma que a retextualização “também se trata de uma “tradução”, mas de uma modalidade para outra, permanecendo-se, no entanto, na mesma língua”¹.

Dell’Isola (2007, p. 36), igualmente a Marcuschi, define a retextualização como

(...) um processo que envolve operações complexas que interferem tanto no código como no sentido (...). Retextualização é a refacção ou a reescrita de um texto para outro, ou seja, trata-se de um processo de transformação de uma modalidade textual em outra, envolvendo operações específicas de acordo com o funcionamento da linguagem.

¹ O processo de retextualização não acarreta, necessariamente, na mudança da modalidade textual, pois conforme Marcuschi (2008), a transformação de um texto em outro pode ocorrer da modalidade escrita para a escrita e da modalidade oral para a oral. Também não representa mudança no gênero.

Vale ressaltar que os autores sugerem uma equivalência entre as expressões refacção e reescrita e o termo retextualização, porém, Marcuschi (2008) aponta uma diferença primordial entre os referidos conceitos: na reescrita, ou refacção, atua-se sobre o mesmo texto, já na retextualização, passa-se de uma modalidade para outra. Assim, acreditamos que estas noções não se confundem, embora sejam vistas como sinônimos por alguns, pois concordamos que o processo de retextualização promove uma modificação mais ampla do texto, já que pode implicar na alteração da modalidade textual ou do gênero, algo que não acontece na reescrita, uma vez que esta só ocorre do escrito para o escrito.

Matencio (2002) discorre com mais clareza sobre as diferenças entre os conceitos discutidos acima. A autora explica que “retextualizar é produzir um novo texto” e “toda e qualquer atividade propriamente de retextualização irá implicar, necessariamente, mudança de propósito” (p.112). Por outro lado, a reescrita é uma “atividade na qual, através do refinamento dos parâmetros discursivos, textuais e linguísticos que norteiam a produção original, materializa-se uma nova versão do texto” (p. 113). Enquanto a prática da reescrita visa o aperfeiçoamento de um texto já produzido, o processo de retextualização atribui “novo propósito à produção textual”. Com isso, estabelecem-se outras condições de produção, redimensiona-se “a projeção de imagens entre os interlocutores, de seus papéis sociais e comunicativos, dos conhecimentos partilhados, das motivações e intenções, do espaço e do tempo de produção/recepção” (p. 130) e circulação do novo texto. Dessa forma, projeta-se uma nova situação interativa considerando tais mudanças. Após tais reflexões, consideremos agora as operações inerentes a passagem de um texto escrito para outro texto escrito, uma vez que os exemplos analisados situam-se nessa modalidade.

O processo de retextualização do texto escrito para o texto escrito envolve a leitura de um ou mais textos-base (TB), a sua compreensão e a produção escrita de um novo texto. Esse tipo de processo, embora não acarrete na mudança da modalidade linguística, pode dar origem à produção de diferentes gêneros acadêmicos, sendo, por isso, bastante utilizada pelos professores universitários. Independente de qual seja o gênero em que se materialize, a retextualização exige práticas de letramento bastante específicas que permitirão o estabelecimento de um diálogo entre o produtor com o(s) autor(es) do TB. Envolve o fenômeno da intertextualidade, pois estabelece relações entre gêneros e textos, e o fenômeno da interdiscursividade, já que também cria relações entre discursos (cf. MATENCIO, 2002).

A partir da nova situação comunicativa, o sujeito, como assevera Matencio (2006), realizará operações linguísticas, textuais e discursivas. As operações linguísticas referem-se à organização da informação, à formulação do texto e à progressão referencial. Já as operações textuais relacionam-se aos tipos textuais que predominam no texto e as discursivas relacionam-se ao evento interativo do qual o texto emerge, quantos aos mecanismos enunciativos, tais como a polifonia e a modalização (Id., 2002). Na retextualização, também entram em jogo as representações que o sujeito tem sobre o contexto, sobre o conteúdo temático e sobre as estratégias de leitura e escrita.

Matencio (2006, p. 99), ao defender a utilização da retextualização no espaço acadêmico, argumenta em favor de um ensino de leitura e de elaboração de textos que insere os sujeitos nas práticas de letramento próprias desse meio, possibilitando “a apropriação de conceitos e procedimentos acadêmico-científicos – *um saber fazer*, portanto –, quanto de modos de referência e de textualização de saberes – em outras palavras, *um saber dizer* (grifos da autora)”. É essa articulação entre um saber-dizer e um saber-fazer que possibilitará a entrada de novos membros na comunidade discursiva acadêmica.

Nessa comunidade discursiva, espera-se, dentre outras mudanças, que os estudantes desenvolvam a capacidade de discutir e aplicar os conhecimentos teóricos e metodológicos adquiridos ao longo do curso e saibam expor a compreensão sobre determinado tema, de forma clara e convincente, utilizando-se, para isso, do discurso e dos gêneros acadêmicos que, como vimos, são o resultado de atividades de retextualização. Um dos gêneros que é utilizado com bastante frequência na universidade e pode ajudar nesse sentido é o resumo. A produção de resumos é uma atividade fundamental na formação acadêmica, pois é uma das maneiras pelas quais os estudantes registram a sua leitura de textos científicos e manifestam o seu entendimento acerca de conceitos e do “saber-fazer” da área em que atua. Feita essa contextualização, a partir de agora, caracterizaremos o gênero resumo acadêmico, visto que compõe o *corpus* de análise de nossa pesquisa. Lembramos que a sua produção, nesse estudo, envolve a atividade de retextualização de um artigo científico para o referido gênero.

3. O gênero resumo na comunidade discursiva acadêmica

Na comunidade discursiva acadêmica, o trabalho com a leitura e a produção de gêneros textuais é imprescindível ao desenvolvimento das capacidades de compreensão e de escrita de textos científicos, a apropriação dos discursos acadêmicos e, conseqüentemente, a viabilização do letramento acadêmico. Um gênero em especial é bastante produzido e tem ampla circulação na comunidade a que nos referimos: o resumo acadêmico². Assim, nossa ênfase recai, nesse tópico, à conceituação, descrição e caracterização do mesmo, tendo em vista seu contexto de produção, recepção e de circulação.

Para Machado (2007), os resumos são textos autônomos que, dentre outras características, devem sistematizar os conteúdos de outro texto, devem reproduzir uma organização semelhante à organização do texto original e devem informar o leitor sobre esses conteúdos. Além dessas características básicas, Machado, Lousada & Abreu-Tardelli (2005) lembram que aquele também não pode conter nenhum dado adicional nem avaliação explícita em relação ao texto a ser sintetizado.

Na universidade, o resumo geralmente constitui-se em uma prática discursiva que parece ter objetivos diferentes para os sujeitos envolvidos no processo comunicativo. Para o professor, é uma atividade que garante a leitura do texto pedido, além de ser um instrumento que possibilita verificar o que o aluno compreendeu do que foi lido. Já para o aluno, parece ter como função o cumprimento de uma exigência do professor para a obtenção de nota, mas também “poderá utilizá-lo como finalidade de estudo ou como fonte de consulta para a produção de outros gêneros do domínio acadêmico” (SILVA & MATA, 2002, p. 130). O aluno-produtor, nesse caso, deverá projetar-se como futuro leitor do seu texto resumido.

Como observamos, a produção de um resumo acadêmico compreende algumas práticas de letramento e desenvolve as capacidades necessárias para a produção de outros gêneros da esfera acadêmica. Para este trabalho, estamos considerando o resumo acadêmico como resultante do texto gerador, cujo objetivo de produção é sumarizar as informações de forma sistemática para consulta posterior.

No tocante às práticas de letramento subjacentes à produção do referido gênero,

² Utilizaremos o termo resumo acadêmico para nos referir aos resumos que são produzidos, especificamente, na universidade. No meio acadêmico, o resumo tem outras finalidades que vão além da função daqueles que regularmente são produzidos na escola, que servem apenas para indicar a compreensão do texto-base.

é preciso fazer algumas considerações. Em primeiro lugar, a ação de resumir está envolvida na prática de leitura, ou seja, ler um texto implica resumir/sumarizar, mesmo que não demande a escrita de outro texto (cf. MATENCIO, 2002). O processo de sumarização “permite a elaboração de um resumo mental do texto, já que possibilita a redução da informação semântica, fazendo com que o leitor elimine as informações acessórias e concentre-se nas básicas”. Em segundo lugar, a ação de resumir/sumarizar um texto também pode envolver a elaboração de um novo texto. Nesse caso, teremos a produção do gênero resumo, que exige (Id., 2004): a compreensão do texto-base; o conhecimento sobre a configuração e o funcionamento discursivo do gênero; o estabelecimento de uma relação entre as ideias centrais do texto resumido, reproduzindo, no resumo, a organização global daquele; a inserção de vozes, já que se trata de um gênero em que se reproduz a voz do autor do texto original; a atribuição de atos ao autor do texto resumido, e, por fim, uma autoavaliação.

Diante do que foi exposto, constatamos que a produção de resumo acadêmico implica no exercício de leitura bem como a produção de um novo texto a partir de um ou mais textos-base, ou seja, ocorre um processo de sumarização e, posteriormente, um de retextualização. Além do mais, vale reiterar que a produção do referido gênero está inserida em outra situação de comunicação, com outras configurações e objetivos e que, por veicular outras vozes, constitui-se como uma atividade intertextual e interdiscursiva. A seguir, após a sistematização dos dados recolhidos, apontaremos os resultados a que chegamos ao analisar as operações discursivo-textuais utilizadas durante a retextualização dos resumos selecionados.

4. Procedimentos metodológicos

Desenvolvemos uma pesquisa de natureza qualitativa, pois privilegia a interpretação dos dados em detrimento da sua mensuração. A pesquisa qualitativa não objetiva testar relações entre fenômenos ou criar leis universais, mas busca entender e interpretar fenômenos e processo socialmente situados em um dado contexto.

O *corpus* analisado nesta investigação é constituído por quatro resumos produzidos por alunos do 1º período do curso de Letras da UFCG, solicitados pela professora da disciplina de Introdução à Linguística, (semestre 2012.1). A motivação em produzi-los era para que servissem como roteiros de estudo, de recuperação das discussões que vinham sendo feitas em sala. O resumo, então, era para consumo pessoal, sendo o leitor-alvo, o próprio aluno-produtor. O texto-base que motivou a produção do resumo foi um artigo científico escrito por Esmeralda Negrão, Ana Scher e Evani Viotti, o qual se intitula “A competência linguística”³ e encontra-se num livro organizado por José Luiz Fiorin⁴.

Os textos analisados foram escolhidos por atenderem a condição de resumo com uma informação ampla e pertinente sobre o assunto discorrido no texto de origem,

³ No texto, as autoras discutem alguns conceitos da teoria chomskyana e comprovam, através de alguns exemplos, a existência de um conhecimento linguístico que se desenvolve nos falantes independentemente dos ensinamentos escolares.

⁴ NEGRÃO, E; SCHER, A; VIOTTI, E. **A competência linguística**. In: FIORIN, José. Luiz. (org.) *Introdução à Linguística*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

além de apresentarem as estratégias que estamos evidenciando nos objetivos do trabalho. Para efeitos de sistematização, os resumos foram enumerados em ordem numérica crescente e aleatória: R1, R2, R3 e R4. A nossa análise será conduzida pelos mecanismos desenvolvidos e concretizados nos resumos, os quais estão identificados a seguir.

5. Correlação entre as estratégias e as práticas letradas subjacentes

Nesta seção, descreveremos as estratégias utilizadas pelos alunos-produtores para gerenciarem as operações discursivas em seus respectivos resumos. Os aspectos analisados serão o modo de referência ao texto resumido e a inserção das múltiplas vozes que o perpassam. Todavia, gostaríamos de ressaltar que os textos reproduzidos mais adiante apresentam outros problemas que vão além dos aspectos que serão analisados como, por exemplo, insuficiente domínio de regras simples de construção sintática e dificuldades de compreensão e organização das informações. No entanto, para este trabalho, nos limitaremos a analisar apenas o que foi proposto.

5.1. Referência ao texto-base: título, nome de autores e de organizadores

Os resumos analisados são o produto final do processo de retextualização de um artigo científico, que é o gênero textual mais conceituado na divulgação do saber especializado acadêmico. Ao retextualizar um artigo, os alunos-produtores estão veiculando conhecimentos advindos de estudos realizados por pesquisadores da sua área. Desse modo, a referência ao texto de origem é imprescindível e não pode ser feita de qualquer maneira. Deve obedecer a normatização de produção de gêneros acadêmico-científicos, determinadas pela ABNT. Além do mais, a referência completa do texto resumido garante o funcionamento discursivo do gênero, já que esta é indispensável para futuras localizações do texto integral.

Analisando os dados, percebemos que os alunos-produtores não obedecem às normas técnicas quando se referem ao texto gerador. Vejamos os dois exemplos que seguem:

Exemplo 01 (R1):

Texto: A competência linguística

O texto de Esmeralda Negrão “A competência linguística” basicamente tem como ideia geral exemplificar processos sintáticos do português, para que o leitor possa entender as definições e afirmações contidas no texto. A primeira questão levantada é o conhecimento linguístico que a criança tem mesmo sem nunca ter ido à escola (...). A partir dessa ideia vem a teoria gerativa que tem como objeto de estudo a descrição e a explicação de algumas características particulares do conhecimento linguístico, e que todos os seres humanos são dotados de uma faculdade de linguagem (...). A gramática universal é entendida como um conjunto de princípios linguísticos (comum a todos) e parâmetros (específico de cada língua, o que diferencia), com esses conceitos Negrão se vale de exemplos para prosseguir o seu texto, mostrando na prática o dito anteriormente. Ainda na gramática gerativa temos agora as definições de competência que seria o conhecimento inato que temos de nossa língua e desempenho (performance) que é a habilidade com a língua, o uso concreto.

Exemplo 02 (R2):

Resumo do texto “A competência lingüística”. Negrão, Scher e Viotti.

Analisando o texto escrito por Negrão, Scher e Viotti “A competência lingüística”, nós podemos inferir que o principal objetivo das autoras com tal obra é nos fazer compreender que o falante de uma língua possui um sistema de conhecimento inconsciente que está contido em seu psicológico. É inato a si. (...) Isto acontece involuntariamente e constantemente, mesmo que não haja um acompanhamento escolar.

É importante percebemos que para comprovar que esta capacidade é inerente do ser, a autora oferece-nos exemplos para que nos asseguremos de que é verdadeiro o fato de nascermos com esse conhecimento pronto (...). Tomando por base todo o conteúdo, um dos motivos que nos intriga nesse estudo é o de não precisarmos do acompanhamento escolar para termos a competência lingüística e o desempenho. Formamos diversas sentenças, acrescentamos a elas informações, retiramos e conseguimos nos comunicar perfeitamente. Isto sem frequentar uma sala de aula para aprender sobre as regras gramaticais.

Os dois exemplos destacados asseveram o que afirmamos no início do presente tópico: a referência ao TB não é feita da forma sancionada pela comunidade acadêmica. Tomando como ponto de partida o exemplo 01, percebemos que o aluno-produtor faz referência ao artigo, utilizando a expressão “texto” seguida do seu título “A competência lingüística”, bem diferente do que é feito em R2 que, além de colocar o título, explicita o gênero e menciona o nome das autoras do TB (Resumo do texto “A competência lingüística”. Negrão, Scher e Viotti).

A partir destas constatações, inferimos que os alunos-produtores reconhecem a importância da referência bibliográfica, embora não saibam fazê-la de maneira convencional. Acreditamos que a tentativa de referenciar o texto de origem apenas pelo título e a forma de fazê-lo podem evidenciar, em primeiro lugar, o desconhecimento das normas técnicas de produção de gêneros acadêmico-científicos e da funcionalidade discursiva do gênero resumo, uma vez que a falta de referência impossibilita a localização do texto gerador.

Em segundo lugar, revelam as práticas com as quais os sujeitos estão familiarizados e que, certamente, foram desenvolvidas em anos anteriores de escolarização. Sabe-se que, na Educação Básica, a atividade de resumir restringe-se a comprovação de leitura. Desse modo, ao produzir o resumo, o aluno projeta, unicamente, a imagem do seu professor como futuro leitor do texto resumido e, provavelmente, julga desnecessária a referência, já que aquele conhece a origem do TB. Talvez os alunos-produtores dos resumos reproduzidos acima, influenciados pela situação de produção⁵, tenham partido do mesmo pressuposto, já que seriam os únicos leitores dos seus respectivos textos, podendo serem isentados de uma avaliação mais rigorosa. Vejamos a estratégia de retextualização no exemplo 03:

Exemplo 03 (R3):

⁵ Lembramos que os textos eram apenas para uso pessoal e não seriam lidos pela professora da disciplina.

1. Objetos teóricos

A competência linguística

Na introdução o autor nos mostra o porquê dessa questão de aprender Português. A busca é para que o aluno aprenda a usar adequadamente a língua, já que temos conhecimentos linguísticos adquiridos antes mesmo do nosso ingresso à escola.

Manifestações do conhecimento lingüístico

Neste ponto o autor nos diz sobre a faculdade da linguagem, que a criança possui em seu estado inicial, ou seja, esse estado inicial vai sendo modificado como o tempo, a medida que a criança vai sendo exposta a um determinado ambiente lingüístico. O conhecimento lingüístico vai sendo adquirido por meio da participação e das interações verbais entre os membros de seu ambiente (...). Nos tópicos o autor também nos mostra que não é tão simples quanto imaginamos ser o uso da língua. Muitas vezes ao trocarmos alguns verbos por outros de significados semelhantes, obtemos sentidos opostos. Nesta mesma seção vimos que algumas expressões para serem interpretadas precisam obedecer à restrições de natureza gramatical.

Conhecimentos linguísticos como visto pela gramática gerativa.

Muitos linguistas consideram que o conhecimento lingüístico, um conjunto de hábitos comportamentais, ou seja, um sistema de tendências que nos levam a certos comportamentos linguísticos em determinadas condições e não em outras.

O exemplo 03, ao tentar sinalizar a referência do TB, evidencia um aluno-produtor, diferentemente dos outros dois casos, pois menciona o nome do organizador do livro onde o artigo se encontra, ao invés das autoras que o produziram. A apreensão dos motivos para tal produção sinaliza que o aluno-produtor de R3 ignora a distinção entre autor e organizador, tomando-os como equivalentes e, por isso, tenha considerado o primeiro nome que encontrou em sua cópia do texto original⁶ ou que tentou fazer a referência, já que reproduz, no início do seu resumo, o título do livro (Introdução à Linguística), o volume deste (1. Objetos teóricos) e o organizador (José Luiz Fiorin)⁷.

De qualquer maneira, inferimos que a decisão em referir-se ao organizador em vez das autoras comprova o desconhecimento da funcionalidade sócio-discursiva dos gêneros envolvidos na retextualização, face à desconsideração de R3 do equívoco em atribuir ao organizador a responsabilidade pelo que as autoras discutiram. Em termos acadêmicos, esta decisão poderia acarretar e que, também, encontra respaldo na situação de produção do resumo, conforme enfatizada mais acima.

Em linhas gerais, os resumos apresentam muitas dificuldades técnicas no tocante à normatização da referência bibliográfica. Porém, não podemos nos esquecer que estar inserido, plenamente, em práticas de letramento específicas da comunidade discursiva acadêmica, demanda tempo e construção de novos conhecimentos.

⁶ Na universidade, a cópia de textos é algo corriqueiro. Geralmente, os alunos reproduzem apenas os capítulos que serão utilizados pelos professores. Desse modo, tornou-se comum, no meio universitário, a prática de reproduzir a primeira página do livro onde os textos sugeridos se encontram como forma de auxiliar os alunos a localizá-los posteriormente.

⁷ É válido chamar a atenção para o fato de que, em termos de pistas para uma futura localização do texto original, R3 foi mais preciso do que R1 e R2.

5.2. A inserção das vozes das autoras do TB

O outro aspecto analisado foi a inserção das vozes das autoras do TB. Segundo Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004), como o resumo é um texto produzido por outrem, é fundamental mencionarmos frequentemente o autor do texto resumido, evitando que o leitor tome como sendo nossas ideias o que, de fato, são daquele. O gerenciamento, ou a inserção, de vozes é um dos aspectos de maior relevância na atividade de resumir. Afinal, é preciso sinalizar os limites das vozes que se manifestam no resumo, a saber, a do autor do TB, a dos autores com os quais este dialoga e a do produtor do resumo. Além do gerenciamento, espera-se que este último realize um imbricamento das referidas vozes.

Ao analisar os resumos, percebemos que os alunos-produtores preocupam-se em gerenciar as vozes que constituem o texto gerador, embora tenham demonstrado inabilidade ao fazê-lo. Em R1 e R2, esta preocupação é percebida logo no início dos seus respectivos textos, pois os alunos-produtores inserem os nomes das autoras do TB ou, pelo menos, de uma delas, conforme exemplificação 01 e 02, a seguir:

R1	R2
O texto de Esmeralda Negrão “A competência linguística” basicamente tem como ideia geral exemplificar processos sintáticos do português, para que o leitor possa entender as definições e afirmações contidas no texto (...).	Analisando o texto escrito por Negrão, Scher e Viotti “A competência linguística”, nós podemos inferir que o principal objetivo das autoras com tal obra é nos fazer compreender que o falante de uma língua possui um sistema de conhecimento inconsciente que está contido em seu psicológico (...).

Ao longo do texto, os alunos-produtores de R1 e R2 atribuem atos as autoras do TB. Quanto a isso, Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004) comentam que, no resumo, o autor do texto resumido aparece como se estivesse realizando vários tipos de atos que, na maioria das vezes, não estão explicitados no texto original. Esta também é uma das maneiras de acentuar que a responsabilidade pelo que está sendo exposto, na verdade, é do autor do texto resumido. Vejamos o exemplo 01 e 02 que seguem:

R1	R2
A gramática universal é entendida como um conjunto de princípios linguísticos (comum a todos) e parâmetros (específico de cada língua, o que diferencia), com esses conceitos Negrão se vale de exemplos para prosseguir o seu texto, mostrando na prática o dito anteriormente (...).	É importante percebermos que para comprovar que esta capacidade é inerente do ser, a autora oferece-nos exemplos para que nos asseguremos de que é verdadeiro o fato de nascermos com esse conhecimento pronto (...).

Em ambos os casos, ocorre uma gerenciamento parcial de vozes. Se voltarmos aos textos, perceberemos que os alunos-produtores de R1 e R2, além de não mencionar frequentemente os nomes das autoras, apresentam alguns dos conceitos tratados no artigo como se fossem de autoria destas. Na realidade, Negrão, Scher e Viotti retomam alguns pressupostos de Chomsky e ilustram, através de alguns fatos da sintaxe do português, o conhecimento linguístico do qual se ocupa a Teoria Gerativa. No entanto, nos resumos, não há qualquer menção a esse importante linguista.

Com base no que foi exposto, concordamos que a inabilidade em gerenciar as vozes que constituem o TB é resultado das representações sobre o gênero resumo que os alunos-produtores construíram em níveis de ensino anteriores. Sabe-se que, na Educação Básica, aqueles são levados a considerar apenas os aspectos formais do texto, deixando em segundo plano os aspectos discursivos. Porém, não podemos desconsiderar

que tais sujeitos já reconhecem algumas das convenções acadêmicas, conforme corrobora a menção as autoras do TB pelo sobrenome delas.

Já em R3, a inserção de vozes ocorre de forma equivocada porque, como falamos no tópico anterior, o aluno-produtor produz o seu texto fazendo referência ao organizador do livro em que o artigo resumido encontra-se. Assim, encontraremos em R3 excertos como: *“Na introdução o autor nos mostra...”* ou *“Neste ponto o autor nos diz...”*.

A partir do que foi discutido, concluímos que muitas das práticas inferidas encontram respaldo na situação de produção, uma vez que os produtores, provavelmente, consideraram o fato de que não seriam avaliados e de que a produção do resumo era para uso pessoal. A tentativa de indicação do texto resumido no início dos resumos, a inserção dos nomes das autoras ao longo do texto e a atribuição de atos a estas demonstram que os alunos-produtores reconhecem a necessidade de indicar que as informações expostas não são de sua autoria, embora não tenham feito isso de acordo com as práticas de letramento impostas e mobilizadas na comunidade acadêmica.

Conclusão

Ao iniciarmos este trabalho, buscamos investigar as práticas de letramento subjacentes ao uso de estratégias discursivas mobilizadas por alunos ingressantes do curso de Letras da UFCG para produzir um resumo, a fim de demonstrar se aquelas eram apropriadas para a sua entrada na comunidade discursiva acadêmica. Os exemplos inseridos no presente artigo corroboram as dificuldades já apontadas por outros estudiosos no tocante ao gerenciamento das estratégias mencionadas acima. Todavia, acreditamos que a finalidade com a qual o resumo foi produzido pode ter influenciado o produto final. Como dissemos anteriormente, o resumo foi feito para servir como roteiro de estudo, como registro de leitura para recuperação futura de informações. Dessa forma, apenas o aluno-produtor se projeta como futuro leitor do texto resumido. Não sabemos se tais indivíduos apresentariam as mesmas lacunas em outra situação comunicativa.

Embora alguns dos alunos-produtores, em nossa análise, tenham demonstrado que sabiam da necessidade de referenciar o texto resumido, de inserir as vozes que o constituem, bem como nomear os atos cometidos pelas autoras no texto-base, nota-se que as práticas discursivas sancionadas, e vistas como apropriadas pela academia, ainda são desconhecidas por aqueles, como por exemplo, a referência ao texto de origem a partir do que é determinado pela ABNT ou o reconhecimento de seus papéis de enunciadores autorizados a veicular um saber científico. Fica claro, portanto, que ainda não há uma correspondência entre as práticas letradas esperadas no contexto acadêmico e as que trazem consigo, construídas ao longo do processo de socialização tanto no ambiente familiar como no escolar. Apesar dos alunos-produtores dominarem tacitamente algumas práticas, outras implicam em uma orientação formal. E os textos analisados indicam um dos aspectos que merecem uma maior atenção, por parte dos professores universitários, ao se trabalhar com retextualizações no espaço acadêmico. São essas as razões que nos levam a concluir que as disciplinas que se incubem da aprendizagem da leitura e da escrita na universidade devem realizar um trabalho que leve em conta o funcionamento sociocomunicativo dos gêneros acadêmicos bem como a própria história de letramento dos estudantes em formação.

Referências bibliográficas

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. *Retextualização de gêneros escritos*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

FISCHER, A. *Letramento acadêmico: uma perspectiva portuguesa*. Revista Acta Scientiarum. Language and Culture. Maringá. jul./dez., v. 30, n.2, pp. 177-187, 2008.

_____. *O gênero resumo no curso de Letras: eventos de letramento em discussão*
Disponível em: http://www3.unisul.br/paginas/ensino_pos/linguagem/cd_Port/3.pdf.
Acesso em: 21/abr/2012.

GEE, J. P. *Social linguistics and literacies: ideology in Discourses*. 2ed. London/Philadelphia: The Farmer Press, 1996.

KLEIMAN, Angela B. (Org.). Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: *Os significados do Letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

_____. *Preciso ensinar letramento? Não basta a ensinar ler e escrever?*
CEFIEL/IEL/UNICAMP; BRASIL. Ministério da Educação. Linguagem e letramento em foco. Linguagem nas séries iniciais. Brasília: MEC, 2005.

MACHADO, Anna Rachel. Revisitando o conceito de resumos. In: DIONISIO, Angela Paiva et al. (Org.) *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

_____; LOUSADA, Eliane; ABREU-TARDELLI, Lília Santos. *Resumo*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

_____; *Resumo escolar: uma proposta para ensino do Gênero*. SIGNUM: Estud. Ling., Londrina, n. 8/1, p. 89-101, jun. 2005.

MARCHUSCI, Luis Antônio. *Da fala para a escrita: Atividades de Retextualização*. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meireles. *Atividades de (re)textualização em práticas acadêmicas: um estudo do resumo*. SCRIPTA, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p. 109-122, 2º sem. 2002.

_____. Letramento e formação do professor – Integração a práticas discursivas acadêmicas e construção da identidade profissional. In: CORRÊA, Manoel L. Gonçalves e BOCH, Françoise (Orgs.) *Ensino de língua: representação e letramento*. Campinas, SP, Mercado de Letras, 2006, pp. 93-106.

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*. SCRIPTA, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p. 123-133, 2º sem. 2002.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 3º Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

STREET, B. V. *Literacy in theory and practice*. New York: Cambridge University Press, 1984.