

ATIVIDADES DE (RE)TEXTUALIZAÇÃO EM PRÁTICAS ACADÊMICAS: UM ESTUDO DO RESUMO

*Maria de Lourdes Meirelles Matencio**

RESUMO

A produção de resumos na universidade é uma das maneiras através das quais o estudante, além de registrar sua leitura de textos acadêmicos, manifesta sua compreensão de conceitos e do *saber fazer* em sua área de conhecimento. Essa atividade, que implica retextualização – ou seja, a produção de um novo texto a partir de um ou mais textos-base –, é, obviamente, essencial ao processo de formação e de ensino/aprendizagem que aí se desenvolve. Considerando a importância desse tipo de atividade, este texto tem como objetivo refletir sobre as operações textual-discursivas envolvidas na produção do resumo, à luz de uma tipologia que considera o modo de produção e circulação desse gênero.¹

Palavras-chave: Retextualização; Práticas discursivas; Gênero textual; Resumo.

As dificuldades vivenciadas na formação – inicial e continuada – do professor de Português no que diz respeito à leitura e produção de textos que circulam no meio acadêmico e, por extensão, ao modo de funcionamento dos discursos que constroem e constituem o campo dos estudos da linguagem têm sido constantemente objeto de trabalhos voltados à formação e prática de ensino/aprendizagem (cf., dentre outros, Assis, Matencio e Silva, 2000; Kleiman, Signorini e colaboradores, 2000; Kleiman, 2001; Marinho, 2001).

Em contribuição anterior (Matencio, 2001), centrei-me na complexa relação que se estabelece entre o discurso científico, o discurso de vulgarização e o discurso didático – seja na formação do professor, seja em situações de ensino/aprendizagem de língua materna – e em seus efeitos para a interação em sala de aula.

* Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.

¹ As reflexões apresentadas neste artigo têm sua origem nos estudos desenvolvidos pela equipe do grupo de pesquisa “Estratégias de (re)textualização na oralidade e na escrita”, por mim coordenado.

Naquela ocasião, já assinalava a importância de considerar, na análise do funcionamento dos discursos sobre a língua/gem, o modo de apropriação da realidade por parte das diferentes instituições que interferem na produção de saberes sobre a língua/gem e seu ensino: (i) as instituições universitárias e de pesquisa, que produzem um saber legitimado sobre a língua/gem como objeto de estudo científico; (ii) as diversas instituições através das quais esse discurso chega a grupos maiores do que aqueles que o produzem – particularmente, as instituições governamentais, que orientam os fazeres nas práticas de ensino/aprendizagem, as editoras, que produzem material didático e, também, a mídia, que cumpre papel crucial para a divulgação dos discursos produzidos nessas diferentes instituições; (iii) as escolas, instituições nas quais é fundamentalmente produzido o discurso didático sobre a língua/gem. Salientava, então, que as especificidades dessas instituições quanto à produção de seu discurso – seus paradigmas de definições (conceituações), de designações (modos de nomeação) e de descrições (delimitação de traços) do objeto (cf. Beacco, Moirand, 1995) – dão origem a práticas discursivas bastante diversificadas, particularmente no que diz respeito à constituição dos gêneros textuais e à sua atualização em eventos específicos de interação. Evidenciava, ainda, que o modo de recepção, isto é, a relação entre produtores e receptores – de simetria ou assimetria, de complementaridade ou não – e a forma de circulação dos textos nessas instituições é bastante variada. Em outras palavras, dizia que, ao se construir a realidade que cerca a língua/gem como objeto de estudo e de ensino, defrontam-se objetivos institucionais diversos e, em seqüência, modos distintos de dizer esse objeto e de saberes sobre ele.

Mantendo-me fiel a essa perspectiva, neste trabalho investigo a relação entre os discursos que se engendram para constituir os saberes sobre a língua/gem através da análise de uma das estratégias mais freqüentes na formação de professores – que, idealmente, deveria envolver tanto a apropriação e sistematização dos saberes científicos quanto a construção de conhecimento –, a saber, a retextualização de um texto acadêmico para o gênero resumo.

TEXTUALIZAR E RETEXTUALIZAR

Os dados analisados no presente trabalho foram coletados no âmbito do projeto “Retextualização de textos acadêmicos: leitura, produção de textos e construção de conhecimentos”,² cujo objetivo é estudar atividades de retextualização de textos acadêmicos em situações de ensino que visem à formação profissional, para, de um lado, (i) descrever as operações textual-discursivas envolvidas no processo de

² Desenvolvido desde 2001, com financiamento da Fapemig (SHA 0419/01).

retextualização de texto escrito para texto escrito e, de outro, (ii) propor abordagens do processo de retextualização em situações de ensino que o privilegiem como uma estratégia de aprendizagem.

No referido projeto de pesquisa parte-se do princípio de que retextualizar é produzir um novo texto a partir de um texto-base, pressupondo-se que essa atividade envolve tanto relações entre gêneros e textos – o fenômeno da intertextualidade – quanto relações entre discursos – a interdiscursividade. O estudo dessas relações, no desenvolvimento da pesquisa, não se limita, vale ressaltar, àquelas habitualmente tratadas quando se aborda a heterogeneidade textual-discursiva – seja ela explícita ou não –, uma vez que o foco recai sobre o modo como se (re)textualiza, o que envolve investigar, na materialidade textual, a manifestação de operações: (i) propriamente lingüísticas, ou seja, de **organização da informação** – de *construção dos tópicos*, de *equilíbrio entre informações dadas/novas* –, de **formulação do texto** – de *modos de dizer* – e de **progressão referencial** – de *retomada de referentes e de remissão a referentes*, explícitos ou não; (ii) textuais, já que se referem aos **tipos textuais** através dos quais as seqüências lingüísticas dos textos ganham vida – tipo *narrativo, dissertativo, argumentativo, injuntivo* ou *dialogal* – e à superestrutura do gênero textual – seu *esquema global*; e (iii) discursivas, uma vez que remetem ao **evento de interação** do qual o texto emerge – tanto à construção do *quadro interlocutivo*, isto é, à assunção, pelos sujeitos, de lugares e papéis sociais, à delimitação de propósitos comunicativos e do espaço e tempo da interação, quanto aos *mecanismos enunciativos*, portanto à diafonia, à polifonia e à modalização.

É preciso, também, salientar que a forma como a retextualização de texto escrito para texto escrito tem sido encarada no projeto não permite que se confunda essa atividade com a de reescrita.³ Em sua origem e desenvolvimento, o referido projeto adotou a concepção de Marcuschi (2001, p. 46)⁴ de que retextualizar é transformar um texto em outro. Entretanto, as análises iniciais e seus resultados foram suficientes para demonstrar que reescrever/revisar⁵ um texto qualquer é atividade significativamente distinta de produzir um novo texto a partir de um que lhe antecede na

³ Obviamente, não desconhecemos o fato de que, em muitas práticas sociais, sejam elas escolares ou não, reescrita e retextualização se confundem com freqüência, mas não podemos negar que, do ponto de vista teórico-metodológico, a abordagem dessas atividades não é equivalente.

⁴ Há diversos estudos que, assim como o nosso, têm-se pautado na proposta do autor, dentre eles, remeto a Gomes (1995), Laudares (2000) e Rosa (2000).

⁵ Dentre os estudos que abordam a reescrita no Brasil, têm-se, em Abaurre *et al.* (1997), resultados de pesquisa que, inserida no paradigma indiciário, trata da reescrita no interior do processo mais amplo de aquisição da escrita e, em Ruiz (2001), resultados de investigação sobre a prática da reescrita – ou refacção – em situações de ensino/aprendizagem. Ressalva seja feita para o fato de que, embora seja possível (e desejável) tratar a reescrita como atividade distinta da revisão, considerando-se, inclusive, os diferentes eventos de interação que envolvem essas atividades em situações externas à sala de aula, em situações de ensino/aprendizagem, reescrita e revisão podem ser tratadas como equivalentes, por serem concebidas, geralmente, como etapas sucessivas do processo de refacção de textos produzidos pelos alunos.

leitura. A esse respeito, o pressuposto é de que, embora, de fato, a atividade de retextualização envolva operações lingüísticas similares àquelas envolvidas no que se tem denominado reescrita – tais como as operações de acrescentamento, supressão, substituição e reordenação tópica –, no que se refere às operações textuais e discursivas, essa semelhança é muito menor; além disso, as variáveis que interferem nesses dois processos não se comportam de forma semelhante.

Para discutir as diferenças entre as atividades consideradas no projeto propriamente da retextualização e aquelas que representariam especificamente a reescrita de um texto, retomo brevemente as variáveis propostas por Marcuschi (2001) ao tratar da retextualização de texto falado para texto escrito.

Segundo o autor, há fundamentalmente quatro variáveis a interferir na atividade de retextualização. A primeira delas é o propósito da retextualização, o que determinará as escolhas relativas ao conteúdo temático do texto-base e às estruturas que se pretende preservar. A segunda variável é relativa à relação entre produtor do texto-base e transformador. Pode-se dizer que o estabelecimento dessa variável baseia-se em diferentes hipóteses, dentre as quais salienta-se a de que, na retextualização, se o retextualizador é também o produtor do texto-base, então se sentirá mais à vontade para alterar forma e conteúdo; ou a de que, se um retextualizador tem conhecimento do autor e/ou do assunto do texto-base, pode acrescentar informações que muitas vezes não se encontram (explicitamente) no texto-base; ou, ainda, a de que as representações que se têm da escrita fazem com que alguns retextualizadores, por atribuírem valor documental ao texto escrito, sintam-se inibidos na retextualização. Também a relação tipológica entre texto-base e retextualização interfere, uma vez que é possível prever que manter o gênero do texto retextualizado é de alguma forma seguir uma configuração já definida no texto-base. A formulação típica de cada modalidade é, também, fator de relevância, já que retextualizar um texto para a mesma modalidade lingüística em que ele foi produzido é diferente de retextualizá-lo para outra modalidade.

Em síntese, o que autor sugere, ao indicar essas diferentes variáveis, é que a alteração em um ou outro dos fatores que constituem condições de produção/recepção do texto – em outras palavras, na projeção dos interlocutores envolvidos, de seus propósitos comunicativos, do espaço e tempo da produção/recepção e da modalidade lingüística à qual se recorre – é determinante dos resultados da retextualização (embora seja possível prever que, em situações diferentes, esses fatores possam ter graus de interferência também distintos).

Ora, se retextualizar é produzir um novo texto, então se pode dizer que toda e qualquer atividade propriamente de retextualização irá implicar, necessariamente, mudança de propósito, porque não se trata mais de operar sobre o mesmo texto, para transformá-lo – o que seria o caso na reescrita –, mas de produzir novo

texto. Uma ilustração expondo a interferência das diferentes variáveis nas atividades de reescrever/revisar um texto e retextualizar um ou mais textos esclarecerá o que pretendo dizer.

Tome-se o exemplo da revisão de um texto feita pelo próprio autor. Nesse caso, o que está em jogo é fundamentalmente o aprimoramento da escrita, de forma a adequá-la ao propósito, ao gênero e à modalidade estabelecida. Já na revisão feita por outrem, não se pode dizer que as alterações resultem propriamente de mudanças relativas ao propósito, ao gênero e à modalidade (porque o propósito do retextualizador está, em princípio, subordinado ao propósito do autor do texto-base), mas, sim, da compreensão do propósito pelo retextualizador e de suas representações do gênero e da modalidade. Considerem-se, também, as práticas escolares, em que a reescrita tem, freqüentemente, natureza idêntica à da revisão, e nas quais o fator determinante para as alterações sugeridas na transformação do texto parece ser a relação professor/aluno, pois a idealização do gênero e da modalidade está subordinada, nesses casos, ao propósito maior da produção, o de tornar o texto adequado os parâmetros vigentes de avaliação. Ressalve-se, também, que, mesmo nas práticas escolares que já incorporaram a reescrita como processo através da qual o aluno executa atividade reflexiva sobre a ação de escrever, e nas quais, portanto, essa atividade visa a minorar a subordinação dos propósitos da reescrita ao processo de avaliação, ainda assim reescrever limita-se, geralmente, às atividades em que o aluno deve retomar seu texto para aperfeiçoá-lo. Em suma, a reescrita é atividade na qual, através do refinamento dos parâmetros discursivos, textuais e lingüísticos que norteiam a produção original, materializa-se uma nova versão do texto.

Já na retextualização, tal como entendida aqui, opera-se, fundamentalmente, com novos parâmetros de ação da linguagem, porque se produz novo texto: trata-se, além de redimensionar as projeções de imagem dos interlocutores, de seus papéis sociais e comunicativos, dos conhecimentos partilhados, assim como de motivações e intenções, de espaço e tempo de produção/recepção, de atribuir novo propósito à produção linguageira.

A RETEXTUALIZAÇÃO COMO PROCEDIMENTO DE INSERÇÃO DO ALUNO NO UNIVERSO DA ESCRITA ACADÊMICA

Do ponto de vista adotado, analisar a retextualização de textos científicos ou de vulgarização (científica) implica, como se pode depreender, reflexão sobre questões relativas não apenas ao próprio objeto de estudo e aos gêneros acadêmicos como também às práticas discursivas nas quais eles circulam. Em outras palavras, dessa perspectiva, propor atividades de retextualização na formação do aluno ingressante é

também promover sua inserção nas práticas discursivas universitárias, em um movimento que engloba tanto a apropriação de conceitos e procedimentos acadêmico-científicos – um *saber fazer*, portanto – quanto de modos de referência e de textualização dos saberes – em outras palavras, um *saber dizer*.

Um primeiro aspecto a ser salientado quanto aos percalços na trajetória de inserção dos alunos diz respeito ao seu desconhecimento de conceitos e de terminologia na área. Uma vez que os alunos estão tão-somente começando a ter acesso *ao fazer científico* das disciplinas implicadas em seu curso, pode-se supor que, para eles, uma das maiores dificuldades é ter clareza sobre como abordar as informações lidas (o que deve ser considerado secundário?, o que deve ser considerado relevante?, o que deve ser substituído e retextualizado por meio de reformulações?). Isso porque esses alunos, em sua grande maioria, desconhecem as práticas sociais envolvidas na produção do saber do domínio científico implicado por seu curso – *desconhecem como se faz pesquisa na área*.

Mas os alunos ingressantes desconhecem, também, as práticas discursivas das quais emergem os textos que lêem e devem passar a produzir – *desconhecem como são produzidos, recebidos e como circulam os textos produzidos na área*. Assim, pode-se dizer que vivenciam dificuldades relativas ao modo como os papéis sociais, comunicativos e pessoais devem ser construídos/representados na produção de textos e também ao uso dos mecanismos enunciativos que sinalizam os enunciadores (saliente-se aí, como mecanismo enunciativo que representa enorme obstáculo, o agenciamento de vozes no texto, seja na citação direta, no discurso relatado ou na assunção de um determinado ponto de vista no seio de uma comunidade discursiva).

Há, ainda, as dificuldades vinculadas ao conhecimento da configuração e funcionamento dos gêneros discursivos: tanto as referentes ao conhecimento de sua configuração regular – a superestrutura do próprio gênero e dos tipos textuais aos quais se recorre regularmente no gênero, se for o caso – quanto ao funcionamento desse gênero – modos de produção, recepção e circulação dos textos do referido gênero.

Também em relação aos propósitos enunciativos pode-se prever a ocorrência de dificuldades, vinculadas à manifestação dos propósitos enunciativos (ligadas, por exemplo, ao grau de explicitude das informações considerado adequado pelo produtor do texto, ao equilíbrio entre informações postas e pressupostas, ou, ainda, às normas sociais que delineiam as estratégias de manifestação dos propósitos enunciativos); essas dificuldades ligam-se, obviamente, às referentes ao quadro interlocutivo e à atualização do gênero nas práticas sociais em que ele é previsto.

Finalmente, há dificuldades vinculadas aos recursos passíveis de utilização no suporte selecionado (considerando-se as possibilidades habituais do gênero textual) e à representação do contexto institucional, portanto sócio-histórico, de produção, recepção e circulação do texto (considerando-se a construção do quadro interlo-

cutivo, a configuração, o funcionamento e os propósitos habitualmente previstos para o gênero textual selecionado). Em outras palavras, os alunos sentem-se inseguros em termos das representações da delimitação do contexto de produção, recepção e circulação do texto.

LER E RESUMIR EM PRÁTICAS ACADÊMICAS

Para tratar da produção do gênero que interessa a este trabalho – o resumo –, é preciso refletir sobre o fato de que a noção do que seja resumir recobre diferentes realidades.

A ação de resumir está envolvida na atividade de leitura. Em outras palavras, ler um texto implica resumir/sumarizar, mesmo que não demande a escrita de um outro texto. É desse processo que trata Van Dijk (1988), ao descrever as macrorregras de sumarização – *ou regras de redução da informação semântica de um texto* – através das quais, pela leitura, se chega à macroestrutura de um segmento do texto ou do texto como um todo. Ou seja, identificar a macroestrutura é, desse ponto de vista, depreender a proposição de maior alto grau de um dado segmento do texto ou do texto como um todo, aquela proposição a partir da qual seria possível extrair as demais.

As macrorregras, que podem ser consideradas como estratégias através das quais o leitor sumariza o texto, retendo as informações que considera centrais, envolvem estratégias de apagamento, em que há a seleção de proposições relevantes, e estratégias de substituição, em que se dá a generalização – isto é, a substituição de um conjunto de nomes de seres, de propriedades e de ações por um nome, propriedade ou ação mais geral – e a construção – ou seja, a substituição de uma seqüência de proposições por uma proposição que dela é deduzida (cf. Machado, 2002).

Quando a ação de resumir um texto, além de implicar leitura, envolve também a elaboração de um novo texto, isto é, uma retextualização, tem-se a produção do gênero resumo. Depreender as características desse gênero não é tarefa fácil, pois seus traços mais relevantes dependem das funções atribuídas à atividade de retextualização.

É assim que, nas práticas acadêmicas, não raro encontram-se resumos cujas macroestruturas vinculam-se estreitamente apenas a algumas das macroestruturas do texto-base; além disso, nesse caso, pode-se verificar que as macroestruturas selecionadas se encontram no resumo não porque sejam, necessariamente, as principais na estrutura do texto-base, mas, sim, porque são principais em relação aos propósitos enunciativos do autor da retextualização. Seriam exemplos desse tipo de resumo aqueles encontrados no interior de artigos, dissertações e teses, cuja função é

integrar a discussão do estado da arte em relação ao objeto de estudo daquele que retextualiza.

Ainda nas práticas acadêmicas de produção de um resumo podem-se encontrar aqueles resumos que, integrados a um texto acadêmico (ao artigo, à dissertação ou à tese), têm a função central de descrever o modo de realização do trabalho acadêmico e não necessariamente sua estrutura. Novamente, nesse caso, a noção do que seja principal está diretamente subordinada aos propósitos da retextualização específica. São exemplos desse tipo de resumo os *résumés* ou *abstracts* de trabalho científico.

Há pelo menos mais um tipo de resumo encontrado nas práticas acadêmicas, aquele envolvido no processo de elaboração da pesquisa, na etapa em que se faz levantamento bibliográfico e fichamento das leituras. Esse resumo, diferentemente dos dois primeiros tipos, tem a função de mapear um campo de estudos ainda a ser desvendado pelo retextualizador e tem também a função de servir como referência para consulta em momentos posteriores da pesquisa. Frequentemente, a elaboração desse resumo implica alto grau de subordinação ao texto-base, pois se trata de registrar a leitura com uma fidelidade que permita recuperar integralmente os movimentos de sentido do texto-base, ou seja, suas macroproposições.⁶

Esses exemplos são o bastante para demonstrar o quanto varia a configuração de um resumo, como decorrência da variação nas representações que se têm da ação de resumir e das diversas funções que essa ação pode receber nas práticas discursivas. Esses exemplos são também suficientes para demonstrar dois aspectos envolvidos na ação de resumir que se mantêm regularmente nas práticas em que essa ação se desenrola e que devem, por essa razão, pautar a abordagem desse gênero.

De um lado, resumir pressupõe selecionar macroproposições, relacioná-las e reconstruí-las em função dos propósitos atribuídos ao autor do texto-base ou dos propósitos de uma nova produção, a retextualização. Por outro lado, e em função dos propósitos da retextualização, o resumo pode funcionar como gênero que não se integra ao funcionamento de um outro gênero, e nessa situação frequentemente guardará os traços de configuração do texto-base; ou, então, o resumo pode integrar-se a um ou mais gêneros, perdendo traços da configuração do texto-base para funcionar como estratégia textual-discursiva do novo texto ao qual se integra. Portanto, em termos de práticas de produção de resumos nas instituições de ensino, esses exemplos parecem indicar que haveria um *continuum* entre os diferentes tipos de resumo, que iriam daqueles que mais se aproximam do texto-base – cuja função primordial é a de

⁶ Devem ser mencionados, ainda, os resumos que regularmente são produzidos na escola, cuja função primordial é indicar a compreensão do texto-base. Nesse caso, parece ser desejável a produtores e receptores que o resumo mantenha um alto grau de fidelidade com relação à configuração – macroestrutural – do texto-base.

registrar a leitura – até aqueles que guardam do texto-base apenas referências, que podem servir a uma nova produção de texto.

RESUMIR NA UNIVERSIDADE: AS OPERAÇÕES REALIZADAS PELOS ALUNOS

Dois exemplos de resumos do texto “Leitura e gramática” (de autoria de Angela Kleiman), produzidos por alunos do 2º período de um curso de Letras, podem ilustrar o que estou dizendo. Para elaborar esses resumos, que fazem parte das primeiras atividades de uma disciplina cujo objetivo é tratar justamente da leitura e da produção de textos acadêmicos, os alunos não tiveram uma instrução específica.

A proposta de análise é partir das estratégias textual-discursivas através das quais os alunos constroem as macroestruturas textuais de seus resumos, procurando, a partir daí, identificar que relação eles estabelecem com o texto-base e de que modo eles manifestam essa relação.

Exemplo 1

O texto trata da introdução da leitura nas aulas português, dos diversos problemas que a gramática convencional possui e da forma equivocada como ela é introduzida nas escolas, pela metaliguação e pela análise gramatical.

Discute-se também a abordagem de diferentes tipos de textos e das várias interpretações que cada um deles pode assumir de acordo com os interlocutores.

Há uma reflexão sobre o adjetivo na estrutura lingüística de um texto e sobre as funções que ele assume de acordo com seu contexto. Ele é analisado em dois textos: um jornalístico e um propagandístico. Finalizando a análise do adjetivo, a autora fala da capacidade informativa que o adjetivo possui e de que forma ele pode agir nos interlocutores.

A autora quer que as aulas de português levem o aluno a refletir melhor sobre sua língua.

Nesse primeiro exemplo, o aluno inicia o resumo descrevendo aquela que seria, a seu ver, a principal proposição do texto-base – *o texto trata da introdução da leitura nas aulas português*. No resumo, essa proposição vem acompanhada de duas outras proposições que seriam, aparentemente, secundárias, embora pareçam essenciais ao movimento argumentativo do texto-base: a primeira refere-se ao fato de o texto tratar *dos diversos problemas que a gramática convencional possui*, e a segunda refere-se ao fato de que o texto trata *da forma equivocada como ela* (a leitura) *é introduzida nas escolas*. O aluno chega também a ilustrar as críticas da autora ao tratamento da leitura na escola, referindo-se ao foco na *metaliguação* e na *análise gramatical*.

Nos dois parágrafos seguintes, o aluno apresenta mais uma série de proposições, mas, nesses trechos, não apresenta, como no 1º parágrafo, uma proposição

através da qual seria possível identificar os propósitos da autora do texto-base ao construir sua argumentação. Em outras palavras, o aluno não chega a indicar a importância da discussão sobre a multiplicidade de leitura dos diferentes tipos de texto e a relevância da discussão sobre o funcionamento do adjetivo desenvolvida pela autora do texto-base. Além disso, o resumo não cria vínculos explícitos ou inferíveis entre as reflexões às quais se faz menção no 3º e no 4º parágrafo e a proposição de que o texto *trata da introdução da leitura nas aulas português*, o que dificultaria a compreensão do movimento argumentativo do texto-base para alguém que o desconheça e desconheça também a filiação teórico-metodológica da autora. Vale lembrar que a proposição *o texto trata da introdução da leitura nas aulas português* é identificada pelo aluno como a proposição central ao texto-base, portanto, a discussão a que se fez menção nos parágrafos 3 e 4 deveria ser retomada como argumento para que se defende a introdução da leitura nas aulas de português. Entretanto, essa proposição é retomada apenas no último parágrafo, em que se diz que *a autora quer que as aulas de português levem o aluno a refletir melhor sobre sua língua*. Nessa retomada, porém, o aluno não faz referência às relações entre aprendizagem (reflexiva) da língua, ensino da leitura e ensino da gramática.

Um dos pontos que merecem atenção é o uso que o aluno faz dos mecanismos enunciativos através dos quais ele atribui à autora do texto-base a co-participação em sua retextualização. Refiro-me, especificamente, aos segmentos *o texto trata* (1ª linha), *discute-se também* (4ª linha), *há uma reflexão* (6ª linha), *a autora fala* (8ª linha), *a autora quer* (penúltima linha). Esses segmentos textuais funcionam como operações textual-discursivas que nos permitem concluir que o aluno faz mais do que registrar a leitura ou referir-se a aspectos do texto-base. Afinal, através desses segmentos, o aluno realiza uma série de operações textual-discursivas cuja função é, simultaneamente: (i) articular os parágrafos e períodos do texto, (ii) iniciar os segmentos em que são apresentadas as proposições do texto-base, (iii) manifestar a posição da autora do texto-base, (iv) manifestar a posição do autor do resumo em relação ao que é dito pelo autor do texto-base e (v) estabelecer interlocução com o leitor do resumo. Portanto, ao lado da relação entre as proposições e macroestruturas do resumo, o gerenciamento de vozes no texto é uma dimensão que permite fazer uma série de afirmações sobre o conhecimento que esse aluno tem acerca do gênero e de suas funções nas práticas discursivas.

Em termos da análise desse exemplo, pode-se dizer que o resumo do aluno apresenta alguns problemas em relação ao modo como se relacionam as proposições e as macroestruturas que ele identificou no texto-base e selecionou para fazer seu próprio texto. Pode-se também dizer que as estratégias textual-discursivas agenciadas no gerenciamento de vozes dão indicações da perspectiva adotada pela autora e da perspectiva de leitura do próprio aluno, além de fornecerem dados sobre uma

certa configuração depreendida no texto-base por esse aluno. E, ao fornecerem essas diferentes indicações, essas estratégias funcionam, também, para estabelecer a interlocução com o leitor do resumo.

No exemplo a seguir, o aluno realiza uma retextualização que, ao contrário da primeira, tem estrutura a partir da qual é efetivamente impossível estabelecer um vínculo com o texto-base, caso se desconheça esse texto. Por outro lado, esse é o resumo que mantém relação mais explícita com as proposições do texto-base.

Exemplo 2

O ensino da leitura em âmbito escolar está diretamente relacionado a outras atividades do ensino da língua. O ensino da gramática representa um embaraço neste processo de ensino, pois verifica-se a inclusão de métodos considerados errados para a verdadeira compreensão da leitura.

O primeiro segmento desse resumo – *o ensino da leitura em âmbito escolar está diretamente relacionado a outras atividades do ensino da língua* – é a reformulação da proposição inicial do texto-base: *o ensino da leitura em contexto escolar está indissoluvelmente relacionado a outras atividades do ensino de língua materna*. O segundo segmento do texto – *o ensino da gramática representa um embaraço neste processo de ensino* – é, por sua vez, a reformulação de um trecho do 2º período do texto-base: *eu gostaria de relacionar aspectos da aula de leitura ao assunto que me parece ser o grande nó do ensino de língua materna: o ensino de gramática*. Finalmente, o segmento final do resumo – *pois verifica-se a inclusão de métodos considerados errados para a verdadeira compreensão da leitura* – retoma ilustrações, fornecidas pela autora, do tratamento equivocado que a escola dá à gramática: *Há duas razões pelas quais considero essa discussão importante. Primeiro, porque existe uma tendência em introduzir como tópicos gramaticais a metalinguagem da gramática de texto: em vez de o aluno ter que definir verbo ele terá de definir coesão. Segundo, porque existe uma tendência em reproduzir a antiga análise gramatical da frase no texto: assim, o aluno, em vez de ter que procurar um sujeito na frase terá que achá-lo no poema, ou no conto. A atitude em relação ao ensino de gramática continua sendo a mesma, porém com rótulos diferentes*.

Pode-se dizer, aliás, que o aluno realiza efetivamente a ação de resumir apenas na construção desse segmento final. Ou seja, é apenas nesse segmento que se percebe um movimento de sumarização que implica tanto o apagamento de proposições pela seleção das proposições mais relevantes, como a generalização de uma série de propriedades de um referente (nesse caso, um objeto-do-discurso: o ensino de gramática) e a construção de uma nova formulação, através da qual se verifica a macroproposição central de um segmento de maior extensão. Em outras palavras, embora os segmentos anteriores do resumo envolvam, como seu segmento final, a seleção de proposições do texto-base e sua substituição por uma nova formulação,

não envolvem a generalização. Um outro aspecto que parece ser relevante é o fato de que aparece nesse 3º segmento uma marca sutil de que o aluno, ao enunciar, estabelece uma forma de interlocução sobre o dito, quando afirma *verifica-se a inclusão de métodos considerados errados* e, pela indeterminação do sujeito, faz referência a um ponto de vista genérico sobre aquilo que diz.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

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

O primeiro resumo mostra que as estratégias de gerenciamento de vozes são multifuncionais, pois servem, simultaneamente, para: (i) articular as proposições e macroestruturas do texto-base e do resumo, (ii) manifestar o ponto de vista do autor do texto-base e o do autor do resumo, (iii) estabelecer a interlocução com o leitor do resumo. Já o segundo exemplo mostra que a ausência de estratégias que aspectualizem o gerenciamento de vozes, além de ser uma forma de apagar a interlocução entre os diferentes sujeitos envolvidos na produção e recepção do resumo, pode ocultar as dificuldades de sumarização na leitura.

Os dois resumos analisados, representativos do *corpus* do projeto de pesquisa, que tem acompanhado o processo de aprendizagem de alunos ingressantes em um curso de Letras de forma longitudinal, são indicadores precisos de um aspecto de central relevância da abordagem da retextualizações em situação de ensino, a saber, a de que se deve enfatizar tanto a dimensão proposicional – em segmentos textuais de extensões variadas (da escolha lexical à construção de enunciados e organização de tipos textuais) – quanto o gerenciamento de vozes, sobretudo no que diz respeito às relações entre o texto-base e texto construído a partir dele e no que se refere aos potenciais efeitos de sentido provocados pelas operações lingüísticas, textuais e discursivas materializadas na retextualização.

Acrescento que, ainda do ponto de vista do processo de ensino/aprendizagem, o grupo de trabalho tem clareza de que há muitos questionamentos a responder, dentre os quais podem ser destacados os seguintes: em que medida uma operação sobre o conteúdo proposicional dá indicações da origem da dificuldade do aluno (se relativa à compreensão, ao desconhecimento do gênero ou à variante lingüística que ele utiliza)?; quando uma operação nos dá indícios de que o aluno, embora tenha compreendido o texto, tem dificuldades de identificar a extensão do conceito discutido no texto em relação ao campo dos estudos da linguagem?; quando uma

operação relativa aos mecanismos enunciativos nos dá indicações de que a dificuldade do aluno é vinculada, por exemplo, à delimitação do quadro interlocutivo ou, então, a uma dificuldade relativa à construção da referência? Fica registrado aqui o compromisso de procurar responder a essas perguntas brevemente.

RÉSUMÉ

La production de résumés à l'Université est l'une des formes par lesquelles l'étudiant enregistre sa lecture des textes scientifiques qu'il étudie et en même temps démontre sa compréhension des concepts et du *savoir faire* dans son domaine d'études. Cette activité, qui implique la retextualisation – c'est-à-dire, la production d'un nouveau texte à partir d'un ou de plusieurs textes – est, naturellement, fondamentale pour le processus de formation et de l'enseignement/apprentissage développé à l'Université. Etant donné l'importance de ce type d'activité, cet article a pour but de réfléchir sur les opérations textuelles et discursives comprises dans la production de résumés, en considérant le fonctionnement de ce genre textuel.

Mots-clés: Retextualisation; Pratiques discursives; Genre textuel; Résumé.

Referências bibliográficas

- ABAURRE, M. B.; FIAD, R.; MAYRINK-SABINSON, M. L. **Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto.** Campinas: Mercado de Letras, 1997.
- ASSIS, J. A., MATENCIO, M. L. M., SILVA, J. Q. Explorando as representações do texto escrito. *Scripta*, Belo Horizonte, v. 4, n. 7, p. 125-140, 2001.
- BEACCO, J.-C.; MOIRAND, S. Autour des discours de transmission de connaissances. *Languages*, Paris: Didier Érudition, n. 117, p. 32-53, 1995.
- BRONCKART, J.-P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo.** Trad. Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.
- GOMES, I. M. **Dos laboratórios aos jornais: um estudo sobre jornalismo científico.** Recife: UFPE, 1995. (Dissertação, Mestrado)
- KLEIMAN, A.; SIGNORINI, I. (Orgs.). **O ensino e a formação do professor.** Porto Alegre: Artmed, 2002.
- KLEIMAN, A. (Org.). **A formação do professor: perspectivas da lingüística aplicada.** Campinas: Mercado de Letras, 2001.
- LAUDARES, A. M. **Relatório final do Projeto "Da fala para a escrita": o fenômeno da retextualização.** Belo Horizonte: PUC Minas, 2000.

MACHADO, A. R. Revisitando o conceito de resumo. In: DIONÍSIO, A.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo/Rio de Janeiro; EDUC/Lucerna, 2002.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001.

MARINHO, Marildes (Org.). **Ler e navegar: espaços e percursos da leitura**. Campinas: ALB/CEALE/Mercado de Letras, 2001.

MATENCIO, M. L. M. **Retextualização de textos acadêmicos: leitura, produção de textos e construção de conhecimentos**. Projeto de Pesquisa/Fapemig. Belo Horizonte: PUC Minas, 2001.

MATENCIO, M. L. M. **Estudo da língua falada e aula de língua materna: uma abordagem processual da interação professor/alunos**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

ROSA, C. **Do oral para o escrito: trajetória de uma retextualização coletiva**. Belo Horizonte: PUC Minas, 2000. (Dissertação, Mestrado em Língua Portuguesa).

RUIZ, E. M. **Como se corrige redação na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

VAN DIJK, T. **La ciencia del texto**. Madrid: Paidós, 1988.