

LETRAMENTO E MOVIMENTOS INTERLOCUTIVOS NA CONSTRUÇÃO DO RESUMO EM CONTEXTO ACADÊMICO*

LITERACY AND INTERLOCUTIVE ACTIONS WITHIN SUMMARY'S CONSTRUCTION IN THE ACADEMIC CONTEXT

Adriana Fischer¹

RESUMO: *A linguagem especializada, presente em resumos da esfera acadêmica e jornalística, é mais bem compreendida por alunos universitários quando a orientação do letramento se apóia na perspectiva dialógica da linguagem. Partindo dessa evidência acadêmica, o presente trabalho tem o objetivo de analisar como eventos de letramento, em que o resumo é adotado como objeto de ensino-aprendizagem, têm efeitos sobre a produção escrita desse gênero discursivo no primeiro ano do curso de Letras da Unifebe (Brusque-SC). Realizou-se um acompanhamento longitudinal da construção do letramento acadêmico de alunos desse curso em 2005. As produções de uma aluna revelam que as orientações de letramento, pelo professor, para compreensão e análise de resumos, não garantem que ela realize produções escritas totalmente adequadas ao gênero. Os motivos são socialmente explicados, seja no espaço da sala de aula, seja na relação com dizeres distantes no tempo e no espaço e com outras identidades sociais desse sujeito letrado. No entanto, e acima de tudo, essas orientações auxiliam na constituição de uma identidade acadêmico-profissional mais crítica.*

PALAVRAS-CHAVE: Resumo. Letramento acadêmico. Eventos de letramento.

ABSTRACT: *The specialized language, contained in summaries of academic and journalistic domains, is better understood by students at University when the literacy orientation is supported by the dialogic language perspective. Consequently, this article aims at analyzing how literacy events, in which summary is considered as object of teaching-learning, have effects on the writing production of this discursive genre in the first year of Unifebe's Letras Course (Brusque-SC). A longitudinal follow-up students'academic literacy construction, in the course of 2005, has been performed. The writing production of one student indicates that teacher's literacy orientations, within summaries' comprehension and analyses, don't determine that she produces summaries completely right to the genre. The reasons are social situated, whether in the classroom setting, whether in the relation with distant talks in the space and time of this student and with others social identities of this literacy person. Nevertheless, and above all, these orientations help to increase the academic-professional identity in a more critical direction.*

KEY WORDS: Summary. Academic literacy. Literacy events.

* A pesquisa realizada na Unifebe, em 2005, de onde provêm os dados em análise neste trabalho, foi financiada pela Capes/UFSC, através do programa de Doutorado em Linguística (2004/1-2008/1).

¹ Mestre em Linguística (UFSC). Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Linguística na UFSC, com Estágio Avançado realizado na Universidade do Minho (Portugal) em 2006. Professora na Unifebe e na Unidavi. adrifischer@terra.com.br

1 Introdução – marcas iniciais da constituição letrada de alunos de Letras

A orientação dialógica da linguagem (BAKHTIN, 2003 [1952-1953/1979]), no processo de ensino-aprendizagem de gêneros, abre espaço, para além da compreensão e produção de gêneros de diferentes esferas sociais, a histórias e trajetórias de letramento de alunos – professores - em formação no domínio acadêmico.

Com apoio nessa valoração dialógica, este artigo tem o objetivo de analisar como eventos de letramento (GEE, 1999, 2001), em que o gênero discursivo resumo é adotado como objeto de ensino-aprendizagem, têm efeitos sobre sua produção escrita no primeiro ano de um curso de Letras.

Adota-se o gênero resumo como objeto em análise, pois este assume papel importante na inserção de alunos em práticas discursivas do domínio acadêmico-científico. Um gênero que está presente na composição de outros gêneros específicos desse domínio, como a resenha e a crítica.

Os dados foram coletados em 2005, na Unifebe (Brusque-SC), em uma turma de Letras, pertencentes ao segundo semestre do curso, na disciplina intitulada Leitura e produção de textos acadêmicos. Por se realizar um acompanhamento longitudinal do trabalho dos alunos, naquele ano inteiro, de onde emergem inúmeros dados, de natureza muito heterogênea, opta-se por discutir, neste artigo, alguns dados de resumos escritos de uma única aluna – Beatriz². Contribuem para que se proceda com a apresentação e análise desses dados, falas advindas do professor da disciplina, da aluna Beatriz e de outros alunos, durante o trabalho em sala, a partir e em torno do gênero resumo. Ainda, depoimentos escritos da aluna Beatriz, a essa pesquisadora e ao professor da disciplina, dão algumas pistas de suas formas de interação com os textos na Educação Básica e de suas percepções a respeito da interação com os objetos de ensino-aprendizagem em Letras.

Os resultados indicam que as primeiras produções de resumo da aluna Beatriz são símbolos da tentativa de adequação a formas lingüísticas e a procedimentos textual-discursivos orientados pelo professor da disciplina. Fica limitada a visão sobre a produção de resumos, como uma forma de realizar lingüisticamente objetivos específicos em uma situação sócio-histórica-cultural que transcenda exigências avaliativo-acadêmicas. Apesar dessas ocorrências, o enfoque das análises não recai sobre problemas de produção, no sentido de construir um discurso da crise (GEE, 1999) em torno da constituição letrada dessa aluna.

² Nome fictício, para preservar a identidade de uma aluna de Letras.

Entende-se, neste trabalho, que muitas estratégias usadas por Beatriz, nas análises e produções de resumos, marcam o Discurso Reciclado (GEE, 1999). A finalidade é a inserção no domínio acadêmico, não sendo possível apagar marcas das suas experiências prévias de escolarização. Essas estratégias podem ser temporárias, no sentido de apenas cumprir uma tarefa na disciplina em questão ou no sentido de dominar o gênero resumo, através do aperfeiçoamento de formas gramaticais, textuais e discursivas.

Este artigo apresenta, inicialmente, abordagens acerca da teoria social do letramento e do trabalho com o gênero resumo no Ensino Superior. Em seguida, análises de eventos de letramento, em que o resumo é objeto de ensino-aprendizagem no curso de Letras da Unifebe.

2 Práticas e eventos no letramento acadêmico

Letramento é um fenômeno complexo, por indicar a orientação e a constituição de pessoas marcadas pela história, por aspectos sócio-político-econômico-culturais. Para além de habilidades técnicas com leitura e escrita, o letramento é compreendido, na perspectiva de uma teoria social como “um conjunto de práticas sociais, observáveis em eventos mediados por textos.” (BARTON; HAMILTON, 2000, p. 8, tradução nossa).

A noção de práticas sociais viabiliza uma discussão fecunda ao estabelecer ligação entre atividades de leitura e escrita e estruturas sociais. Essas atividades se subordinam a tais estruturas e se constituem na relação com elas. É nas práticas sociais que o letramento tem uma função ou um papel. Com base nessa orientação teórica do letramento, entende-se, neste trabalho, que o Ensino Superior, especificamente o curso de Letras, é constituído de várias práticas sociais, em que participam, interagem e se transformam ou se constroem alunos e gêneros discursivos.

A gama heterogênea e diversificada de práticas sociais, nas quais os sujeitos letrados fazem parte, inclui práticas de letramento, sendo estas valorizadas como unidades básicas dessa teoria social. Práticas de letramento representam “os modos culturais em geral de utilização da linguagem escrita pelas quais as pessoas fazem uso em suas vidas”. (BARTON; HAMILTON, 2000, p. 7, tradução nossa). Essas práticas não são unidades observáveis de comportamento, já que envolvem valores, atitudes, sentimentos e relações sociais. Incluem 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, que interligam as pessoas umas com as outras, incluindo um constante compartilhar de ideologias e identidades sociais.

Se as práticas, no sentido de maneiras culturais de utilização do letramento, são unidades que não podem ser observadas, na sua totalidade, em pequenas atividades e tarefas, os eventos de letramento representam episódios observáveis, os quais se formam e se constituem através dessas práticas. Eventos são atividades onde o letramento tem uma função, são ocasiões em que os textos fazem parte da natureza das interações dos participantes e de seus processos interpretativos.

Em eventos que ocorrem em um curso de Letras, objetivos diversos podem impulsionar o projeto didático dos professores, como introduzir alunos em atividades acadêmico-científicas, em que as linguagens sociais em uso guardam regularidades muito particulares a esse domínio social. Os eventos podem também proporcionar aos alunos desenvolver identidades profissionais coerentes com as habilitações do curso, seja em língua materna, literaturas ou línguas estrangeiras. Importante ressaltar que introduzir os alunos em tais atividades nem sempre é condição decisiva para que, em pouco tempo, eles aprendam e se apropriem das linguagens especializadas no domínio acadêmico, as quais estão presentes em inúmeros gêneros discursivos adotados como objeto de ensino-aprendizagem.

Segundo Gee (1999, 2001) afirmar que um sujeito aprende novas linguagens sociais e gêneros, no sentido de ser capaz de produzi-los e não apenas consumi-los, significa que ele está sendo socializado no que este autor denomina Discursos, com D maiúsculo. Mesmo quando o sujeito aprende uma nova linguagem social ou um gênero discursivo, apenas para consumir e não produzir, ele está aprendendo a reconhecer um novo Discurso.

As linguagens sociais estão inseridas nos Discursos e assumem relevância e sentido através deles. Por conseqüência, os Discursos garantem uma amplitude muito maior, envolvendo mais que a linguagem.

Um Discurso integra modos de falar, ouvir, escrever, ler, agir, interagir, acreditar, valorizar, sentir e usar vários objetos, símbolos, imagens, ferramentas e tecnologias, com a finalidade de ativar identidades e atividades significativas, socialmente situadas. (GEE, 2001, p. 719, tradução nossa).

Discursos, nessa perspectiva, são nomeados por Gee (2001) como *kits de identidade*, pois possibilitam explicar as múltiplas identidades sociais que os sujeitos assumem ao participarem de diferentes práticas de letramento, que compõem os domínios sociais. No tocante ao domínio acadêmico, um aluno de um curso de Letras pode assumir a identidade acadêmico-científica, a fim de melhor se inserir, participar e interagir nesse ambiente. Também o aluno pode assumir identidades profissionais como as de professor e/ou de tradutor, já que um curso universitário abre portas para entrada em espaços de trabalho.

Considerando, então, que as práticas desenvolvidas em um curso de Letras são específicas, em virtude da formação letrada que se quer dos sujeitos participantes, enfoca-se, nesse artigo, um tipo específico de letramento – o letramento acadêmico. Apesar de a denominação letramento acadêmico ser perfeitamente plausível a outros contextos, que envolvam ambientes e práticas formais de escolarização, ressaltam-se particularidades do domínio acadêmico/universitário.

Essas particularidades dizem respeito ao uso das linguagens - especializadas, contextualizadas nesse domínio de letramento -, aos papéis sociais de alunos e professores, às finalidades de os alunos estarem nesse domínio, e às relações estabelecidas com o conhecimento. Todos esses aspectos, inevitavelmente, interrelacionam-se, pois o letramento, compreendido como práticas sociais (cf. GEE, 2001), envolve formas de ser, falar, ouvir, escrever, ler, agir, interagir, acreditar, valorizar, sentir, usar recursos, ferramentas, tecnologias capazes de ativar identidades relevantes num dado contexto.

Logo, a construção do letramento acadêmico, por alunos de Letras, vai além da reprodução de instruções sobre como compreender e produzir determinados gêneros discursivos. Assumirem-se *insiders* (GEE, 1999) requer entendimentos sobre o funcionamento dos discursos que circulam nesse domínio, sobre os gêneros e suas formas de constituição sócio-histórico-cultural. O resumo, gênero integrante e constante em práticas discursivas do domínio acadêmico-científico, representa, dessa forma, um exemplo significativo para que se visualizem os movimentos interlocutivos entre professor, alunos e textos pertencentes a esse gênero.

2.1 O gênero resumo e orientações de letramento em sala de aula

É comum no Ensino Superior a queixa de muitos professores acerca das dificuldades de leitura e produção dos gêneros propostos aos alunos. Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2005, p. 92), esclarecem, com um tom de contestação a essa queixa, muitas vezes vazia de ações auxiliadoras, que “o aluno se depara freqüentemente com a obrigação de saber escrever algo que nunca lhe foi ensinado.” Acrescentam que há duas representações teóricas que perpetuam essa situação. Uma indicadora de que há uma capacidade geral para a escrita, que se bem desenvolvida, daria capacidade a cada aluno de produzir de forma adequada qualquer gênero. Outra que pressupõe que o mero ensino da organização global comum a um conjunto de textos pertencentes a um gênero seja suficiente para que o aluno chegue a um bom texto.

Vários são os procedimentos encontrados no trabalho difundido por Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2005), com o gênero resumo escolar/acadêmico, considerando que o foco é para produção escrita.

Um primeiro encaminhamento proposto pelas autoras é a análise de diferentes resumos publicados em situações sociais diversas, a partir dos seguintes aspectos: o contexto de produção - autor do texto-base, função social do autor, imagem que o autor tem de seu destinatário, locais e/ou veículos de circulação do texto, momento possível da produção e objetivo do autor do texto -, o conteúdo temático, a organização textual e os mecanismos de textualização. Procura-se analisar diferenças entre resumo escolar/acadêmico e o que aparece na mídia. Identificam-se outros textos, pertencentes a outros gêneros, que contenham resumos.

Posteriormente os alunos são levados a realizar diferentes atividades que os auxiliem no processo de sumarização, dos textos-base, usado na produção de resumos. É feita análise do contexto de produção em que o texto foi produzido, com apoio de alguns elementos: gênero, meio de circulação, autor, data da publicação e tema. Também são oferecidas questões que guiam a leitura e os ajudam a compreender o texto no tocante às idéias mais relevantes e as marcas textuais que indicam as relações de sentido entre essas idéias.

Recebe cuidado especial a orientação quanto ao processo de inserção de vozes, característico de textos como o resumo, que mescla a voz do autor do resumo, do texto a ser resumido e outras vozes que nesse texto possam aparecer. Esse cuidado se justifica, pois um número significativo de alunos comprova não ter tido acesso a experiências de trabalho anteriores com o dialogismo constitutivo dos gêneros, ou seja, da linguagem.

Um passo final desse trabalho sistemático, proposto por Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2005) é a auto-avaliação, em que todos os procedimentos são revistos, levando o produtor do resumo a verificar se eles foram seguidos e se os resultados foram satisfatórios. Assis e Mata (2005), também em trabalho realizado com o gênero resumo, no primeiro ano de um curso de Letras, defendem que, por meio dos gêneros, da apropriação deles, torna-se possível a inserção mais efetiva de sujeitos em atividades comunicativas nesse domínio social. Três são os benefícios apresentados por essas autoras: a) a construção de conhecimentos sobre como agir nas práticas discursivas em que emergem e consolidam os tais gêneros; b) a apropriação de conceitos e procedimentos acadêmico-científicos; c) a seleção de estratégias de textualização para a realização do projeto de dizer.

Esses benefícios implementam as perspectivas dos alunos sobre a ação de resumir, uma vez que esta, frequentemente, associa-se, no contexto da Educação Básica, a eventos de

“comprovação de leitura”. (ASSIS; MATA, 2005, p. 183). Implementar, nesse caso, pode se dar em paralelo com o confronto, com divergências vividas por alunos. Ao ser colocado em relevo a figura do autor do resumo – aluno de Letras -, bem como implicações sociais das escolhas composicionais e estilísticas por ele realizadas, pode haver uma colisão com a concepção de resumo trazidas de experiências anteriores de escolarização.

Essa concepção restrita acerca da ação de resumir é mostrada a Assis e Mata (2005) através de três formas de construção dos primeiros resumos dos alunos de Letras: a) a partir da cópia, sendo feitos alguns apagamentos, colagens e poucas substituições; b) um recorte, que reduz a argumentação presente no texto-base, ocorrendo parcialmente o gerenciamento de vozes; c) tematização de idéias do texto-base, porém desvinculada da discussão central.

No entanto, essa colisão de identidades não impede que os alunos passem a assumir a posição de investigadores, parceiros do professor na tarefa de compreender e analisar textos pertencentes ao gênero resumo. Isso se torna mais evidente no “deslocamento de posições” (ASSIS; MATA, 2005, p. 197) assumidas pelos alunos.

Na percepção de Gee (1999), muitos alunos podem até fracassar nas atividades iniciais propostas, como nesse caso do Ensino Superior. O motivo é não terem sido expostos, nas suas escolarizações ou experiências sociais prévias, a esses tipos de comportamentos e a outras habilidades necessárias à sobrevivência nas tais aulas envolvendo o resumo. Outros alunos podem agir naturalmente a partir das instruções em sala, pois apresentam um *background* educacional e social muito semelhante ao dos professores, ao exigido nesse domínio social.

O problema maior não é a preparação diferenciada dos alunos em uma mesma sala de aula ou o engajamento infortável de alguns a uma nova prática. O conflito que se instala, conforme Gee (1999, grifos do autor), é entre *quem* esses alunos são esperados para ser nesse novo Discurso e *quem* eles são até aquele momento.

Para Gee (1999), tudo que envolve o domínio de um Discurso não pode ser colocado em palavras. Por mais que se tente explicar uma quantidade enorme de procedimentos, ainda assim se estaria apenas alcançando a ponta de um iceberg. Assume lugar mais alto, nesse processo complexo, o conflito real entre os Discursos.

Na perspectiva de Gee (1999), há vantagem nesse processo de conflitos entre Discursos que constituem os alunos e os que são exigidos em instituições formais de ensino como é o caso da universidade. Por participarem de uma situação em que não são capazes de se acomodar, tornam-se observadores conscientes do que estão tentando fazer ou o que estão sendo obrigados a desempenhar. Em vista disso, geralmente têm *insights* profundos dos fatos, com apoio da utilização do meta-conhecimento, os quais podem melhor orientar esses sujeitos

a manipularem os Discursos dominantes, assim caracterizados por serem legitimados por essas instituições de ensino diante da sociedade em geral. Esse processo se explica, pois está subjacente que ações realizadas comprovem uma cumplicidade ativa com os valores dessas instituições. No entanto, muitos deles podem entrar em choque com os da família, os da comunidade local, de trabalho, já marcados no percurso de letramento ao longo da vida.

A vantagem mencionada por Gee (1999), a partir desses *insights* sobre os fatos, oportuniza a muitos sujeitos fazer uso de um “Discurso reciclado”. Este representa uma parcial aprendizagem compartilhada com meta-conhecimento e estratégias para fazer algo. Pode ser temporário o uso do Discurso Reciclado, no sentido de fazer uso enquanto se está inserido, de certa forma, em um domínio que utiliza tal Discurso dominante. Ou no sentido de ser um recurso temporário, até que se dê a fluência em tal Discurso.

Considerando as explicações realizadas até o momento, pode-se afirmar que as orientações de letramento, para produção escrita de gêneros discursivos, em uma sala de aula, não dão conta do complexo funcionamento de Discursos e suas linguagens sociais (cf. GEE, 1999, 2001). Logo, diante da necessidade de análise e avaliação de textos escritos, melhor é compreender “a complexidade enunciativa do funcionamento da linguagem” (CORRÊA, 2006, p. 211) nos gêneros discursivos.

Na visão de Corrêa (2006), é muito restrito buscar explicações imediatas para os fatos textual-discursivos da produção escrita de alunos. Muitas vezes o professor quer localizar a motivação das réplicas dos alunos em dizeres próximos – espaço, tempo da sala de aula. Porém, nem sempre há explicações momentâneas sobre esses fatos.

Nessa perspectiva, Gee (1999, 2001) e Corrêa (2006) fazem referência a um mesmo foco de conflito: um dilema instaurado nos textos, pertencentes a certos gêneros, entre *quem* esses alunos são esperados para ser nesse novo Discurso, no domínio acadêmico, e *quem* eles são até aquele momento.

Portanto, ativar novas identidades no domínio acadêmico, inserir-se em práticas de letramento específicas pode demandar tempo, conflitos, divergências temporárias e construção de conhecimentos outros não partilhados até o momento. Nessa direção, certas histórias e trajetórias de letramento dos alunos ajudam a elucidar os papéis sociais assumidos ao analisarem e produzirem resumos no domínio acadêmico.

As seções seguintes vêm explicitar orientações de letramento em que o resumo é objeto de ensino-aprendizagem, no curso de Letras da Unifebe (Brusque-SC), bem como analisar efeitos de movimentos interlocutivos, que se dão em meio a essas orientações, sobre as produções escritas de resumo de uma aluna.

3 Efeitos de movimentos interlocutivos com o gênero resumo

O trabalho com o gênero resumo, desenvolvido pelo professor da disciplina de Leitura e produção de textos acadêmicos, ocorreu durante quatro encontros (6º ao 9º) no 2º semestre de 2005. No período do 6º ao 8º encontro, foram realizadas leituras e análises de resumos – jornalísticos e acadêmicos -, de resenhas e de críticas, considerando que estes dois últimos gêneros têm na sua composição o resumo. Entre o 6º e 7º encontro, como tarefa semanal, os alunos foram desafiados a produzir dois resumos – cada um tendo como texto-base um artigo jornalístico no tamanho de uma lauda. No 9º encontro, o professor orientou uma análise de gênero, a partir do resumo produzido por uma aluna. Posteriormente, os alunos tiveram a oportunidade de reescrever os dois resumos já avaliados pelo professor.

Três eventos de letramento, em que o resumo é objeto de ensino-aprendizagem, serão analisados e discutidos neste artigo. O primeiro (6º encontro) teve o objetivo de analisar vários aspectos sociais e verbais de resumos. O segundo evento (6º/7º encontros) teve o intuito de, em caráter de diagnóstico, propor a produção de dois resumos, sem nomeá-los como acadêmicos ou jornalísticos. Quanto a esse evento, apenas um resumo – ao texto *Ler não serve para nada*, de Diogo Mainardi - fará parte das discussões posteriores. O terceiro evento (9º encontro) objetivou analisar um resumo, de uma aluna da turma, ao texto *Ler não serve para nada*, de Diogo Mainardi, a fim de dar suporte aos demais alunos nas posteriores auto-avaliação e reescrita dos resumos iniciais produzidos. Esses objetivos contribuem para melhor se compreender as escolhas operadas pelo professor, as reações respostas dos alunos aos dizeres dele e à proposta de produção e reescrita de resumo.

3.1 Evento 1 – a análise de resumos: aspectos sociais e verbais

O trabalho sistemático desenvolvido, na primeira aula, em que o resumo foi adotado como objeto de ensino-aprendizagem, guarda grandes semelhanças com o apresentado por Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2005).

O professor conduziu o 6º encontro realizando, na interação com os alunos, a análise de diferentes resumos: acadêmicos e jornalísticos. Vários aspectos foram abordados: autoria, função social do autor, linguagem científica, público leitor, suporte de circulação, condições de produção, objetivos do autor (implicitamente mencionado) e objetivos do texto. Também foram identificados outros gêneros, os quais apresentavam o resumo na sua composição,

como resenhas e críticas. Este direcionamento auxiliou o professor a indicar, que os resumos não contêm elementos lexicais indicadores de apreciação crítica. Foram analisados, também, elementos coesivos, como pronomes. O professor teve o cuidado de ressaltar que muitas regras de produção de textos, nomeados como acadêmicos, são estabelecidas por instituições onde serão publicados. Esta instrução foi decisiva para apontar o papel do leitor, o qual é elemento chave para que se dêem as escolhas gramaticais, textuais e discursivas nos resumos.

Esses inúmeros aspectos que orientaram a análise de resumos, resenhas e críticas reforçam, aos alunos, a complexidade enunciativa do funcionamento da linguagem (cf. CORRÊA, 2006) nos gêneros, como é o caso do resumo. O professor, consciente dessa complexidade, afirma aos alunos no final da aula:

P: vou trazendo aos poucos para vocês mais informações.

No entanto, por ser orientações iniciais a respeito do resumo e baseadas em uma perspectiva dialógica da linguagem, a qual era evidentemente muito distante das experiências vividas pelos alunos em anos anteriores de escolarização, predomina a voz do professor e um estranhamento a certas informações por parte de muitos alunos. Esta reação resposta às orientações do professor é marcada pelo silêncio e por demonstrações de não compreensão a questões lançadas por ele, as quais indicavam uma tentativa de inserir os alunos nas análises dos resumos propostos.

P: vejam ali: *pretende-se*, neste texto, no outro *este trabalho pretende*, quem é que fala?

Beatriz: o autor

P: e esse *pretende-se* indica o quê? (silêncio) Indica o quê? (silêncio) Indica o quê?

Esta reação de silêncio dos alunos, em geral, realça um não-saber sobre o funcionamento do domínio acadêmico, principalmente no que tange à linguagem científica. Participações mais intensas dos alunos foram notadas quando o enfoque recaiu sobre textos (resumo, resenha, crítica) da esfera jornalística.

Outro dado recorrente, entre os encontros 6 e 9, foi a presença de perguntas, por parte dos alunos, que demonstravam não coerência com o projeto didático do professor. Em consequência, não eram respondidas imediatamente pelo professor, o qual preferia apresentar exemplos que pudessem melhor orientar a compreensão dos alunos sobre o que fora questionado. Essa reação era incômoda a muitos alunos, que insistiam no recebimento de uma resposta em específico, como exemplificam falas em torno da análise de uma resenha:

P: [...] Quem é o autor aqui? Aparece o nome de quem escreveu?

Ru: Não.

P: Não tem um autor definido.

Beatriz: Então é um editorial, se não está assinado?

P: Será que foi o Maurício Kubrusly que escreveu?

Beatriz: Tô perguntando se pode ser um editorial.

P: Tem a foto da capa do livro, vocês me falaram dois dados importantes desse texto: fala do livro, do autor.

A aluna Beatriz faz uso de uma informação do gênero editorial – não estar assinado –, em virtude de orientações do mesmo professor no 1º semestre de 2005. Logo, a tentativa de se inserir no meio acadêmico, utilizando/ repetindo um dado já confirmado no semestre anterior, mostra-se como estratégia interlocutiva da aluna. Esta estratégia vai se aprimorando nas aulas seguintes, já que os alunos percebem que o professor interage mais diretamente com aqueles que usam explicações já realizadas por ele ao longo dos encontros. Destaca-se, assim, paulatinamente, o uso do Discurso Reciclado (cf. GEE, 1999), pois contribui para que esses alunos, de alguma forma, demonstrem cumplicidade ativa com os valores que constituem o domínio acadêmico.

Após esse primeiro encontro, em que o resumo é abordado, o professor sugere, para aula seguinte, a produção de dois resumos. Um ao texto *Ler não serve para nada*, artigo (na voz do professor, pois há características muito evidentes de uma crônica) de Diogo Mainardi, publicada na revista *Veja*. Outro resumo é ao artigo *Mais do que timidez*, de André Astete, publicado na internet. As orientações do professor, entregues por escrito aos alunos, foram duas: a) síntese, em tópicos – principais argumentos dos autores; b) transformação dos tópicos em resumo de até 10 linhas, com atenção à necessidade de fazer referência aos autores (segundo, de acordo, para o autor...) e de usar conectivos com a finalidade de dar unidade ao resumo (assim, portanto, desse modo, por isso, porém, mas, no entanto, ainda).

3.2 Evento 2 – a produção do 1º resumo

A produção dos resumos aos textos *Ler não serve para nada* e *Mais do que timidez* foi elaborada fora do ambiente de sala de aula e entregue ao professor no início do 7º encontro. Apresenta-se apenas um resumo da aluna Beatriz – ao primeiro texto mencionado.

Ler Não Serve Para Nada

Como tornar o Brasil uma nação letrada? É a respeito disso, que trata o documento do Secretário do Livro e Leitura, Ottávio Carlo De Fiore. Vejamos um trecho: “É fundamental que nos meios de massa, políticos, estrelas,...propaguem... a importância e o prazer que o hábito de ler confere às pessoas”.

Se eu, indicasse um livro de tal autor e o Barrichelo indica-se outro, talvez o dele venderia uns quatro ou cinco a mais. Segundo minha experiência, a leitura constitui o maior obstáculo para a ascensão social e de poder no Brasil. Os próprios escritores estão no mais baixo patamar da escala social.

Livros atrapalham, criam espíritos perdedores. Não é prudente tentar convencer os poderosos a dar testemunhos e incentivos à leitura, pois eles sabem que é mentira. Nenhum deles subiu na vida por ter lido um livro. No Brasil a receita para o sucesso é o analfabetismo. Se o Brasil um dia tornar-se letrado, terá lido os livros errados, se lerem os certos só dirão bobagens.

A avaliação realizada pelo professor e apresentada por ele à aluna Beatriz, em forma de observações explicativas ao final do resumo, indica os seguintes aspectos: a) elaborar tópicos antes de produzir o resumo, conforme atividade solicitada e explicada em sala de aula. Na voz do professor, a elaboração de tópicos é importante, pois auxilia na compreensão do enunciado; b) fazer referência ao autor do artigo resumido – com base nas orientações dadas em sala; c) lembrar que no resumo se diz o que o outro disse. Além disso, podem aparecer outras vozes na voz do autor; d) usar as expressões: o autor diz que..., de acordo com Mainardi, para ele..., segundo o articulista. Conforme comprovado por Assis e Mata (2005), ao analisarem as formas de construção dos primeiros resumos de alunos de Letras, ocorre também no resumo de Beatriz, recortes do texto-base, com alguns apagamentos, não gerenciamento de vozes, tematização de idéias do texto-base, desvinculada da discussão central. Essas ocorrências são apresentadas, neste trabalho, não como símbolo de deficiências nas produções de Beatriz. Reforçam, acima de tudo, que as respostas a essas escolhas textual-discursivas não encontram lugar em dizeres próximos no tempo e espaço de sala de aula de Letras.

As sugestões apresentadas pelo professor ao 1º resumo produzido por Beatriz confirmam uma defesa de Corrêa (2006): é muito restrito buscar explicações imediatas para os fatos textual-discursivos da produção escrita de alunos. Não se está afirmando aqui que o professor estava convicto que, com base nas orientações realizadas no 6º encontro, produções escritas totalmente adequadas ao gênero resumo, seriam realizadas. Como já mencionado anteriormente, o professor propôs a produção de dois resumos, logo após o 1º encontro discutindo o resumo, a fim de fazer um diagnóstico sobre as formas de produção desse gênero pelos alunos.

A defesa de Corrêa (2006) encontra lugar, também, em depoimento de Beatriz a essa pesquisadora, logo no início de 2005, quando indagada sobre as experiências com leitura na Educação Básica.

Beatriz: geralmente a professora indicava livros e tinha que preencher uma fichinha para comprovar que a gente tinha lido alguma coisa. Mas a gente podia ir na biblioteca pegar, porque não era exigido nada, ela não fazia perguntas.

No tocante à leitura, conforme Assis e Mata (2005), verifica-se, no depoimento de Beatriz, que a ação de resumir se associa a eventos de comprovação de leitura. Este dado é um entre tantos outros, até mesmo de natureza distinta, fora do ambiente escolar, que reforça que a inserção dos alunos, no sentido de dominar o Discurso dominante acadêmico (cf. GEE, 1999), pode ser um processo lento por não haver apagamento de identidades outras já vividas e assumidas por eles ao longo da vida. Há simultânea convivência de identidades, as quais, se muito diferentes entre si, podem provocar reações resistentes ou encaminhar os alunos a reproduzir experiências de outros contextos de escolarização.

Como prova de que esse processo pode ser lento, mas significativo aos alunos, os encontros 7 e 8 indicam outras formas de participação dos alunos durante as análises orientadas pelo professor, em torno de resenhas e críticas, as quais contêm resumos em suas composições. A participação dos alunos, durante os encontros, é marcada por uma voz mais questionadora acerca do funcionamento do resumo, uma vez que tiveram a experiência inicial de produzir dois resumos, entregues para avaliação ao professor. As questões abarcaram aspectos como título do resumo, elementos lexicais que marcam a referência ao autor – gerenciamento de vozes, particularidades de um resumo acadêmico e dúvidas a respeito de diferenças entre resumo e crítica. Nesses dois encontros é que o professor intensifica análises em torno das vozes presentes nos gêneros em questão, estimulando, ainda mais, a percepção dos alunos sobre este elemento importante no resumo.

Falas de uma mesma aluna (Se) comprovam que a percepção, sobre a composição do resumo, vai se aprimorando. Ao mesmo tempo as falas mostram certo desconforto da aluna diante de novas orientações do professor.

Se: Professor, no resumo eu posso dizer assim: o autor disse, segundo o autor?

P: Pode. Você vai introduzir a voz do outro. Isso é um resumo informativo que aparece em teses e dissertações [fazendo referência a um resumo de dissertação]

[...]

Se: depois vai poder arrumar, né professor?

P: sim.

[...]

Se: e resumo não pode ter mais de um parágrafo?

P: aqui é resumo de dissertação.

Ru: aquele que a gente fez é outro tipo de resumo, né?

P: esses resumos de trabalho de aula o professor pode dizer como é que ele quer. A linguagem é que vai mudar, os parágrafos o professor pode pedir.

As reações de Se, em paralelo à pergunta de Ru dão indícios de haver um deslocamento de posições (cf. ASSIS, MATA, 2005) – de receptores de informações apresentadas pelo professor a investigadores, analistas dos textos.

Por perceber e partilhar da participação mais ativa dos alunos durante as análises do funcionamento dos gêneros, o professor parece acreditar ser o momento adequado para propor a produção de um resumo acadêmico (não objeto de análise nesse trabalho) a um artigo científico. No entanto, uma reação contrária e imediata é manifestada por meio de palavras de uma aluna:

Sa: Ah, professor, acadêmico? Nós não estamos academizados.

Este dizer da aluna é uma marca da posição de *outsider* (cf. GEE, 1999) assumida por muitos alunos da turma, quando o foco recai sobre a produção escrita acadêmica. Se a compreensão e recepção dos gêneros parecem realçar uma identidade de *insider* a certos alunos, o mesmo não ocorre com a tarefa de produção.

Na tentativa de reanimar os alunos, especialmente, com o intuito de responder a essa reação da aluna Sa, o professor assim se posiciona, ao se referir, especificamente, a necessidade de referência de diferentes vozes no resumo:

P: Já notei que vocês estão compreendendo o que eu estou tentando mostrar pra vocês. Como é um artigo, tem que cuidar.

Esse dizer do professor se apresenta em meio a orientações dadas aos alunos sobre como proceder com a leitura do artigo científico e elementos essenciais, como o gerenciamento de vozes, para produção do resumo acadêmico a esse artigo. Dessa forma, pouco a pouco, o professor vai retomando e acrescentando aspectos da linguagem acadêmico-científica, enfim, da constituição do Discurso dominante nesse domínio social.

3.3 Evento 3 – a análise de um resumo: um caminho para reescrita

O resumo de uma aluna – Li – foi o escolhido pelo professor para proceder com análises sobre inadequações ao gênero, com o intuito de dar suporte aos alunos na reescrita dos dois primeiros resumos produzidos. Essa atividade conjunta com todos os alunos da sala também reforça o que Assis e Mata (2005) defendem: dominar um gênero é uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares.

Aspectos discursivos, textuais e gramaticais fizeram parte das análises. Foram eles: a) papel do autor – aluno; b) a presença de duas vozes no artigo Ler não serve para nada e elementos lingüísticos para referenciar essas vozes; c) posição (começo, meio, fim do resumo) de expressões que indiquem referência ao autor do texto-base e outras vozes ali presentes; d) vocabulário empregado, com a função de ser mais fiel ao texto resumido; e) construção coerente e coesa das sentenças; f) função de uso do elemento “que”, o qual introduz o discurso direto no resumo; g) falta de concordância verbal; h) construção dos parágrafos: a disposição dos argumentos do texto-base.

Apesar de muitas dessas orientações já terem sido apresentadas pelo professor em encontros anteriores, a aluna Beatriz lança uma questão sobre o gerenciamento de vozes, como se só neste momento este aspecto estivesse fazendo sentido a ela:

Beatriz: o resumo não pode ficar só com a voz do autor, tem que ter a do outro junto?

A reescrita realizada por esta aluna também vem reforçar que, mesmo diante de orientações específicas do professor, sobre o resumo, seja na produção dela, ou oralmente, diante da turma, inadequações ao gênero persistem nessa atividade.

Beatriz acrescenta, apenas, expressões lingüísticas sugeridas pelo professor, como mencionado no evento 1, não realizando alterações discursivas maiores capazes de melhor adequar essa produção ao gênero resumo. Uma prova disso é a avaliação final do professor, indicada pelo conceito B+ e não A, sendo este o indicativo de total adequação ao gênero resumo. A transcrição a seguir comprova, em itálico, o que foi acrescentado pela aluna e, entre parênteses, o que foi apagado da primeira para segunda versão do resumo.

Ler não serve para nada
(Autor: Diogo Mainardi)

Como tornar o Brasil uma nação letrada? É a respeito disso, que trata o documento do Secretário do Livro e Leitura, Ottávio Carlo De Fiore, *citado no artigo de Diogo Mainardi*: (Vejam um trecho) “É fundamental que nos meios de massa, políticos, estrelas,...propaguem.... a importância e o prazer que o hábito de ler confere às pessoas”.

Segundo Mainardi, (Se eu,) *se ele* indicasse um livro de *algum* (tal) autor e o Barrichelo *fizesse a indicação de* (indica-se) outro *autor, provavelmente a indicação de Barichello* (talvez o dele) venderia uns quatro ou cinco (a mais). *Segundo o que diz o autor sobre sua* (minha) experiência, a leitura constitui o maior obstáculo para a ascensão social e de poder no Brasil. Os próprios escritores estão no mais baixo patamar da escala social.

Livros atrapalham, criam espíritos perdedores. Não é prudente tentar convencer os poderosos a dar testemunhos e incentivos à leitura, pois eles sabem que é mentira. Nenhum deles subiu na vida por ter lido um livro. No Brasil a receita

para o sucesso é o analfabetismo. Se o Brasil um dia tornar-se letrado, *segundo o autor*, terá lido os livros errados, se lerem os certos só dirão bobagens.

A reescrita do resumo pode não ter sido completamente adequada ao gênero. No entanto, eliminar, ou pelo menos aprender a conviver com os conflitos de identidades sociais (cf. GEE, 1999), não é tarefa simples e rápida no espaço de quatro encontros. Outras marcas da constituição letrada de Beatriz, na Educação Básica, ajudam a explicar a relação dela com a produção escrita de textos e com a reescrita:

Beatriz: Produção de textos na escola a gente até fazia bastante, mas nunca tinha um tema assim, era bem livre assim. Para ter idéia até demorava um pouco, mas eu escrevia demais. Eu escrevia, escrevia e não parava de escrever. Às vezes não tinha nem sentido no texto e quando ia ver tinha que reescrever. E não tinha toda vida orientação.

Os dizeres desta aluna comprovam que não havia um projeto didático baseado na perspectiva da teoria dos gêneros discursivos, em que os propósitos comunicativos são decisivos para se proceder com a escolha dos gêneros e respectivos elementos temáticos, composicionais e estilísticos. Mesmo assim, a aluna afirma que “não parava de escrever”. No entanto, orientações específicas para reescrita não eram frequentes. É provável que, em virtude de não estar inserida em eventos de letramento que a ajudassem na reescrita dos textos, a aluna julgou suficiente apenas acrescentar elementos oferecidos pelo professor para a reescrita do primeiro resumo.

Esse novo modo de agir com e a partir dos textos e as novas identidades propostas no domínio acadêmico, são reconhecidos e valorizados pela aluna, como mostra um depoimento dela a essa pesquisadora no decorrer de 2005:

Beatriz: O professor nos apresentou uma forma diferente de ensinar e aprender [...]. A gramática, um dos capítulos da língua portuguesa, torna-se agradável, quando explicada a partir das produções textuais dos próprios alunos.

A aprovação às orientações do professor, a partir das produções dos próprios alunos de Letras, é visível nesta fala de Beatriz. Essa é uma marca de que, se não houve grandes alterações na reescrita do primeiro resumo produzido por ela, é porque outros conflitos ou não conhecimento da linguagem acadêmico-científica assumem lugar mais alto nesse processo. Também são elogiadas, especificamente, as orientações do professor, ao longo do 2º semestre de 2005, as quais muito a ajudaram no aprendizado com e sobre os gêneros. No entanto, não

são vistas como definitivas, nem suficientes (cf. GEE, 1999), de acordo com o depoimento escrito ao professor:

Beatriz: A disciplina veio para esclarecer as dúvidas. Colaborou muito para o meu aprendizado, nota-se na análise do meu resumo, depois das explicações, das análises de resumos e resenhas de outros autores eu finalmente consegui me limitar um pouco. Sei que isso é temporário e que se eu parar para ler, pesquisar e produzir, farei meu “resumão” novamente, mas isso é porque eu gosto de detalhes.

Esse depoimento final de Beatriz esclarece um importante dado: o uso de estratégias do Discurso Reciclado (cf. GEE, 1999) parece ligado ao cumprimento temporário de uma tarefa em sala de aula. Esta possibilidade, porém, não é marcada, na sua totalidade, por uma carga negativa. A consciência das próprias ações, neste caso, o possível retorno ao “resumão”, pode auxiliar Beatriz a recorrer às orientações com e a partir do resumo, realizadas no decorrer de 2005 em Letras. Novas marcas foram deixadas na constituição letrada dessa aluna, a fim de contribuir para a implementação de suas identidades acadêmico-profissionais.

4 Considerações finais – outras marcas de sujeitos letrados no domínio acadêmico

Diante das orientações de letramento em torno do gênero resumo em Letras e dos resultados advindos com as produções escritas da aluna Beatriz, alguns enfoques sobre esse processo de trabalho e alguns efeitos decisivos podem ser elucidados.

Apesar de muitas explicações sobre o funcionamento discursivo do resumo, não se pode negar que há diferenças entre orientações para compreensão do gênero e para sua produção. Esta pressupõe, inicialmente, compreensão dos textos lidos, como crônicas e artigos jornalísticos e acadêmicos, os quais, por não pertencerem, há muito tempo, ao repertório textual da aluna, provocaram certo estranhamento a ela. Em segundo lugar, o como realizar a seleção das informações mais relevantes (síntese) dos textos também não foi trabalhado em sala de aula, por meio de orientações do professor. Em terceiro, aplicar os conhecimentos obtidos durante as aulas em que o resumo foi foco do processo de ensino-aprendizagem, não pode ser uma reação esperada como imediata. Como afirma Corrêa (2006) a reação resposta dos alunos – os resultados da produção do resumo, neste caso – pode ter relação com as réplicas e dizeres distantes no tempo e no espaço dessa aluna.

Devido a todas essas considerações é que Gee (1999) destaca que, por mais que um professor tente dar as orientações possíveis no tempo e espaço de uma sala, elas sempre serão, apenas, a ponta de um iceberg. Estão envolvidos muitos elementos, como as convenções da

linguagem científica, que advêm do funcionamento de instituições formais de ensino como a universidade, bem como questões sócio-culturais, a exemplo da função social do autor, objetivo do texto, suporte de circulação entre outras. Aproximando a abordagem dialógica da linguagem em Bakhtin e a perspectiva social do letramento se ressalta o quanto as estruturas ideológicas, sócio-culturais e de poder são decisivas para a construção de sentidos tanto da compreensão quanto da produção de textos no Ensino Superior.

Quando se apresentou como objetivo desse trabalho analisar os efeitos do trabalho com o resumo na produção escrita desse gênero, em um primeiro ano do curso de Letras, não se estava esperando encontrar dados de transferência imediata das orientações do professor para as produções de resumos dos alunos. Se assim fosse, continuaria se perpetuando o discurso da crise (cf. GEE, 1999), do déficit de letramento dos alunos universitários. Assim o fazem muitos professores que ainda acreditam que apenas um conjunto de regras ou de instruções é suficiente para que os alunos passem a dominar o Discurso acadêmico. As trajetórias anteriores de sujeitos letrados, nesses casos, parecem ser omitidas, em função de uma formação acadêmica, centrada em conteúdos teórico-conceituais.

As análises, a que se chegaram com esta pesquisa, indicam que os efeitos centrais desse projeto dialógico da linguagem remetem a mudanças. Afloraram conflitos de identidades sociais, como observado no caso Beatriz. Tentativas de adequação ao domínio acadêmico, mais marcadamente nas interações orais em torno do resumo, utilizando estratégias do Discurso Reciclado (cf. GEE, 1999), foram também marcas nesse processo de desconstrução de perspectivas restritas sobre leitura e produção de textos. Se o gerenciamento de vozes – elemento essencial que marca a produção dos resumos – ainda não foi apropriado pela aluna Beatriz, o fator tempo pode explicar essa ocorrência.

Um trabalho de tamanha complexidade, pautado na heterogeneidade constitutiva da linguagem e, conseqüentemente, dos gêneros discursivos, não pode ser diminuído em virtude de exigências institucionais limitadoras, como é o caso das reduzidas horas-aula. Importante foi presenciar e verificar, com as análises, que os alunos, a exemplo de Beatriz, foram valorizados como sujeitos da linguagem. Estes tiveram chances de assumirem papéis de agentes no processo de construção do conhecimento, deixando marcas de sua constituição letrada e as ampliando gradativamente por meio de um trabalho pedagógico situado socialmente.

Referências

ASSIS, J. A.; MATA, M.A. A escrita de resumo na formação inicial do professor de língua portuguesa: movimentos de aprendizagem no espaço de sala de aula. In: KLEIMAN, A.; MATENCIO, M. de L. M. (Orgs.) **Letramento e formação do professor**. Campinas: Mercado de Letras, 2005. p. 181-202.

BAKHTIN, M. (1952-1953/1979) Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. 4.ed. Tradução do russo por Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.

BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R. **Situated literacies: reading and writing in context**. London/ New York: Routledge, 2000.

CORRÊA, M. Relações intergenéricas na análise indiciária de textos escritos. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, SP, n. 45 (2), p. 205-224, jul./dez., 2006.

GEE, J. P. Reading as situated language: a sociocognitive perspective. **Journal of adolescent & adult literacy**. Internacional Reading Association. n. 44, v.8, p. 714-725, 2001.

_____. **Social linguistics and literacies: ideology in Discourses**. 2.ed. London/Philadelphia: The Farmer Press, 1999.

MACHADO, A. R.; LOUSADA, E.; ABREU-TARDELLI; L. S. O resumo escolar: uma proposta de ensino do gênero. **Signum: estudos da linguagem**, Universidade Estadual de Londrina. PR, n.8 (1), p. 89-101, jun. 2005.

Referência deste artigo:

FISHER, Adriana (2007). Letramento e movimentos interlocutivos na construção do resumo em contexto acadêmico. *Revista da Unifebe*, 5, pp.19-32.