AILLY CRISTINA MURTA

ESTUDO DA INFLUÊNCIA DO GÊNERO *ESQUEMA* NA PRODUÇÃO DO *RESUMO ACADÊMICO*

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Letras,para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

VIÇOSA
MINAS GERAIS – BRASIL
2014

Ficha catalográfica preparada pela Seção de Catalogação e Classificação da Biblioteca Central da UFV

T
M978e
2014

Murta, Ailly Cristina, 1989-
Estudo da influência do gênero *esquema* na produção do *resumo acadêmico* / Ailly Cristina Murta. – Viçosa, MG, 2014.
xi, 115f. : il. (algumas color.) ; 29 cm.

Inclui anexos.
Orientador: Adriana da Silva.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Viçosa.
Referências bibliográficas: f.102-106.

1. Linguística aplicada. 2. Análise do discurso. 3. Letramento. 4. Resumo acadêmico. 5. Ensino superior. I. Universidade Federal de Viçosa. Departamento de Letras. Programa de Pós-graduação em Letras. II. Título.

CDD 22. ed. 401.41

AILLY CRISTINA MURTA

ESTUDO DA INFLUÊNCIA DO GÊNERO *ESQUEMA* NA PRODUÇÃO DO *RESUMO ACADÊMICO*

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Letras, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

APROVADA: 1 de abril de 2014.

Hércules Tolêdo Corrêa

Cristiane Cataldi dos Santos Paes

Adriana da Silva
(Orientadora)

À minha família, meu alicerce.

AGRADECIMENTOS

Ao meu Deus, por, nos momentos de desespero, se fazer minha calma sempre, confortando meu coração e não me deixando desistir da caminhada.

Aos meus pais, Geraldo Magela Murta e Maria do Carmo da Silva, por terem sonhado comigo e lutado a cada dia para tornar nosso sonho possível e por sempre acreditarem na minha capacidade quando, nos momentos de desânimo, eu mesma desacreditara.

Ao Arthur, por me ensinar o verdadeiro significado da palavra irmão.

A toda a minha família, que, de forma muito especial, cada um ao seu modo, se fezminha base.

Aos meus amigos, peças fundamentais desse quebra-cabeça chamado vida, por toda amizade sincera e dedicada, que criou laços para além da distância.

À Dani, companheira de Mestrado e de vida, pelo apoio e gargalhadas.

À Laís, por toda atenção e paciência.

À Mistura Fina, em todas as suas gerações, pela fraternidade e companheirismo. Em especial, Camila e Nádia, pela ajuda.

Aos queridíssimos funcionários do Departamento de Letras, por sempre me ajudarem de forma carinhosa e solícita, principalmente, Adriana Santana, por toda a presteza, eficiência e amizade.

De forma muito especial, à minha orientadora, Adriana da Silva, pelo carinho, pela orientação cuidadosa e sempre divertida e por me ensinar e incentivar a trilhar os caminhos da pesquisa.

À Cristiane Cataldi, professora que esteve presente durante toda a minha formação acadêmica, meu carinho e respeito.

Aos meus professores da Pós-Graduação, meus guias.

À Universidade Federal de Viçosa, por ter feito parte da minha formação pessoal e acadêmica.

SUMÁRIO

LISTA DE QUADROS	vi
LISTA DE GRÁFICOS	vii
LISTA DE TABELAS	viii
RESUMO	ix
ABSTRACT	xi
1 INTRODUÇÃO	1
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	10
2.1 Letramento Acadêmico	10
2.2 Gêneros Discursivos	14
2.3 O processo de retextualização	17
2.4 O gênero resumo e a sua função na esfera acadêmica	22
2.5 O gênero esquema	27
2.6 Fatores de Textualidade	30
2.6.1 A coerência	32
2.6.2 A informatividade	34
3 METODOLOGIA	36
3.1 Natureza da pesquisa	36
3.2 Contexto de produção	37
3.3 O gênero artigo de opinião e o texto-fonte	38
3.4 Produção do *corpus*	39
3.5 Análise dos dados	44
3.5.1 Análise dos questionários de compreensão	44
3.5.2 Análise dos *resumos iniciais*	47
3.5.3 Análise do *esquema*	48
3.5.4 Análise dos *resumos finais*	50

3.5.4.1 Análise da informatividade e da coerência 51

4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS OBTIDOS 54
4.1 Análise do questionário de compreensão 54
4.1.1. Análise da oitava questão: investigação da noção de autoria 72
4.1.1.1 Análise da presença/ausência de marcas de autoria nos *resumos iniciais* 74
4.1.1.2 Análise da presença/ausência de marcas de autoria nos *resumos finais* 77
4.2 Análise dos *esquemas* elaborados pelos alunos de LET 102 81
4.3 Análise do grau de informatividade ecoerência nos *resumos finais* de LET 104 e LET 102 84

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS 97
5.1 Considerações para futuras pesquisas 101
REFERÊNCIAS 102
ANEXO I: Texto-fonte 108
ANEXO II: Carta de apresentação e termo de consentimento 110
ANEXO III: Questionário de compreensão 113
ANEXO IV: Modelo de esquema utilizado 115

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Possibilidades de retextualização 18

Quadro 2 – Demonstração da organização das aulas e do conteúdo 42

Quadro 3 – Atividades de retextualização realizadas pelos alunos de LET 102 e LET104 42

Quadro 4 – Síntese do número das produções textuais dos alunos 44

Quadro 5– Perguntas do questionário de compreensão e respostas esperadas 46

Quadro 6 – Respostas esperadas no preenchimento do gênero e*squema* 49

Quadro 7 – Informações primárias do artigo de opinião "Falar x comunicar" 52

Quadro 8 – Categorias de análise 52

Quadro 9 – Exemplos de respostas RE, RPE e RNE 58

Quadro 10– Exemplos de respostas para a questão 02 60

Quadro 11– Exemplos de respostas para a questão 03 62

Quadro 12– Exemplos de respostas para a questão 04 64

Quadro 13 – Exemplos de RNE para a questão 04 66

Quadro 14 – Exemplos de respostas para a questão 05 67

Quadro 15 – Frequência de RE, RPE, RNE e NR por turma 69

Quadro 16 – Resposta para a questão 07 70

Quadro 17 – Evolução das turmas quanto ao uso das marcas de autoria 80

Quadro 18 – Desempenho dos participantes na produção de *esquema* 83

Quadro 19 –Quadro demonstrativo da análise da informatividade de LET 104 87

Quadro 20 – Situação das informações retextualizadas 88

Quadro 21 –Quadro demonstrativo da análise da informatividade de LET 102 91

Quadro 22 – Tratamento das informações do texto-fonte 94

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Perfil da formação educacional dos alunos de LET 102 e LET 104 56
Gráfico 2 – Respostas dos alunos de LET 102 e LET 104 para a questão 01 59
Gráfico 3 – Respostas dos alunos de LET 102 e LET 104 para a questão 02 61
Gráfico 4 – Resposta dos alunos de LET 102 e LET 104 para a questão 03 63
Gráfico 5 – Resposta dos alunos de LET 102 e LET 104 para a questão 04 65
Gráfico 6 – Resposta dos alunos de LET 102 e LET 104 para a questão 05 67
Gráfico 7 – Resposta dos alunos de LET 102 e LET 104 para a questão 06 68

LISTA DE TABELAS

Tabela 01– Tabela comparativa dos RI e RF 74
Tabela 02 – Comparação entre as ocorrências de marca de autoria 78
Tabela 03 – Frequência e recorrência das informações 89
Tabela 04 – Utilização das informações 92
Tabela 05 – Frequência e ocorrência das informações 93

RESUMO

MURTA, Ailly Cristina, M. Sc., Universidade Federal de Viçosa, abril de 2014. **Estudo da influência do gênero esquema na produção do resumo acadêmico**. Orientadora: Adriana da Silva.

Este estudo se ancora nos pressupostos da Linguística Aplicada, Linguística Textual, Processo de Retextualização e Gêneros para o seu desenvolvimento. Essa pesquisa desenvolveu-se na Universidade Federal de Viçosa e como objetivo geral, buscouanalisar a influência do gênero *esquema* na elaboração do *resumo acadêmico*. Para tanto, buscou-se: (i) verificar a compreensão do texto-fonte através da análise dos questionários de compreensão produzidos pelos alunos de LET 102 – Leitura e Produção de Textos I e LET 104 – Oficina de Leitura e Produção de Gêneros Textuais Acadêmicos; (ii) descrever como os alunos de ambas as turmas retextualizaram o *artigo de opinião* em um *resumo inicial*, bem como analisar se houve modificação para o *resumo final* com relação à noção de autoria; (iii) analisar os *esquemas* produzidos pelos alunos de LET 102 como satisfatórios ou não satisfatórios (iv) comparar as diferenças entre os *resumos finais* produzidos pelas duas turmas levando em consideração o grau de informatividade e a coerência e (vi) refletir sobre a influência do gênero *esquema* na elaboração do *resumo final* dos alunos de LET 102, bem como avaliar se a ausência do *esquema* trouxe algum prejuízo à produção final dos alunos de LET 104. Como resultado da análise dos questionários de compreensão, os participantes de ambas apresentaram médias satisfatórias e próximas o que habilitou a continuação do desenvolvimento da pesquisa. A análise da presença de autoria mostrou uma evolução considerável dos *resumos iniciais* para os *finais*, como fruto das discussões em sala de aula. Feita essa análise, avaliamos o desempenho dos *esquemas* preenchidos pelos participantes de LET 102 e apresentaram um desemprenho satisfatório nessa etapa. Em nenhuma das duas turmas encontramos *resumos* com alta informatividade, o que indica que o sujeito resumidor sintetiza a maior parte das informações apresentadas no texto. Comparando as duas turmas, os valores apresentados nos mostraram que não houve uma influência positiva da utilização do gênero *esquema* na produção do *resumo acadêmico*,

posto que as produções finais dos participantes de LET 102 não apresentaram um maior desempenho do que aqueles que não utilizaram o *esquema* em suas retextualizações.

ABSTRACT

MURTA, Ailly Cristina, M. Sc., Universidade Federal de Viçosa, April, 2014. **Study on the influence of genre scheme in the elaboration of the academic abstract.**Advisor: Adriana da Silva.

This study is grounded in assumptions of Applied Linguistics, Textual Linguistics, and Retextualization Process and Genres for its development. This research took place at the Federal University of Viçosa and its general goal was to analyze the influence of the genre scheme in the elaboration of the academic abstract. For that, we attempted to (i) verify the comprehension of the source text through the analysis of the comprehension questionnaires produced by the students of LET 102 – Reading and Producing Texts I and LET 104 – Reading and Producing Textual Academic Producing Workshop; (ii) describe how the students of both classes retextualize the opinion article in a initial abstract, as well as analyzing if there was change on the final abstract in relation to the authorship; (iii) analyze the schemes produced by the students of LET 102 as satisfactory or non satisfactory; (iv) compare the differences between the final abstracts produced by both classes taking in consideration the level of informativity and the occurrence, and (v) reflect on the influence of the genre scheme in the elaboration of the final abstract from the students of LET 102, as well as evaluate if the absence of the scheme brought any damage to the final production of the students of LET 104.As a result from analyses of comprehension questionary, the participants of both showed satisfactory and near which made it able to continue the research development. The authorial analyses presence showed one considerable evolution of the initial abstract to the final abstract as a result of the discussion in class. After these analyses, we evaluated the scheme performance filled by the LET 102 participants and they presented satisfactory performance in this stage. We did not find any abstracts with high informative, so it means that the writers synthesize most of the parts of the information presented on the text. Comparing the two classes, the presented values showed us that there was not one positive influence using the scheme genre in the academic abstract production, since the final production of the LET 102 participants did not showed better performance than the ones who did not use the schema in their retextualization.

1 INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, dentro do campo da Linguística Aplicada, percebemos um aumento considerável em pesquisas voltadas para as situações reais de ensino/aprendizagem. Dessa maneira, o olhar do pesquisador se voltou para a identificação e reflexão sobreos problemas encontrados nos mais diversos contextos de ensino, não deixando de considerar todos os participantes desse processo.Nessa perspectiva, percebemos, também, o crescimento desse tipo de trabalho desenvolvido dentro do universo acadêmico, fato que proporciona, muitas vezes, o diagnóstico de falhas e a necessidade de atualização das práticas.

A partir dessesresultados, muito se tem discutido sobre o papel do processo de retextualização como prática de produção textual na esfera acadêmica, visto que essa é uma atividade bastante recorrente, mas que ainda não tem se mostradototalmente proveitosa, já que muitos alunos apresentam grandes dificuldades relacionadas à leitura e à produção de textos, principalmente, de gêneros acadêmicos.

No entanto, antes de iniciarmos uma discussão detalhada acerca do processo de retextualização, é preciso lembrar que a comunicação humana só se concretiza porque ela está organizada em textos, que, por sua vez, se organizam em gêneros (MARCUSCHI, 2008a). A todo momento, os falantes da língua reconstroem seus textos e, consequentemente, produzem, selecionam e modificam os gêneros discursivos de acordo com a situação comunicativa.

Os gêneros podem ser considerados uma forma de representação social, visto que, através deles, agimos e sofremos ações dentro da sociedade em que estamos inseridos. Assim sendo, eles se “ancoram na sociedade e nos costumes e ao mesmo tempo são parte dessa sociedade e organizam os costumes, podendo variar de cultura para cultura”

(MARCUSCHI, 2008b, p.190). Corroborando com essa concepção, Bergmann e Luckmann (1995, p.297 apud MARCUSCHI, 2008b, p.190) afirmam que um dos traços frequentes nos gêneros "é um estoque comum de conhecimentos diários sobre normatividade e reputação social da atividade comunicativa prescritos e moldados pelos gêneros". Isso significa dizer que, a partir do momento em que estamos imersos em um determinado contexto, entramos em contato com os gêneros que ali circulam, passando, então, a reconhecê-los e utilizá-los. Dessa forma, os falantes passam a conhecer e compartilhar esses traços normativos, isto é, passam a saber como produzir e a criar expectativas sobre as produções dos outros membros do grupo. Assim, mesmo que de maneira intuitiva, através desse conhecimento compartilhado, se torna possível distinguir e selecionar o melhor gênero para determinada situação; em outras palavras, passamos a ter uma noção clara do que convém ou não em determinados momentos.

Em nossa comunicação cotidiana, percebemos uma maior facilidade com relação à seleção e utilização dos gêneros que circulam na nossa esfera comunicativa, pois esse processo de seleção e produção está atrelado ao conhecimento, ou seja, é pouco provável que o falante se sinta confortável para produzir e consumir um gênero que não lhe é familiar. Para Bakhtin (2000), os gêneros do discurso, tanto orais quanto escritos, podem ser denominados como primários ou secundários. Os primeiros são aqueles que emergem da interação verbal cotidiana e os segundos,frutos das circunstâncias de interações comunicativas mais complexas.Exemplificando essas classificações, podemos citar um *relato informal* como um gênero primário e uma *conferência* como um gênero fruto de contextos mais complexos. Posto isso, o processo de estranhamento, o não domínio dos gêneros mais complexos e distantes das nossas práticas discursivas são consequências presentes e aceitáveis no nosso dia-a-dia.

Pensando nessa classificação proposta por Bakhtin (2000), dos gêneros serem considerados primários ou secundários de acordo com a sua

alta ou baixa complexidade, a seleção dos gêneros por parte dos falantes não se configura de maneira aleatória. Dentro do vasto campo que o falante tem à sua disposição, ele seleciona o que domina e o que melhor atenderá a sua finalidade. Por exemplo, se for preciso contar a uma amiga o que aconteceu na aula do dia anterior, faremos uma exposição oral, uma narrativa ou um relato ao invés de escrevermos um *artigo de opinião*.Nesse caso, os gêneros "operam, em certos contextos, como formas de legitimação discursiva, já que se situam numa relação sócio-histórica com fontes de produção que lhes dão sustentação muito além da justificativa individual" (MARCUSCHI, 2005, p.29). Porém, podemos não perceber tal facilidade quando precisamos nos expressar por meio de gêneros secundários em situações mais formais, que exigemum tipo de produção mais complexa. Podemos atribuir essa dificuldade, inicialmente, ao vasto leque de gêneros complexos escritos e orais que circulam na nossa sociedadee as especificidades que cada um encerra em si.

Marcuschi (2002) propõe que os gêneros valem muito mais por suas características comunicativas, cognitivas, institucionais, que pelas funções linguísticas e estruturais, porém a ideia de que o importante é o *dizer* e não o *como dizer* necessita ser revista e corrigida, pois a forma é, também, um elemento essencial de uma boa produção.

Tentando encontrar meios para compreender a problemática da escrita, algumas pesquisas atribuem a deficiência presente nela às políticas públicas existentes em nossa sociedade, na medida em que, como produto de ações públicas atuais, temos uma universidade cada vez com mais alunos e, em contrapartida, esses trazem consigo problemas relacionados à formação básica. Na voz de Cervera (2008):

> Esse movimento de expansão e de maior acesso ao ensino superior contribuiu para a entrada na universidade de alunos provenientes do ensino médio, em especial do público, que ainda apresentam problemas no uso da linguagem, principalmente da linguagem escrita mais formal, conforme atestam as inúmeras avaliações trazidas a público nos últimos anos. (CERVERA, 2008, p.13).

Essa deficiência existente nos alunos paradesenvolverem uma escrita mais formal é responsável pelo choque de realidade e pela dificuldade que eles enfrentam ao ingressarem na universidade, que passa a exigir uma produção textual pautada na proposta dos gêneros acadêmicos. Infelizmente, essa prática, muitas vezes, não tem se mostrado bem sucedida, porque, além de não estarem familiarizados com os gêneros específicos da esfera acadêmica, os alunos trazem consigo problemas básicos no tocante às suas produções.

Expandindo a discussão sobre esse estranhamento que os alunos sentem ao ingressarem no Ensino Superior, não buscamos discutir, durante o desenvolvimento desta pesquisa, as possíveis razões das falhas ou lacunas que esses alunos tiveram durante a sua formação básica, tampouco pretendemos apontar os possíveis responsáveis. Buscamos, por outro lado, entender essa dificuldade à luz das discussões sobre letramento acadêmico, ancorado nas vozes de Fiad (2011); Jones, Turner e Street (1999); Lea e Street (1998); Lilis (1999) e Marinho (2010).

Dentro dessa perspectiva, as discussões desenvolvidas por esses autores convergem para a questão central de a universidade apresentar especificidades para o desenvolvimento das produções textuais, as quais os alunos não dominam antes de adentrarem nesse universo. Podemos compreender essas especificidades como gêneros próprios que circulam na esfera acadêmica e a sua produção e consumo são atividades que carregam em si grande dificuldade, principalmente para os alunos iniciantes.

Conscientes dessa realidade, chamamos a atenção para o fato de que, embora a universidade seja o lugar de integração das mais diferentes áreas específicas do saber, a linguagem perpassa todas, e o profissional que está se preparando para o mercado de trabalho precisa interagir através e pela linguagem para a construção do seu saber. Pensando nisso, e acrescido da necessidade de uma maior reflexão sobre as produções textuais por meio dos gêneros acadêmicos, o *corpus* desta pesquisa se materializa com os questionários de compreensão, *resumos iniciais* e *finais* e *esquemas* produzidos pelos alunos do 1º semestre dos cursos de Letras e Pedagogia, da Universidade Federal de Viçosa, doravante LET 102 e LET 104, respectivamente.

Dentro da nossa pesquisa, optamos por trabalhar com a retextualização de um *artigo de opinião* para um *resumo* e escolhemos este pelo fato de ser um gênero bastante produzido dentro da esfera acadêmica. Sobre o *resumo*, Therezo (2001) afirma que a elaboração desse gênero é uma das atividades mais frequentes dentro do cotidiano universitário, sendo ele utilizado não apenas como instrumento de aquisição do conhecimento por parte do aluno, como também importante ferramenta de avaliação por parte do professor. Contudo, a autora faz uma ressalva ao afirmar que essa prática não tem se mostrado totalmente produtiva devido à falta de uma busca mais completa de conhecimento sobre o gênero *resumo* por parte dos alunos e, principalmente, por parte dos professores. Sobretudo, as nossas atenções dentro deste trabalho se voltam para a análise da influência de um gênero até então bem pouco estudado dentro da esfera acadêmica: o *esquema*.

Sendo assim, conscientes dessas lacunas e com o intuito de contribuir para o endosso das discussões sobre esse assunto, como objetivo geral desta pesquisa, buscamos analisar a influência da utilização do gênero *esquema*, inserido no processo de retextualização de um *artigo de opinião*, em um *resumo* produzido na esfera acadêmica.

Para alcançarmos tal objetivo e configurando nossos objetivos específicos, fez-se necessário o desenvolvimento da análise da seguinte maneira: (i) verificar a compreensão do texto-fonte através da análise dos questionários de compreensão produzidos pelos alunos de LET 102 – Leitura e Produção de Textos I e LET 104 – Oficina de Leitura e Produção de Gêneros Textuais Acadêmicos; (ii) descrever como os alunos de ambas as turmas retextualizaram o *artigo de opinião* em um *resumo inicial*, bem como analisar se houve modificação para o *resumo final* com relação à noção de autoria; (iii) analisar os*esquemas* produzidos pelos alunos de LET 102 como satisfatórios ou não satisfatórios;(iv) comparar as diferenças entre os *resumos finais* produzidos pelas duas turmas, levando em consideração o grau de informatividade e a coerência e (vi) refletir sobre a influência do gênero *esquema* na elaboração do *resumo final* dos alunos de LET 102, bem como avaliar se a ausência do *esquema* trouxe algum prejuízo à produção final dos alunos de LET 104.

A nossa hipótese era de que os alunos da disciplina de LET 102, ao utilizarem o *esquema* como um gênero antecedente ao *resumo*, teriam, como produto final, um texto com grau maior de informatividade e coerência, uma vez que um dos maiores problemas encontrados na produção do *resumo* é ofatode os alunos trazerem para a sua estrutura apenas os elementos centrais do texto fonte. O *esquema* atuaria, então, como um gênero antecedente ao *resumo*, responsável por ajudar o sujeito resumidor a desenvolver um olhar mais amplo e sintético das ideias primárias do texto-fonte.

Buscamos identificar se o *esquema* viabilizaria uma maior percepção e organização dos argumentos primários e secundários constituintes do texto-fonte. E, por fim, em busca de uma análise mais completa, analisamos também o grau de informatividade e a coerência nos textos de ambas as turmas.

Em outras palavras, antes de iniciarmos nossas análises, acreditávamos que, pelo fato de os alunos de LET 104 não produzirem o

gênero *esquema* antecedendo os *resumos*, obteríamos, como resultado final, uma maior recorrência de textos com baixa informatividade e problemas recorrentes com a coerência.

A presente pesquisa se situa dentro do campo de estudo das Linguísticas Textual e Aplicada. A primeira tem suas bases registradas na Europa, a partir do final da década de 60 e busca estudar a natureza do texto, bem como entender e analisar os fatores envolvidos em sua produção e recepção.Na percepção de Costa Val (2000), os estudos desenvolvidos dentro da LT são voltados para os fenômenos que "ultrapassam os limites da frase, como o texto e o discurso, e interessado menos nos produtos e mais nos processos" (COSTA VAL, 2000, p.34).

A segunda tem como princípio o estudo de assuntos relacionados ao ensino/aprendizagem de línguas materna e estrangeira. Posto isso, justificamos o nosso interesse em estudar a materialidade do texto dentro do contexto de ensino/aprendizagem. E, embora tenhamos muitas pesquisas que envolvam o gênero resumo (MATÊNCIO, 2003; SILVA, 2012; THEREZO, 2001; MACHADO, 2007), a relevância deste trabalho justifica-se por, através do estudo da influência do *esquema* na produção do *resumo*, proporcionar uma maior reflexão acerca da utilização e dos possíveis benefícios do gênero *esquema* para a produção de um *resumo* com maior qualidade.

Para Matêncio (2002, p.109), "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". Sendo assim, produzir de forma satisfatória o gênero é uma necessidade do aluno para se legitimar enquanto agente produtor e consumidor do conhecimento dentro do seu campo específico do saber.

Dolz & Schineuwly (1999) enxergam o *resumo* comoobjeto de ensino/aprendizagem e, por trabalharmos nesta pesquisa com os textos de

alunos dos cursos de Letras e Pedagogia, mais uma vez, justificamos a importância da nossa pesquisa por nos propiciar dados que servirão como atualizadores das práticas pedagógicas no ensino desse gênero, tanto por parte dos professores na universidade, quantopelos professores em formação que constituem o nosso *corpus*.

Retomando a perspectiva de Matêncio (2002), trabalhar e propor pesquisas sobre o processo de retextualização dentro do contexto acadêmico se faz importante, já que

> propor atividades de retextualização na formação do aluno ingressante é também promover sua inserção nas práticas discursivas universitárias, em um movimento que engloba tanto a apropriação de conceitos e procedimentos acadêmicos-científicos – um *saber fazer*, portanto – quanto de modos de referência e de textualização dos saberes – em outras palavras, um *saber dizer*.(MATÊNCIO, 2002, p.114).

A importância da nossapesquisa pode ser estabelecida, também, a partir de três eixos: o social, o teórico e o metodológico.

Do ponto de vista social, escolar e acadêmico, esta pesquisa visa propor uma reflexão sobre ensino/aprendizagem do gênero *resumo*, sendo essa uma prática discursiva bastante exercida no meio acadêmico. Contribui também com a proposta educacional dos PCNs (BRASIL, 2008), que propõem um trabalho com a escrita a partir de gêneros.

No âmbito teórico, contribuiremos com os estudos de gênero, a partir da perspectiva da retextualização, e com o estudo do gênero *esquema*, visto que é um gênero ainda pouco explorado no meio acadêmico.

Por fim, ao propormos uma sistematização diferenciada na análise do *resumo*, a partir da utilização do *esquema*, estamos validando a importância da nossa pesquisa no âmbito metodológico.

É importante deixar claro que o foco da presentepesquisa não se volta para o estudo sistemático do processo de retextualização ou para uma

discussão teórica sobre o gênero *resumo acadêmico*. A retextualização atua como um mecanismo metodológico para o trabalho com os alunos em sala de aula; ela é um meio e não o fim. A nossa proposta é trabalhar como atualizadores da prática de ensino do *resumo* dentro do contexto acadêmico, já que, como apontaMatêncio (2002), essa prática não tem se mostrado totalmente produtiva.

Apresentando a estrutura da nossa pesquisa, esta dissertação se subdivide em cinco capítulos. No primeiro, realizaremos uma incursão introdutória sobre nossa pesquisa. No segundo, apresentaremos o referencial teórico que subsidia nossas análises e discussões. No terceiro, serão descritos os aspectos metodológicos que orientaram a coleta e análise do *corpus*. No quarto, apresentaremos os dados obtidos e, juntamente, desenvolveremos a discussão dos resultados à luz das teorias contempladas no referencial teórico. E, por fim, no quinto capítulo, iremos expor nossas considerações finais sobre esta pesquisa e apontar possíveis desdobramentos para pesquisas futuras.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, desenvolvemos uma discussão teórica sobre alguns pressupostos que embasaram nosso trabalho e que contribuíram para o endosso dos apontamentos nas análises e discussões.

Iniciamos com uma discussão acercado conceito de letramento acadêmico e, feito isso, traçamos um breve panorama sobre a conceituação de gêneros discursivos à luz dos principais estudiosos do assunto. Em seguida, discorremos sobre o processo de retextualização, prática cotidiana nas mais diversas esferas sociais. Posteriormente, explicitamos acerca dos gêneros *resumo* e *esquema* dentro do contexto acadêmico e finalizamos o capítulo apresentando os fatores de textualidade, com destaque para a coerência e a informatividade, elementos importantes para a construção textual.

2.1 Letramento acadêmico

Nosso trabalho desenvolveu-se no contexto de ensino/aprendizagem dentro do Ensino Superior, sendo assim, conhecer as suas particularidades se configura como um elemento indispensável para a compreensão e análise dos dados e, logo, é de extrema importância, mesmo que de forma breve, discutir sobre o letramento acadêmico e sua relação com o nosso trabalho.

Visando traçar um percurso sobre o surgimento dos estudos em relação a essa temática, Fiad (2011) aponta a segunda metade da década de 70 como a responsável pelo início das pesquisas, no âmbito acadêmico, sobre redações escolares. Nesse período, as redações de vestibulares se tornaram objeto de estudo, material esse que até então era pouco valorizado,

uma vez que a prioridade das análises linguísticas estava voltada para a modalidade formal da língua.

Ainda de acordo com a autora, nas décadas seguintes, as pesquisas voltadas para a análise e o reconhecimento da escrita escolar/acadêmica como objeto legítimo de observação foram as responsáveis pelo desenvolvimento do que hoje tem sido denominado letramento acadêmico.

Mesmo considerando essa evolução dos estudos sobre as redações produzidas em contexto de ensino/aprendizagem, Marinho (2010) alerta para o fato de a escrita acadêmica ainda não ter recebido a devida atenção no Brasil. Para ela, é de suma importância que as universidades se preocupem mais em desenvolver pesquisas cuja preocupação se volte para a escrita acadêmica, na tentativa de aumentar a qualidade da mesma. Dialogando com Cervera (2008), Marinho(2010) afirma que

> o envolvimento da universidade com o ensino-aprendizagem da escrita acadêmica demanda pesquisas sobre habilidades e competências linguísticas e também sobre fundamentos e estratégias que permitam refazer princípios e crenças que têm levado nossos alunos a uma relação “tímida”, “deficiente”, “inadequada” e tensa com as práticas acadêmicas letradas. (MARINHO, 2010, p.363).

Essa deficiência apontada pela autora não se dá no âmbito da alfabetização em si, mas na deficiência do domínio, por parte dos alunos, das práticas de leitura/escrita desenvolvidas dentro do contexto específico da universidade; em outras palavras, não dominamos aquilo que não está presente no nosso cotidiano.

O aluno, ao ingressar na academia, se depara com gêneros até então desconhecidos ou pouco consumidos e produzidos por ele em seu universo escolar, com isso, seus onze anos, em média, de formação acabam não sendosuficientes a ponto de evitar esse estranhamento com as práticas

textuais e discursivas existentes nesse novo contexto de ensino/aprendizagem.

Pensando nessa dificuldade inicial, Fiad (2011, p.360) defende a ideia de que “contrariamente ao que dizem muitos professores universitários em relação à escrita de seus alunos, entendo que esses estudantes são letrados e, muito provavelmente, não se engajaram ainda nas práticas letradas esperadas no contexto acadêmico.” Posto isso, acreditamosque os alunos não podem ser considerados como iletrados, apenas não dominam as especificidades das práticas desenvolvidas dentro das universidades, não dominando, assim, o letramento acadêmico. Dentro da universidade, os alunos são cobrados para produzirem gêneros que não dominam ou até mesmo desconhecem – o que acarreta frustração por parte dos professores, já que estes não recebem o que solicitaram, e por parte por alunos, que se sentem inferiorizados.

Podemos considerar o letramento acadêmico como sendo os usos específicos da escrita dentro do contexto acadêmico, usos esses que acabam se distanciando dos outros contextos (sociais e de ensino) aque o aluno estava acostumado, daí acaba-se tendo, como consequência, conflitos entre o que os professores esperam das escritas dos alunos e o que, de fato, eles escrevem, não havendo, assim, uma correspondência entre o letramento já adquirido pelo aluno em sua formação básica e o letramento exigido na universidade (LEA e STREET, 1998; JONES, TURNER e STREET, 1999).

Para Lillis (1999), o real conflito se estabelece na medida em que o professor espera que o aluno apresente em suas produções as convenções de escrita necessárias aos gêneros da esfera acadêmica, sendo que a eles nunca foram apresentadas tais convenções. Sendo assim, não se pode apenas responsabilizar o aluno pela produção de textos não-satisfatórios, mas, além disso, cabe aos atores desse contexto de construção de conhecimento reconhecer essa lacuna na formação e proporcionar ao aluno espaços para a apropriação das convenções da escrita dentro dessa nova perspectiva.

Cientes dessa necessidade e do papel do professor enquanto agente responsável pela construção do letramento acadêmico, durante a realização da nossa pesquisa, discutimos com os alunos, em sala de aula, as convenções necessárias para o desenvolvimento do que consideramos ser um bom *resumo acadêmico.*

Como possível estratégia de melhoria desse processo, Marinho (2010) defende que as deficiências originadas desse conflito precisam ganhar espaço dentro das pesquisas voltadas para o ensino/aprendizagem no espaço acadêmico.

Retomando e expandindo a reflexão sobre a conceituação do letramento acadêmico, Fisher (2008) o caracteriza como as formas particulares de pensar, agir, ser, fazer, ler e escrever particulares do espaço da universidade. Pode ser considerado como um processo de desenvolvimento contínuo de aquisição de conhecimentos sobre o processo de produção dos mais variados gêneros, conferindo assim ao aluno o status de academicamente letrado (KLEMP, 2004).

Finalizando essa discussão, percebemos o quão necessário se faz refletir sobre as especificidades que cercam o processo de escrita dentro da universidade. Pensar em um letramento acadêmico extrapola as barreiras do saber ler e escrever, se enveredando pelos caminhos específicos das práticas sociais e discursivas desenvolvidas dentro da esfera acadêmica.

Dentro dessa visão contextualizada da produção dos gêneros acadêmicos, os autores parecem entrar em consenso sobre a deficiência encontrada no domínio da escrita dos alunos ingressantes, uma vez que estes acabam frustrando as expectativas dos professores. E reconhecem, por sua vez, a necessidade de desenvolvimento de pesquisas voltadas para essa problemática. Assim, o desenvolvimento do nosso trabalho contribui para o endosso das discussões dentro da perspectiva do letramento acadêmico a partir do momento em que propomos uma metodologia de ensino diferenciada – a utilização do gênero *esquema* na produção do *resumo*.

2.2 Gêneros discursivos

Muito se tem discutido sobre a prática textual considerando as várias abordagens sobre os gêneros. A todo momento, nos deparamos com novas publicações de vários manuais que nos apresentam moldes de algo que eles mesmos não conhecem de fato. E essas publicações, ao invés de nos ajudarem a compreender os gêneros, acabam por reduzi-los a sequências de elementos a serem decorados e reproduzidos sem qualquer reflexão sobre sua funcionalidade.

Sobre isso, Bazerman diz que:

> Gêneros não são apenas formas. Gêneros são formas de vida, modos de ser. São *frames* para a ação social. São ambientes para a aprendizagem. São os lugares onde o sentido é construído. Os gêneros moldam os pensamentos que formamos e as comunicações através das quais interagimos. Gêneros são os lugares familiares para onde nos dirigimos para criar ações comunicativas inteligíveis uns com os outros e são os modelos que utilizamos para explorar o não-familiar. (BAZERMAN, 2006, p.23).

A partir desse posicionamento, percebemos que os gêneros discursivos[1] estão diretamente associados à vida social e cultural de cada indivíduo, sendo eles, portanto, "entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa" (MARCUSCHI, 2005, p.19). Dessa maneira, o gênero, para além de uma forma de organização da linguagem, é uma forma de interação e ação social.

[1] Assim como Marcuschi (2008b), durante o desenvolvimento desta pesquisa, optamos por utilizar as expressões "*gênero textual*" e "*gênero discursivo*" como equivalentes. Não é nosso objetivo discutir as possíveis diferenças entre os termos e/ou qual o mais relevante para o desenvolvimento da nossa pesquisa, pois tal distinção não influencia a análise dos nossos dados. Nosso foco está na consideração dos gêneros como o meio responsável para a efetivação do funcionamento da língua e das atividades culturais e sociais.

Os gêneros, de acordo com Bakhtin (2000), organizam nossa fala e nossa escrita, assim como a gramática organiza as formas gramaticais (sintáticas). Nossa interação humana não se dá de forma aleatória, pois sabemos qual o melhor gênero a utilizar para efetivarnosso discurso/ação. Ainda apontado por esse autor:

> Os domínios da atividade humana, por mais variados que sejam, estão sempre ligados à utilização da linguagem. Nada de espantoso que o caráter e o modo dessa utilização sejam tão variados como os próprios domínios da atividade humana, o que não entra em contradição com a unidade de uma língua. A utilização de uma língua efetua-se sob a forma de enunciados concretos, únicos (orais e escritos) que emanam dos representantes de um ou outro domínio da atividade humana. (BAKHTIN, 2000, p.265).

Os gêneros discursivos não são formas estanques e imutáveis, cada época e cada grupo social, por exemplo, está ancorado em um repertório de gêneros discursivos na comunidade sócio-ideológica (BAKHTIN, 1997). Assim, se, no século passado, o gênero *diário* servia para se registrar as vivências e emoções, hoje, os nascidos no século XXI já não atribuem a ele essa função e muitos nem mesmo o conhecem. As ideologias, os suportes e as relações sociais foram – e continuam –mudando de acordo com o passar dos anos e cabe agora ao gênero *blog/vlog*[2] o local de registro

[2] De acordo com Costa (2002, p. 44), em seu *Dicionário de Gêneros*, "O *blog* pode ser definido então como jornal/diário digital/eletrônico pessoal publicado na *Web*, normalmente com toque informal, atualizado com frequência e direcionado ao público geral. *Blogs* geralmente trazem a personalidade do autor, seus interesses, gostos, opiniões e um relato de suas atividades. Portanto, geralmente são simples, com textos curtos, predominando os narrativos (relatos), descritivos e opinativos. O *blog* é o gênero discursivo da **auto-expressão**, isto é, da expressão escrita do cotidiano e das histórias de pessoas comuns. (grifo nosso). O *vlog*, por sua vez, de acordo com Luna e Branco (2013, p. 2), é um gênero que vem "ampliando as possibilidades do blog através da mobilização de mais recursos semióticos –uma vez que no blog apenas a utilização de textos e imagens são permitidos; enquanto que no vlog filmagem, texto, fotos, áudio, efeitos visuais e de corte se combinam para conceber o produto final em vídeo." Ainda de acordo com elas, esse gênero não possui uma temática específica predefinida e uma das suas principais características é que, "ao contrário da maior deliberação da fala para a escrita existente nos demais

dessessentimentos. Essa substituição é fruto de novos valores e das inter-relações que foram transformadas e desenvolvidas dentro das comunidades discursivas.

Bakhtin (2000) constata que:

> Aprendemos a moldar nossa fala às formas do gênero e, ao ouvir a fala do outro, sabemos de imediato, bem nas primeiras palavras, pressentir-lhe o gênero, adivinhar-lhe o volume (a extensão aproximada do todo discursivo), a dada estrutura composicional, prever-lhe o fim, ou seja, desde o início, somos sensíveis ao todo discursivo [...]. Se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo de fala, se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível. (BAKHTIN, 2000, p.302).

Percebemos, a partir da leitura dessa citação, o quanto os gêneros são elementos vivos que possibilitam a comunicação humana, sendo eles "uma realização visível de um complexo de dinâmicas sociais e psicológicas" (BAZERMAN, 2006, p.29). Assim, mesmo que não saibamos teorizar sobre eles, sabemos de forma "intuitiva"[3], qual gênero utilizar de acordo com o nosso objetivo, não nos esquecendo de que todo e qualquer discurso produzido carrega consigo os propósitos do seu autor.

Finalizando essa breve explanação sobre os gêneros, Marcuschi (2008b) chama a atenção para o funcionamento dos gêneros como atividades discursivas.Através deles e do contexto em que estamos inseridos, a escolha do gênero vai se prestar a um "tipo de controle social e até mesmo ao exercício de poder. Pode-se, pois, dizer que os gêneros textuais são nossa

---

gêneros digitais, com os vlogs existe uma dedicação de se conceber a escrita para a fala". (LIMA; LUNA, 2012, p. 6).

[3] Esta escolha "intuitiva" se refere ao fato de cada falante possuir um estoque comum de gêneros e, na hora da interação, devido a esse conhecimento prévio, o sujeito se torna capaz de discernir sobre qual a melhor escolha a fim de atender aos mais variados objetivos dentro daquela dada situação comunicativa.

forma de inserção, ação e controle social no dia-a-dia" (MARCUSCHI, 2008b, p.161). Continuando a discussão sobre domínio do gênero e legitimação do discurso, Marcuschi expõe:

> Um simples exemplo pode dar dimensão disso: tomemos a atividade discursiva na vida acadêmica: quem controla a cientificidade em nosso trabalho investigativo diário? Em boa medida, os gêneros produzidos dão, pelo menos em uma primeira instância, legitimidade ao nosso discurso. Nesse particular, certos gêneros tais como os *ensaios*, as*teses*, os *artigos científicos*, os *resumos*, as *conferências* etc., assumem um grande prestígio, a ponto de legitimarem e até imporem determinada forma de fazer ciência e decidir o que é científico. E com isso chega-se inclusive à idéia de que não são ciência os discursos produzidos fora de um certo cânon de gêneros da área acadêmica. (MARCUSCHI, 2008b, p.162).

Em suma, embora se multipliquem as abordagens de gêneros, podemos perceber que todas têm em comum o fato de perceberem o gênero "como realidade fundamental da linguagem" (MATENCIO, 2003, s/p).

2.3 O processo de retextualização

O processo de retextualização pode ser entendido como a forma de interpretar e reformular os diversos textos da nossa interação cotidiana. Como aponta Marcuschi (2008a):

> Atividades de retextualização são rotinas usuais altamente automatizadas, mas não mecânicas, que se apresentam como ações aparentemente não problemáticas, já que lidamos com elas o tempo todo nas sucessivas reformulações dos mesmos textos numa intrincada variação de registros, gêneros textuais, níveis linguísticos e estilos. Toda vez que

> repetimos ou relatamos o que alguém disse, até mesmo quando produzimos as supostas citações *ipsis verbis*,estamos transformando, reformulando, recriando e modificando uma fala em outra. (MARCUSCHI, 2008a, p.48).

Ainda esse mesmo autor esclarece que o processo de retextualização pode ocorrer dentro das seguintes possibilidades:

1. Fala	→	Escrita (entrevista oral → entrevista impressa)
2. Fala	→	Fala (conferência → tradução simultânea)
3. Escrita	→	Fala (texto escrito → exposição oral)
4. Escrita	→	Escrita (texto escrito → resumo escrito)

Quadro 1: Possibilidades de retextualização. (MARCUSCHI, 2008a, p.48).

O processo de retextualização utilizado na presente pesquisa ocorre entre a passagem de um gênero escrito (*artigo de opinião*) para outro gênero escrito (*resumo acadêmico*); e consideramos que, ao retextualizarmos, reelaboramos o texto-fonte, inserindo uma nova forma de apresentação do tema abordado, não permitindo que se confunda essa atividade com a da reescrita.[4]

[4] Pareceu-nos necessário expandir a discussão sobre os pontos de divergências entre os processos de reescrita e retextualização, uma vez que, dentro da nossa pesquisa, eles não são tratados como práticas semelhantes. Ancorados em Matêncio (2002), o processo de reescrita é uma ação que visa basicamente o aprimoramento do texto-fonte, não podendo considerar que essas modificações resultem propriamente em mudanças relativas ao propósito, ao gênero e à modalidade. No processo de retextualização, por sua vez, ocorre a mudança do propósito comunicativo e se opera com novos parâmetros de linguagem, porque se produz um novo texto, tratando-se, assim, de, "além de redimensionar as projeções de imagem do 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" (MATÊNCIO, 2002, p. 113).

Dell'Isola (2007) aponta que retextualização é entendida como:

> o processo de transformação de uma modalidade textual em outra, ou seja, trata-se de uma refacção e reescrita de um texto para outro, processo que envolve operações que evidenciam o funcionamento social da linguagem. (DELL'ISOLA, 2007, p.10).

Assim, o processo denominado retextualização não é um processo mecânico, sem reflexão, pois submerge tanto na complexidade da interferência do código, quanto nos sentidos dados em relação ao texto, pois "traz à tona a necessidade de se refletir sobre a situação de produção do texto como parte integrante do gênero e também sobre as esferas de atividades em que os gêneros se constituem e atuam" (DELL'ISOLA, 2007, p.12).

É imprescindível, durante esse processo, que tenhamos em mente não só os elementos estruturais dos gêneros envolvidos, mas, antes, é preciso estar clara a função que eles desenvolvem no discurso bem como o caráter social da linguagem.

A partir disso, a afirmação de Marcuschi (2008a) nos mostra que:

> [...] o contínuo dos gêneros textuais distingue e correlaciona os textos de cada modalidade quanto às estratégias de formulação que determinam o contínuo das características que produzem as variações das estruturas textuais discursivas, seleções lexicais, estilo, grau de formalidade etc., que se dão num contínuo de variações, surgindo daí semelhanças e diferenças ao longo de contínuos sobrepostos. (MARCUSCHI, 2008a, p. 42).

Amparados ainda em Marcuschi (2008a), entendemos que o processo de retextualização substancializa-se na compreensão do textoque se quer retextualizar e, dessa forma, permite que haja coerência na atividade de

transformação que se constitui e envolve procedimentos de substituição, reordenação, ampliação/redução e mudanças de estilo.

O que se observa é que a reorganização textual, por meio das operações descritas, dá nova forma ao texto escrito. Essas operações correspondem ao processo descrito pelo autor como: *ponto de partida* (texto base); *texto transcodificado* (compreensão); *transcrição* (indicações sem inserções); *adaptações* (implicam perdas) e *texto final* (versão final). Dentro da nossa pesquisa, ao retextualizar o *artigo de opinião* em um *resumo acadêmico*, cabe ao aluno efetivar as operações descritas acima. A primeira habilidade necessária está ligada à compreensão do *artigo de opinião*, pois o aluno só será capaz de produzir o gênero final se conseguir depreender do texto-fonte, doravante TF, as ideias propostas pelo seu autor, bem como identificar as relações de sentido estabelecidas entre elas. Mediante essa compreensão ampla, global do TF, o aluno se vê possibilitado de efetuar as devidas operações de manutenção e modificação de conteúdo, implicando, assim, na classificação das informações contidas no TF enquanto primárias ou secundárias. Feito isso, o procedimento de adaptação se efetiva, uma vez que se deve levar para o *resumo* apenas as ideias centrais do *artigo de opinião*, descartando todas as informações que exercem o papel de adendo.

Ancorados no princípio de que a produção textual é, ou deveria ser, uma atividade fundamental na formação universitária, por conseguinte, este trabalho tem por princípio analisar a experiência dos sujeitos na prática discursiva da elaboração do *resumo acadêmico*precedido pelo gênero *esquema*, bem como tentar sugerir possíveis contribuições para a melhoria dessa produção e atualização da didática ao analisar a influência do *esquema*.

Na atividade de retextualização, como evidencia Koch (1995), é necessário adequar o texto aos objetivos, selecionar o gênero textual mais adequado à situação sociocomunicativa desejada e definir a variedade linguística.No contexto desta pesquisa, deveria ser redigido um *resumo*

acadêmico, na variedade formal padrão da Língua Portuguesa, com a finalidade de avaliação por parte do professor.

Dessa forma, passa a ser possível que o texto produzido pelos alunos atinja um direcionamento não apenas para um interlocutor genérico ou para o professor, mas que os alunos possam entender e produzir variados textos que insurjam a diferentes domínios discursivos, e não se restrinjam ao espaço acadêmico.

Matêncio (2003) propõe que, na atividade de retextualização, não existe apenas o rearranjo do material linguístico do texto-fonte, mas sua reconfiguração em outro gênero com funções específicas distintas do gênero-fonte. A autora chama atenção para o fato de que:

> Retextualizar, por sua vez, envolve a produção de um novo texto a partir de um ou mais textos-base, o que significa que o sujeito trabalha sobre as estratégias lingüísticas, textuais e discursivas identificadas no texto-base para, então, projetá-las tendo em vista uma nova situação de interação, portanto um novo enquadre e um novo quadro de referência. (MATÊNCIO, 2003, p.3).

Considerando as habilidades necessárias para se retextualizar um gênero em outro, esse tipo de atividade se faz relevante dentro do ensino, pois atua tanto nas esferas da leitura quanto da escrita. Isso porque, como afirma Dell'Isola (2007, p. 12), "o processo de retextualização de gêneros textuais traz à tona a necessidade de se refletir sobre a situação de produção do texto como parte integrante do gênero e também sobre as esferas de atividades em que os gêneros se constituem e atuam".Dessa forma, produzir qualquer atividade 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 da reescrita –mas de produzir um novo texto" (MATÊNCIO, 2002, p. 112). Endossando essa ideia de

mudança de propósito comunicativo na retextualização, a autora conclui que:

> 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 imagens 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. (MATÊNCIO, 2002, p.113).

Desta maneira, encerramos essa discussão corroborando com a ideia de um caráter complexo, reflexivo e dinâmico do processo de retextualização e dos gêneros envolvidos, pois já está mais do que claro que não se é possível retextualizar um texto em outro sem se considerar todo o seu arcabouço teórico, formal e comunicativo. A partir dessa consciência, se torna possível perceber o papel central que a compreensão assume durante esse processo.

2.4 O gênero resumo e a sua função na esfera acadêmica

Recuperando a concepção bakhtiniana de que as mais diversas esferas da atividade humana elaboram “tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 2000, p.279), tomamos como verdade a existência de elementos comuns, porém variáveis, que caracterizam os gêneros.

Ao se tratar do ensino de gêneros no campo educacional, é fundamental que fique nítida a caracterização do gênero a ser trabalhado, tanto com relação à sua forma, quanto ao seu propósito comunicativo e àsituação de produção. Essa ação possibilita que conflitos sejam evitados,

uma vez que um mesmo gênero pode ser encontrado com nomes diversos e pode apresentar variações em termos composicionais, por exemplo.

Optamos por trabalhar com o *resumo* nesta pesquisa por ser ele um gênero produzido com frequência nos mais diversos cursos e durante toda a formação educacional, desde o Ensino Fundamental até o universitário, além de sua produção frequente em diversas situações cotidianas. Porém, se faz necessário frisar que o nosso objetivo primeiro é analisar a influência do gênero *esquema* para a construção do*resumo acadêmico*, agindo, dessa maneira, como atualizadores do ensino desse gênero.

Restringindo o contexto de produção, o aluno, em vários momentos da sua graduação, se vê desafiado a produzi-lo com as mais diversas finalidades, podendo o *resumo* ser utilizado como: (i) uma estratégia de estudo do aluno, (ii) ummecanismo do professor para avaliar a compreensão do aluno sobre o texto fonte, (iii) uma forma de submissão de trabalhos e (iv) uma base para a produção de outros gêneros acadêmicos como *resenha*, *relatório*, *monografia*, *dissertação*. Com quaisquer dessas finalidades, o aluno, através do *resumo*, deverá demonstrar compreensão do texto lido (MATÊNCIO, 2003) e desenvolver sua capacidade de síntese (PLATÃO & FIORIN, 1991).Essencialmente, a elaboração desse gênero se ancora nas práticas de compreensão e síntese do TF.

Dentro do contexto acadêmico/escolar, através de um olhar sociointeracionista, o gênero *resumo* não é visto apenas como um instrumento para o estabelecimento de comunicação, mas também como objeto de ensino/aprendizagem (SCHINEUWLY & DOLZ, 1999). É através do consumo e da produção desse gênero que o aluno se legitima dentro de sua comunidade científica e se torna apto, de fato, a construir o conhecimento. Logo, é fundamental que o discenteconsiga desenvolver habilidades de leitura e produção do mesmo de uma maneira satisfatória.

Retomando a pluralidade de utilizações que subsidia esse gênero, torna-se fundamental que os graduandossejam devidamente preparados para

o produzirem eficientemente e, dentro desta pesquisa, o *resumo* deve ser entendido pelo aluno enquanto "aquele [texto] que o aluno escreve para o professor com o objetivo que este avalie a compreensão do texto-fonte" (SILVA, 2012, p.2).

Pensando no baixo nível de letramento acadêmico dos alunos ingressantes no Ensino Superior, não podemos perder de vista que eles ainda não estão acostumados ou, muitas vezes, desconhecem as terminologias específicas e os próprios gêneros constituintes daquela esfera e, posto esses percalços dessa trajetória de inserção nesse novo universo, cabe à instituição – e ao professor –cercar osnovos graduandoscom o máximo de informação – qualificada – e fornecer a eles formação necessária para se tornarem indivíduos aptos ao*saber fazer*. Pensando então nas habilidades necessárias para se produzir um *resumo* considerado de alta qualidade, nos ancoramos nas etapas propostas por Machado et al. (2007). Em outras palavras, o bom *resumo* é considerado aquele em que o resumidor inicia o processo de elaboração se dedicando a desenvolver uma leitura bastante atenta, a fim de reconhecer elementos como: quem produziu o texto-fonte, em qual contexto, destinado a qual público, em qual data, enfim, informações contextuais sobre o texto a ser resumido, bem como deverá buscar identificar sob qual gênero aquela materialidade linguística foi concretizada. Feito isso, se inicia, de fato, o processo de sumarização, momento em que o aluno deverá ser capaz de apagar as informações secundárias do texto-fonte, consideradas aquelas que: (i) possuem conteúdos facilmente inferíveis a partir de nosso conhecimento de mundo; (ii) apresentam expressões que indicam sinonímia ou explicação; (iii) constituem exemplos e (iv) justificam alguma afirmação. (MACHADO, 2007). Ao se retextualizar as informações primárias, é fundamental que as relações de sentido propostas pelo autor do TF sejam mantidas no novo texto, assim, deve-se utilizar conectivos ou organizadores textuais para se estabelecer as relações de exemplificação, causa/consequência, explicação,

conclusão etc. Por fim, juntamente com a manutenção das ideias propostas pelo autor, a sua voz também deverá ser mantida, deixando clara a sua autoria.Por isso, o resumidor deverá fazer essa referência no decorre do resumo para que não se corra o risco de se confundirem as vozes de autoria.

Retomando e ampliando a discussão acerca da concepção do gênero *resumo*, Costa (2002) o define da seguinte maneira:

> Pode ser uma apresentação abreviada de um texto ou conteúdo de livro, peça teatral, argumento de filme, etc. Constitui, então, um gênero em que se reduz[5] um texto qualquer, apresentando-se seu conteúdo de forma concisa e coerente, mantendo-se o tipo textual[6] do texto. Também pode se referir a uma exposição (v.) sintetizada de um acontecimento ou de uma série de acontecimentos, das características básicas de alguma coisa, com uma finalidade de transmitir uma idéia geral sobre seu sentido. (COSTA, 2002, p.161).

A partir dessa definição, o *resumo* é caracterizado como um tipo de gênero que busca apresentar sinteticamente as ideias e informações de uma obra-fonte.

Finalizando, Therezo (2001) configura-o enquanto um gênero que "é a condensação de um texto, inteligível em si mesma, redigida, em nível padrão de linguagem, com as próprias palavras do leitor resumidor" (THEREZO, 2001, p.21). Pensando sob essa perspectiva, quem o elabora deve ser capaz de desenvolver algumas habilidades tais como: ser capaz de compreender claramente o texto-fonte, se tornando, assim, habilitado para operar escolhas conscientes sobre qual conteúdo levar ou não para o novo texto a ser produzido; organizar as ideias fundamentais do texto-fonte em

[5] É importante que problematizemos essa noção de redução citada por Costa (2002) uma vez que ela é proporcional à extensão do texto-fonte e está diretamente relacionada aos objetivos do sujeito resumidor. Em suma: diferentes objetivos, diferentes reduções.

[6] O autor supracitado, ainda em sua definição de *resumo*, parece utilizar o termo tipo textual de maneira equivocada, pois ele deveria ter utilizado gênero textual.

um novo discurso/texto de maneira coesa e coerente; estabelecer fidelidade às ideias expressas pelo autor e produzir o *resumo* lançando-se de um registro padrão de linguagem, com vocabulário próprio, sem cópias de trechos.

Essas características vão aoencontro das propostas por Machado et al. (2007) e, de certa maneira, dialogam com as categorias propostas por Kleiman (1989).

Kleiman (1989) considera a capacidade de resumir textos como uma habilidade representativa da competência discursiva do leitor-resumidor, já que, para desenvolver tal atividade,faz-se necessário que ele opere em vários níveis simultaneamente. Como ação principal, é fundamental que o leitor-resumidor seja capaz de avaliar as informações do texto-fonte em termos de estrutura global para,então, iniciar o processo de redução das informações.

Kleiman (1989, p.76) afirma que para se produzir um *resumo* considerado de qualidade, o sujeito precisa efetivar as categorias de apagamento,supraordenação, seleção e invenção. Essas categorias são, de acordo com a autora, de suma importância para se produzir um bom *resumo*, sem as quais resultará em insucesso.

O apagamento, como o próprio nome sugere, consiste em não reproduzir no *resumo* as informações secundárias contidas no texto-fonte, ou seja, apagar todos os detalhes e informações redundantes, acarretando, assim, na seleção apenas do conteúdo mais importante. A supraordenação, ou generalização, refere-se à ação de substituição de elementos ou ações pelo nome da categoria supraordenada a que pertencem, colocando um termo no lugar de outro apagado. A seleção se relaciona com a ação de identificar as sentenças-tópicos presentes no texto e, por fim, a invenção é a criação de sentenças-tópicos não explícitas.

A autora, ancorada nos pressupostos de autores como Kintsch e van Dijk (1975) e Brown e Day (1983), afirma que o processo inicial de

apagamento pode ser considerado como a etapa mais fácil do processo, sendo realizada com sucesso por crianças a partir do sexto ano do Ensino Fundamental. Já sobre a regra de supraordenação, a autora considera que tal ação de substituição exige do resumidor um pouco mais de habilidade e conhecimento, ocorrendo apenas no Ensino Médio o domínio satisfatório dessa etapa. Aumentando o nível de dificuldade, as regras de seleção e invenção exigem um maior trabalho com texto na medida em que "o aluno deve abandonar a ordem sequencial e a partir do conceito de sentença-tópico deverá localizá-las (ou recriá-las) e utilizá-las na estruturação do resumo" (KLEIMAN, 1989, p.76). Sobre a regra de invenção, a autora justifica o elevado grau de dificuldade mediante a necessidade de o aluno conseguir acrescentar algo próprio dentro do texto, ou seja, "uma síntese, em suas próprias palavras, do significado do parágrafo" (KLEIMAN, 1989, p.76). Dentro dessa perspectiva, essas regras só seriam desenvolvidas de forma satisfatória por alunos no Ensino Superior e tal classificação nos mostra uma relação bastante estreita entre a maturidade do aluno e sua capacidade de resumir informações de um texto. Porém, é importante que entendamos que essa maturidade não se garante apenas como produto do tempo de estudo, mas, principalmente, ela é fruto das relações que esse sujeito desenvolve com a leitura/produção desses gêneros específicos. Dessa maneira, encontramos alunos na graduação – ou até mesmo na Pós-graduação– que não dominam todas as etapas necessárias para a elaboração de um bom *resumo* por lhe faltarem o domínio de conhecimentos específicos referentes ao processo de leitura e produção do gênero.

2.5 O gênero esquema

Adotamos, neste trabalho, a concepção de *esquema* como um gênero que exerce a função de sumarização de um texto-fonte, estruturado em

tópicos. Antes de avançarmos na discussão sobre a configuração e finalidade desse gênero, se faz necessário deixar clara a diferença entre *resumo*, *esquema* e sumarização. Sobre a definição do primeiro, o entendemos como um texto que tem por finalidade apresentar, de forma sintética, as ideias contidas em um TF; o *esquema*, por sua vez, é um gênero topicalizado, organizado em sentenças mínimas, sendo que essas sentenças também contemplam as ideias centrais de um TF e, por fim, ao falarmos em sumarização, estamos nos referindo ao processo de síntese que o sujeito resumidor deve desenvolver, ou seja, ao processo cognitivo de exclusão das ideias secundárias do TF em detrimento das primárias.

Voltando para a discussão proposta nesta seção, Costa (2009) traz, em seu dicionário de gêneros, a seguinte definição para o *esquema*:

> Esquema: Resumo (v.) esquemático, plano, programa (v.), sinopse ou esboço (v.) de um texto, de um filme, de um **estudo/pesquisa** (v.), etc., usando-se **enunciados curtos (palavras, locuções**, **frases...)**, muitas vezes inseridas em **chaves, os quais contêm as idéias principais desse texto ou desse (a) estudo/pesquisa** (v.), etc. (COSTA, 2009, p. 96) (grifos nossos).

Andrade (2003) caracteriza o esquema como um tipo de radiografia do texto; para a autora, ele precisa, necessariamente, estabelecer uma relação de fidelidade ao texto original, contendo apenas os posicionamentos do autor do texto-fonte, bem como seguir a sequência de apresentação do texto-fonte.

A sua organização se configura por meio de frases curtas ou palavras-chave de maneira a extrair apenas as ideias principais propostas pelo autor. O *esquema* deve funcionar para o produtor como um canal rápido de acesso ao texto-fonte. Através da visualização do *esquema*, o leitor recupera a estrutura e o desenvolvimento propostos pelo autor do texto-fonte. Sendo

assim, esse gênero pode ser compreendido como a materialização da estratégia de seleção dos conceitos centrais de um texto (PEREIRA & SILVA, s/d).

Devido a esse caráter sintético que possui, não cabe dentro dele, semelhantemente ao *resumo*, a presença de exemplos, comentários ou quaisquer outros elementos secundários, constituintes do texto-fonte.

Como já mencionado na introdução deste trabalho,a literatura que discute o *esquema* enquanto um gênero é bastante restrita, visto que a sua maior ocorrência está atrelada aos livros de metodologia científica, mais especificamente, dentro da seção de ferramentas ouestratégias de sumarização (ANDRADE, 2003); (MARCONI;LAKATOS, 2008, 2010, 2011). Sobre isso, reconhecemos que, devido à sua finalidade, essa classificação e reprodução dentro desse tipo de manual não é equivocada, porém, é de nosso interesse enxergá-lo não apenas como uma estratégia de síntese, mas como um gênero que possui suas especificidades e finalidade comunicativa.

Coscarelli e Mitre (2007) compartilham essa visão ao trazerem, em sua obra, a discussão do *esquema* dentro do capítulo de gêneros acadêmicos e, embora devido ao caráter prático do livro, a abordagem não seja teórica, já podemos considerar um avanço para o endosso das discussões do *esquema* enquanto um gênero.

Analisandoesse gênero, as autoras o definem enquanto um conjunto de ideias que o leitor considera sendo as mais importantes do texto, expostas de forma organizada e concisa; podendo ser um recurso utilizado tanto na leitura – com a função de destaque às informações mais relevantes de acordo com o objetivo – quanto na escrita – de maneira a atuar na seleção e organização das ideias do texto. A segunda finalidade é a que mais nos importa dentro nosso trabalho, pois acreditamosque, através da apropriação do *esquema*, o aluno conseguereorganizar, através de uma estrutura mínima, toda a argumentação é constitutiva do texto-fonte.

Em consonância com os propósitos da presente pesquisa, utilizaremos o modelo de esquema[7] proposto nolivro **Resumo**, organizado por Machado; Lousada &Tardelli(2007).

2.6 Fatores de textualidade

Como citado anteriormente, a Linguística Textual cuida, basicamente, "dos processos e regularidades gerais e específicos segundo os quais se produz, constitui, compreende e descreve o fenômeno texto" (MARCUSCHI, 1983, p. 2). Sendo assim, ela é a ciência responsável pelo estudo e pela determinação dos fatores que, de fato, organizam um amontoado de frases e o constituem enquanto texto. A esses fatores que promovem a organização de uma sequência de sentenças em um todo coesivo e promovem unidade sócio-comunicativa dá-se o nome de fatores de textualidade.

Beaugrande e Dressler (1983) apontam sete fatores responsáveis pela textualidade, sendo eles a coesão, a coerência, a intencionalidade, a aceitabilidade, a situacionalidade, a informatividade e a intertextualidade. Para esses autores, os dois primeiros se relacionam diretamente à materialidade conceitual e linguística do texto e os demais estão relacionados aos fatores pragmáticos envolvidos no processo sociocomunicativo; em outras palavras, esses últimos fatores consideram o leitor e o receptor bem como o contexto de ocorrência.

Sendo assim, a coesão, de acordo com Koch e Travaglia (1996), é entendida como sendo a ligação, a relação, o nexo que se estabelece entre os elementos que constituem a superfície textual, sendo esta revelada na própria superfície do texto. A coerência, para esses mesmos autores, se

[7] Ver Anexo IV.

caracteriza enquanto um conjunto de fatores e princípios – conhecimento de mundo, memória, convenções sociais, contexto etc. – que são os possibilitadores do estabelecimento de sentido para o texto, sentido esse que não aparece na superfície linguística como a coesão, mas que se encontra subjacente ao texto.

Sobre os fatores pragmáticos, Beaugrande e Dressler (1983) afirmam que a intencionalidade e a aceitabilidade estão relacionadas aos protagonistas do ato de comunicação, sendo eles o produtor e o receptor. A primeira pode ser entendida como o esforço que o produtor vai despender para produzir um discurso coeso e coerente com a finalidade de satisfazer os seus objetivos comunicativos.Em outras palavras, "a intencionalidade diz respeito ao valor ilocutório do discurso, elemento da maior importância no jogo de atuação comunicativa" (COSTA VAL, 1999, p.11). Já a aceitabilidade se encontra do outro lado da moeda, ou seja, está relacionada ao esforço que o receptor faz em aceitar (ou não) aquele dado conjunto de ocorrências como um texto "coerente, coeso, útil e relevante, capaz de levá-lo a adquirir conhecimentos ou a cooperar com os objetivos do produtor" (COSTA VAL, 1999, p.11).

O terceiro fator pragmático, a situacionalidade, é definida como um conjunto de fatores que dão relevância e conferem pertinência a um texto numa específica situação comunicativa e, para Koch (1995), a argumentatividade é subjacente a ela.

A informatividade refere-se ao grau de previsibilidade do texto, isto é, "diz respeito à medida na qual as ocorrências de um texto são esperadas ou não, conhecidas ou não, no plano conceitual e no formal" (idem, p.14).

Por fim, podemos compreender a intertextualidade como o diálogo que o texto estabelece com seus antecessores e os que virão depois dele, criando, assim, uma teia de conhecimentos interdependentes para a efetivação da compreensão, pois não é de maneira sozinha, desconectada

que um texto se manifesta, mas através de um já-dito dentro do campo da sua temática (GARCIA, 1977).

A seguir, abordaremos mais detalhadamente a coerência e a informatividade, por constituírem o eixo norteador das nossas análises dentro desta pesquisa.

2.6.1 A coerência

Entendida como um fator de textualidade ligado ao texto em si, o estudo da coerência se faz de grande importância para a compreensão do estabelecimento das relações de sentido.

Para entender a complexidade desse conceito, Charolles (1978) aponta quatro elementos essenciais para um texto ser considerado coerente, são eles: a repetição, a progressão, a não-contradição e a relação. Costa Val (1999) os rebatizouparcialmente como: continuidade, progressão, não contradição e articulação.

De forma bastante sucinta, por continuidade se entende a necessidade de manutenção e retomadas constantes dos conceitos e das ideias, sendo essa ação a responsável pelo estabelecimento da unidade. A progressão se configura como o movimento inverso, na medida em que, para que um texto seja considerado coerente, se faz necessário o acréscimo de informações.Dessa forma, entendemos essas ações como complementares – a primeira se liga à manutenção e a outra à progressão do sentido do texto. A não-contradição é considerada o terceiro requisito, devendo ser avaliada tanto no âmbito interno quanto no externo.Em outras palavras, para ser internamente coerente, as ocorrências constituintes do texto devem ser compatíveis entre e si e externamente, visto que “o mundo do textual tem que ser compatível com o mundo em que o texto representa” (COSTA VAL,

1999, p.25). Por fim, a relação se liga à maneira como as ideias se relacionam dentro do texto.

Visando ampliar a discussão a respeito desse fator de textualidade, o conceito de coerência é entendido por Koch e Travaglia (1996) como

> diretamente ligada à possibilidade de se estabelecer um sentido para o texto, ou seja, ela é o que faz com que o texto faça sentido para os usuários, devendo, portanto, ser entendida como um princípio de interpretabilidade, ligada à inteligibilidade do texto numa situação de comunicação e à capacidade que o receptor tem para calcular o sentido deste texto. (KOCH; TRAVAGLIA, 1996, p.21).

Esse princípio de interpretabilidade e esse sentido devem ser depreendidos através de um olhar amplo, pois a coerência é global e, portanto, o seu entendimento e análise precisam se focar no todo significativo, não se restringindo apenas às microestruturas.

Trazendo a discussão da coerência para o desenvolvimento das nossas análises, reconhecemos a centralidade da sua função no estabelecimento do sentido dentro da existência do *resumo*, ou seja, para que esse gênero se constitua enquanto tal, é imprescindível que as ideias reproduzidas nele sejam fieis às do texto-fonte. Se o resumidor, em variadas graduações, modifica esse conteúdo, ele trai o princípio de fidelidade que deve existir nesse processo de retextualização.

A construção da coerência não se dá através de uma perspectiva unilateral, mas é consequência da soma de variados fatores das mais diversas ordens como, por exemplo, os planos linguístico, discursivo, cognitivo, cultural e interacional. Sobre os elementos linguísticos, eles são de grande valia, pois servem como

> pistas para a ativação dos conhecimentos armazenados na memória, constituem o ponto de partida para a elaboração de inferências, ajudam a captar a orientação argumentativa dos enunciados que compõem o texto (KOCH; TRAVAGLIA, 1996, p.59).

Para a construção do *resumo*,esses elementos linguísticos não são menos importantes, pois é justamente através deles que conseguimos chegar às informações do texto-fonte. É válido ressaltar que o leitor, ao recorrer ao *resumo*, muitas vezes, não tem acesso ao texto–fonte e, dessa maneira, cabe ao resumidor se atentar para a escolha linguística de forma que ela não se afaste das relações de sentidos estabelecidas no texto original e confira ao seu texto um grau de fidelidade elevado.

2.6.2 A informatividade

Retomando as ideias propostas por Costa Val (1999) e Beaugrande e Dressler (1983) sobre a informatividade, Fávero (1985) corrobora com os autores ao afirmar que a informatividade designa em que medida os materiais linguísticos apresentados no texto são esperados/não esperados, conhecidos/não conhecidos da parte dos receptores. Para esses autores, existem vários níveis de informatividade e o contexto de produção do texto é o fator que determina qual o mais adequado a umadada situação comunicativa.

Por exemplo, *a priori*, um texto construído com informações novas, ou seja, menos previsível, é considerado mais informativo, pois contribuirá de forma significativa para o acréscimo de conhecimento do leitor. Por sua vez, aquele texto composto basicamente por informações já conhecidas, processadas, acarretará umamenor informatividade. De maneira bastante simples,consideramosque: quanto menos previsível, mais informativo,

quanto maisprevisível,menosinformativo. No entanto, existe a ressalva para o fato da possibilidade do leitor rejeitar tanto os textos considerados de alta informatividade – porque ele não é capaz de processar aquelas novas informações devido à sua falta de conhecimento prévio – como os de baixa informatividade – por julgar as informações óbvias demais e em nada acrescentarem ao seu conhecimento. Posto isso, Beaugrade e Dressler (1983) sugerem o grau mediano como o mais confortável para o leitor, na medida em que, possibilitado pelo conhecimento prévio, conseguiria depreender com facilidade algumas informações, sem, contudo, deixar de absorver "ocorrências de processamento mais trabalhoso, que trazem a novidade" (COSTA VAL, 1999, p.14).

Pensando nessa relação estreita que o julgamento da informatividade estabelece com o seu interlocutor, concordamos com a ideia de que ela "não é pensada como característica absoluta nem inerente ao texto em si, mas como um fator a ser considerado em função dos usuários e da situação em que o texto ocorre" (COSTA VAL, 2000, p.39). Posto isso e pensando nessa relatividade inerente ao julgamento da informatividade, é fundamental que consideremos os sujeitos envolvidos no processo comunicativo bem como os gêneros produzidos por eles. No nosso contexto, por exemplo, ao ser considerado um gênero que tem por finalidade comunicativa básica contemplar as ideias centrais de outra obra, cabe ao *resumo* conter um alto grau de informatividade. Assim, o sujeito resumidor deve construir um texto que contemple o maior número possível das informações primárias do TF.

3 METODOLOGIA

Este capítulo metodológico se subdivide em cinco seções. Primeiramente, em 3.1 e 3.2, discorremos acerca da natureza da pesquisa e o contexto de produção da coleta de dados. Em seguida, explicitamos sobre o gênero *artigo de opinião* e o texto-fonte (TF). Posteriormente, descrevemos a produção do *corpus* selecionado para compor este estudo. E, por fim, apresentamos as categorias de análise consideradas.

3.1 Natureza da pesquisa

Mediante a natureza do nosso *corpus*,propomos uma análise desenvolvida fundamentalmente através do paradigma interpretativista. Ao trabalharmos com questionários de compreensão e *resumos iniciais* e *finais*, não podemos desconsiderar a subjetividade inerente aos nossos dados e nem reduzir a análise a um olhar apenas quantitativo.

Concordamos com a concepção proposta por Moreira &Caleffe (2008) de que o nosso objeto de pesquisa está relacionado a construções de significados constituídas no âmbito social e que, a partir disso, estas se tornam passíveis de interpretações, na medida em que são resultantes das experiências vivenciadas entre pesquisador e os outros participantes.

É uma pesquisa essencialmente qualitativa (FLICK, 2009; GIBBS, 2009; GODOY, 1995). Consideramo-nacomo uma pesquisa de caráter qualitativo, uma vez que tem como base para a análise de dados a descrição, a interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados (CRESWELL, 2007).

3.2 Contexto de produção

Levando em consideração que o contexto é de suma importância para a configuração e análise dos gêneros e que esta pesquisa se propôs estudar a influência do gênero *esquema* na produção do gênero *resumo acadêmico*, fez-se necessário discutir, neste espaço, mesmo que brevemente, sobre o contexto de realizaçãodeste estudo.

O *corpus*da nossapesquisa se constituiudas retextualizações produzidas por alunos ingressantes nos cursos de Letras e Pedagogia, nas respectivas disciplinas de LET 102- Leitura e Produção de Texto I, e LET 104- Oficina de Leitura e Produção de Gêneros Acadêmicos.Como produto final, obtivemos um total de 51 participantes, sendo 26 de LET 102 e 25 de LET 104.

Ambas as disciplinas são oferecidas pelo Departamento de Letras da Universidade Federal de Viçosa e foram ministradas no primeiro semestre de 2013. Vale ressaltar que essas disciplinas foram ministradas por professores diferentes.

Optamos por trabalhar com essas turmas em nossa pesquisa por possuírem em comum ementas que propõem uma discussão teórica e prática sobre leitura e produção dos principais gêneros que circulam na esfera acadêmica. Essas disciplinas têm como objetivo comum desenvolver ações que possibilitem ao aluno o aprimoramento de suas habilidades de leitura, compreensão e produção dos gêneros circulantes dentro da esfera acadêmica, isto é, essas disciplinas contribuem significativamente para a aquisição do letramento acadêmico.

Outro ponto que justifica a escolhade trabalhar com essas turmas se ampara no fato de que esses alunos, além de terem um perfil social econômico e educacional parecidos, ao se formarem, serão responsáveis pelo ensino desses gêneros nos mais diversos contextos de sala de aula. Sendo assim, acreditamos que, ao darmos o retorno a eles das análises e

discussões propostas nesta pesquisa, eles serão capazes de refletir sobre as suas próprias práticas pedagógicas de ensino dos gêneros *resumo* e *esquema*.

3.3 O gênero artigo de opinião e o texto-fonte

O texto-fonte para a realização da pesquisa se configura comoum *artigo de opinião*, escrito por Marcos Bagno, publicado na revista **Carta Capital**, na seção Carta Fundamental, em de 03 de dezembro de 2010, intitulado "Falar x Comunicar?[8]".(Cf. Anexo I).

Escolhemos o gênero *artigo de opinião* para ser utilizado como texto-fonte[9] em nossa pesquisa por ele fazer parte do estoque de gêneros conhecidos pelos participantes. Esse gênero possui grande circulação na sociedade na medida em que atua como mediador da interação entre autor e leitores dos mais variados jornais e revistas impressos e *online* (BOFF; KÖCHE; MARINELLO, 2009).[10]

Em termos de configuração, o *artigo de opinião* pode ser caracterizado enquantoum

> gênero que se vale da argumentação para analisar, avaliar e responder a uma questão controversa. Ele expõe a opinião de um articulista, que pode ou não ser uma autoridade no assunto abordado. Geralmente, discute um tema atual de ordem social, econômica, política ou cultural, relevante para os leitores (BOFF; KÖCHE; MARINELLO, 2009, p. 3).

[8] Texto completo em anexo e disponível em: <http://www.cartacapital.com.br/carta-fundamental/falar-x-comunicar/>.

[9] Chamamos de texto-fonte aquele que servirá de base para a realização da pesquisa. Durante o desenvolvimento da mesma também utilizamos como sinônima a expressão texto-base.

[10] Texto completo disponível em: <http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_13_o_genero_textual_artigo_de_opiniao.pdf>.

Em seu artigo, Bagnodiscorre sobre o papel que a comunicação exerce na mediação da interação humana, bem como critica a ideia de que o importante é a transmissão do conteúdo independentemente da forma que se realiza. Ele prioriza, em seu texto, a visão da língua não apenas como um instrumento de transferência de conteúdo, mas como local de configuração de um sujeito que se relaciona sociodiscursivamente, agindo através e pela língua, em busca de sua construção e intervenção do comportamento do seu interlocutor, em prol de seus objetivos comunicativos.

A opção por utilizar esse texto não se deu de forma arbitrária, visto que a temática desenvolvida nele vai ao encontro das discussões propostas pelas ementas das disciplinas objeto de análise e reforça o discurso, no âmbito dos estudos linguísticos, de que a língua é um fenômeno social, histórico e cultural e não um sistema abstrato de regras, tal como proposto pela gramática normativa. Outro fator que justifica tal escolha é a construção textual permeada por trechos explicativos,oque exigedos alunos um maior poder de síntese e distinção das ideias primárias das secundárias, habilidade essa fundamental para a produção do *esquema* e do *resumo*.

3.4 Produção do *corpus*

O objetivo geral desta pesquisa visa analisar a influência da utilização do gênero *esquema* (COSTA, 2009) na produção do *resumo acadêmico*. Para tanto, fez-se necessário um estudo comparativo entre os resumos produzidos diretamente do texto-fonte com aqueles produzidos a partir do *esquema*. Os percursos metodológicos necessários para que esse objetivo fosse atingido foram: (i) apresentação, leitura[11] do texto-fonte e preenchimento do

[11] A pesquisadora fez uma leitura oral do texto-fonte e durante essa atividade não foi feito nenhum tipo de comentário ou discussão para não influenciar os alunos no processo de compreensão.

questionário de compreensão; (ii) discussão sobre o gênero *resumo acadêmico* nas disciplinas de LET 102 e LET 104; (iii) discussão sobre o gênero *esquema* apenas na disciplina de LET 102[12]; (iv) discussão sobre o processo de retextualização em ambas as turmas e (v) produção da retextualização.

Utilizamos a aplicação de um questionário de compreensão com a finalidade de verificarmos a compreensão leitora dos alunos envolvidos na pesquisa. Realizamos tal procedimento para verificarmos se as duas turmas extrairiam os principais ponto do texto fonte.

Todas as atividades desenvolvidas para a coleta do *corpus* dessa pesquisa foram desenvolvidas no espaço da sala de aula, no horário regular da turma e durante a coleta de dados, as aulas foram ministradas pela pesquisadora Ailly Cristina Murta sem a presença das respectivas professoras das disciplinas de LET 102 e LET 104.

O processo de realização dessa coleta de dados se iniciou, em ambas as disciplinas, com a pesquisadora apresentando aos alunos o texto-fonte "Falar x Comunicar", do Marcos Bagno e, então, os alunos foram solicitados a preencherem um questionário de compreensão do texto e produzirem um resumo inicial. Essa atividade foi desenvolvida nos primeiros 40 minutos da aula.

Em seguida, foi feito pela mesma uma exposição oral, discutindo sobre os elementos relacionados à produção do resumo. Nela, foram retomadas e discutidas com os alunos as teorias que subjazem a existência desse gênero e suas principais configurações, mediante sua função comunicativa, dentro do universo acadêmico. Buscou-se responder a questões como: (i) a função do gênero resumo dentro da esfera acadêmica; (ii) a maneira como se configura e circula; e (iii) estratégias de produção.

[12] A turma de LET 102 foi a escolhida para se trabalhar com a retextualização mediada pelo *esquema* devido à liberação das aulas para o desenvolvimento das atividades necessárias.

Essa atividade foi desenvolvida no segundo momento da aula, tendo duração de 1 hora.

Posterior a essa exposição, foi oferecida uma segunda aula, apenas aos alunos da disciplina de LET 102, com o objetivo de apresentação e discussão do gênero *esquema*. Foramapresentados aos alunos exemplos de alguns textos com seus respectivos *esquemas* com o intuito de proporcionar a eles a percepção da relação estabelecida entre o *esquema* e o processo de sumarização do texto. A partir dessa atividade, procuramos levar os discentesa compreenderem a função comunicativa e a estrutura do gênero *esquema* para a posterior elaboração dos seus próprios textos. Essa atividade foi desenvolvida durante 1 hora e 40 minutos.

Feito isso, mais um encontro foi necessário para a efetivação da coleta de dados. Nessa aula, oferecida às duas disciplinas (LET 102 e 104), a pesquisadora mestranda explanou sobre o processo de retextualização, levando para os alunos exemplos da ocorrência desse processo dentro e fora do contexto acadêmico.

Finalizando a coleta do *corpus*, na última aula, as turmas foram solicitadas a produzirem as retextualizações. Os alunos de LET 102 produziram o *resumo* a partir do *esquema* e os de LET 104 a partir do *artigo de opinião* de Marcos Bagno.

Em suma, foram oferecidas aos alunos de LET 102 um total de 4 aulas e, aos de LET 104, um total de 3 aulas, organizadas da seguinte maneira:

	1ªaula Duração: 1h40	2ª aula Duração: 1h40	3ª aula Duração: 1h40	4ª aula Duração: 1h40
LET 102	Leitura oral do texto fonte Preenchimento do questionário de compreensão Discussão sobre o gênero *resumo*	Explanação sobre o gênero *esquema*	Explanação sobre o processo de retextualização	Produção do *esquema* e do *resumo*
LET 104	Leitura oral do texto fonte Preenchimento do questionário de compreensão Discussão sobre o gênero *resumo*	X	Explanação sobre o processo de retextualização	Produção do *resumo*

Quadro 2: Demonstração da organização das aulas e do conteúdo.

Podemos compreender de forma sintética os processos de retextualização desenvolvidos pelos alunos das duas turmas no quadro a seguir:

RETEXTUALIZAÇÃO	
LET 104	Artigo de Opinião → Resumo
LET 102	Artigo de Opinião → Esquema → Resumo

Quadro 3: Atividades de retextualização realizadas pelos alunos de LET 102 e LET 104.

Esperávamos obter, como material constitutivo do nosso *corpus*, um total de 60 retextualizações, sendo 30 produzidas pelos alunos de LET 102 e 30 pelos alunos de LET 104. Porém, como todas as aulas foram desenvolvidas dentro do horário das disciplinas, esse número variou de acordo com a presença/ausência dos alunos ou mediante a aceitação ou não por parte deles[13] em participarem da pesquisa.

É importante ressaltar que a variação no número das produções finais que constituíram o *corpus* para análise justifica-se pelo fato de a participação dos alunos nessa pesquisa ter sido efetivada de forma totalmente voluntária, garantida pela assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE. (Cf. Anexo II). Dentro desse documento, foi esclarecido ao aluno que ele não sofreria nenhuma coerção para se tornar um participante, bem como que ele possuía o direito de deixar a pesquisa em qualquer momento da mesma. Além de voluntária[14], essa pesquisa não apresentou nenhum prejuízo educacional, físico ou moral para seus participantes, sendo as identidades dos participantes preservadas pela letra P – representando Participante – e o número subsequente. O aluno, então,dentro das nossas análises, passou a ser identificado como Participante 1 (P1), Participante 2 (P2), Participante 3 (P3) etc.

Sendo assim, o *corpus* desta pesquisa[15] é constituído pelas produções textuais de 26 participantes de LET 102 e 25 participantes de LET 104, como se pode observar no quadro a seguir:

[13] Na disciplina de LET 102, são abertas 60 vagas para os alunos do curso de Letras e 70 vagas para a disciplina de LET 104 para os alunos de Pedagogia. No entanto, o número pode ser maior devido aos alunos repetentes.

[14] Conferir, em anexo, carta de apresentação e termo de consentimento.

[15] Esta pesquisa foi realizada com a aprovação dada pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de Viçosa.

	Questionário de compreensão	Resumos iniciais	Esquemas	Resumos finais
LET 102	26	26	26	26
LET 104	25	25	X	25
TOTAL	51	51	26	51

Quadro 4: Síntese do número das produções textuais dos alunos.

3.5 Análise dos dados

Nesta subseção, discorreremos sobre a metodologia utilizada na análise dos dados.

3.5.1 Análise dos questionários de compreensão

O gênero *resumo* é produto não apenas da atividade de síntese. Não podemos desconsiderar que o primeiro passo para a sua configuração é a realização de processos de leitura e compreensão do texto-fonte. Dado isso, alguns fatores como conhecimento prévio – do autor, da temática, do gênero – e inferências podem interferir no processo de condensação do texto.

Na composição desta pesquisa, trabalhamos com alunos de dois cursos diferentes que, consequentemente, possuem diferentes históricos com o processo de leitura/compreensão. Sendo assim, optamos por utilizar, neste estudo, o questionário de compreensão do texto-fonte com o intuito de verificarmos o grau de compreensão dos alunos do material lido (FLORES, 2007).

Esse questionário foi composto por sete questões que visam chamar a atenção do aluno para as ideias principais desenvolvidas durante o texto-fonte. A utilização de perguntas de compreensão, para Kleiman (1989), é uma estratégia desenvolvida pelo pesquisador a fim de direcionar a atenção do leitor para informações específicas.

É muito importante ressaltar a recorrência da utilização do questionário de compreensão como ferramenta de ensino. Dentro dos livros didáticos, em todas as etapas da formação educacional, eles estão presentes, se configurando parte do cotidiano escolar.

Para facilitar a análise desse questionário, criamos um quadro de referência com as respostas que julgamos adequadas às perguntas, de maneira a facilitar a nossa avaliação. Utilizamos, em nossa análise, o seguinte código avaliativo: resposta esperada (RE); resposta parcialmente esperada (RPE); resposta não esperada (RNE) e não respondeu (NR). As respostas esperadas são aquelas que se aproximam da nossa proposta, já as parcialmente esperadas contêm elementos que se aproximam da nossa proposta de forma mediana e, por fim, as respostas não esperadas se afastam totalmente do proposto.

A seguir, apresentamos o quadro com as perguntas contidas no questionário de compreensão,relacionadas às respostas esperadas.

Pergunta	**Resposta Esperada**
1) Em suma, qual a tese defendida pelo Bagno e qual a ideia ele rebate?	Ideia defendida: a língua é a faculdade mais poderosa e o nosso principal modo de apreensão da realidade. Ideia rebatida: língua apenas como instrumento de comunicação.
2) No primeiro parágrafo, Marcos Bagno critica uma ideia difundida no	O autor critica a ideia de língua apenas como instrumento de comunicação. Para ele, “o que importa é comunicar”, “se a mensagem foi transmitida tudo bem”, ou seja, reforçar essa ideia de língua é extremamente prejudicial para uma boa

senso comum. Identifique-a e explique o posicionamento do autor.	educação linguística, pois reforça uma visão extremamente pobre e mesquinha do que é a língua e os papéis sociais que ela exerce.
3) O que o autor quis dizer ao afirmar que a língua é muito mais que um simples instrumento de comunicação?	O autor quis dizer que falar, utilizar a língua para se comunicar, não é apenas transmitir uma mensagem, mas sim construir individualmente ou coletivamente as nossas identidades, pois, através da língua, comunicamos quem somos, de onde viemos, a que comunidades pertencemos, entre outros.
4) De acordo com o texto, como a língua pode influenciar na construção da identidade individual e coletiva?	Segundo o texto, porque a língua tem um valor simbólico inegável, é moeda de troca, é arame farpado capaz de incluir alguns e excluir outros, é pretexto para exploração, espoliação, discriminação e até mesmo massacre e genocídios.
5) O que o autor quis dizer ao afirmar que é "função imprescindível da escola: ensinar a dizer"?	Porque, segundo ele, o letramento abre as portas de incontáveis mundos discursivos, aos quais os aprendizes só vão ter acesso por meio da escolarização. De acordo com Bagno, não basta ter o que dizer. É preciso saber dizer e, para isso, é necessário saber utilizar os múltiplos recursos que a língua oferece para a interação social.
6) Marque V ou F para as seguintes afirmações:	(**V**) Falar é comunicar a que comunidade pertencemos, é uma ação de reconhecimento. (**F**) "o que importa é comunicar". A transmissão da mensagem é o que importa. (**F**) É possível viver fora da linguagem, desde que criemos outras formas de interação. (**F**) No mercado financeiro, a língua exerce um papel terciário, aparecendo depois do numérico. (**F**)A língua contribui, mas não é um fator muito importante na construção da identidade de cada indivíduo e de cada coletividade.

Quadro 5: Perguntas do questionário de compreensão e respostas esperadas.

A sétima pergunta foi de cunho pessoal, questionando se o aluno concorda ou não com o posicionamento do autor e a oitava solicitava que o aluno produzisse um breve resumo sobre o texto lido.

Essa última questão do questionário não visava à análise da interpretação textual, mas solicitava que o aluno produzisse um breve *resumo* sobre o que ele havia acabado de ler. É importante ressaltar que, ao produzirem o *resumo inicial* sem orientações formais acerca do gênero, utilizando apenas o conhecimento prévio de cada um, os alunos nos possibilitaram identificar a maneira como eles configuraram o gênero *resumo*, bem como pudemos compará-lo com o *resumo final*. Assim, atendendo a um dos objetivos específicos desta pesquisa, pudemos verificar as contribuições das discussões teóricas realizadas em sala para a construção de um *resumo* mais satisfatório.

3.5.2 Análise dos *resumos iniciais*

Optamos por analisar a construção da autoria dentro dos *resumos iniciais* pelo fato de a experiência obtida[16]com o trabalho com esse gênero ter mostrado que omovimento inicial é essencial para a construção de um bom *resumo*,o que, recorrentemente, não se dá de forma satisfatória.

Como discutido no capítulo anterior, é imprescindível que o aluno, durante toda a elaboração do *resumo*, faça a referenciação ao autor do texto-fonte. Caso o aluno não desenvolva esse movimento, o leitor de seu texto pode não conseguir diferenciar de quem é a ideia exposta, algo que prejudica a qualidade do resumo, uma vez que esse gênero é essencialmente a síntese de outro texto. Essa questão foi bastante frisada durante as

[16] A pesquisadora mestranda possui experiência no trabalho com gêneros acadêmicos, incluindo o *resumo*, pelo fato de ter realizado, durante a sua graduação, os trabalhos de monitoria e tutoria na UFV.

discussões sobre o gênero em ambas as turmas e, à vista disto, analisamos se houve alguma modificação na recorrência/ausência da referenciação.

Sendo assim, para atingirmos esse objetivo, rastreamos e quantificamos as ocorrências de marcação da voz de autoria do texto-fonte nos *resumos iniciais* e, posteriormente, comparamos se houve modificação para os*resumos finais*.

3.5.3 Análise do *esquema*

Como dito anteriormente, após toda a discussão em sala de aula sobre a configuração do gênero *esquema*, foi solicitado aos participantes da turma de LET 102 que preenchessem um*esquema* a partir da leitura do texto-fonte. O modelo do questionário a ser preenchido não foi livre, ele foi impresso e entregue para cada aluno, igual ao proposto por Machado et al. (2007). Dessa maneira, os alunos tiveramuma única opção de preenchimento.Não foi dada a eles nenhuma outra possibilidade de elaboração.

Avaliaremos as respostas dadas pelos alunos como satisfatórias (S) ou não satisfatórias (NS).

Assim como no questionário de compreensão, elaboramos um quadro com as respostas que esperávamos encontrar.

1) Fato:	Linguagem
2) Questão:	Falar é mesmo que comunicar?
3) Posição contrária à do autor:	“se a mensagem foi transmitida, tudo bem”
4) Posição do autor:	4.1 A língua é muito mais que um simples instrumento de

	comunicação. 4.2 A língua é nossa faculdade mais poderosa.
5) Argumentos:	5.1 A língua é palco de conflitos sociais, disputas políticas, manipulação de consciência etc. 5.2 A língua nos leva a votar em alguém, a comprar determinados produtos, a aderir a uma ideia. 5.3 A língua é nosso principal modo de apreensão da e intervenção na realidade. 5.4 Vivemos mergulhados na linguagem, não conseguimos nos imaginar fora dela. 5.5 É um fator importantíssimo na construção de nossa identidade coletiva e individual.
6) Conclusão:	Não basta ter o que dizer. É preciso saber dizer e saber utilizar os recursos que a língua oferece para essa interação social. Ensinar a dizer é função da escola.

Quadro 6: Respostas esperadas no preenchimento do gênero e*squema*.

Feito isso, comparamos as informações que os alunos preencheram em seus respectivos *esquemas* com as que esperávamos. Após essa análise individual das informações, avaliamos os *esquemas* como satisfatórios (S) e não-satisfatórios (NS). Os que compõem o primeirogrupo são aqueles que apresentam índice igual ou maior a seis informações preenchidas dentro do universo esperado,já os demais foram avaliados como insatisfatórios.

3.5.4 Análise dos *resumos finais*

Com a intenção de atingirmos nosso objetivo principal, analisar as possíveis contribuições do *esquema* para a produção do *resumo*, estabelecemos uma análise comparativa entre os *resumos finais* produzidos pelas duas turmas. Essa etapase constituidaanálisedo grau de informatividade e coerência nos *resumos finais* das duas turmas.

Após a análise individual das retextualizações, produzimos gráficos com o intuito de facilitar o agrupamento das considerações e possibilitar a realização de apontamentos mais gerais. Porém tal organização quantitativa não se mostra suficiente para analisar nossos dados, uma vez que não "se trata de um fenômeno natural, rígido, real e externo ao indivíduo" (MOREIRA & CALEFFE, op. cit., p.43).

A organização quantitativa dos dados se fez de grande valia nesse estudo, pois nos permitiu organizar nossos resultados para então interpretar os fenômenos descritos a fim de compreender o *como* e o *porquê* os significados dos objetos foram construídos daquela forma (MOITA LOPES, 1994). A análise quantitativa foi utilizada com a função de nos possibilitar fazer algumas generalizações.

3.5.4.1 Análise da informatividade e da coerência

A função comunicativa do gênero *resumo* pode ser compreendida através de uma breve pesquisa, tanto no meio acadêmico quanto no senso comum, como a apresentação, de forma sintética, das ideias contidas no texto-fonte. Com isso, acreditamos que o bom *resumo* é aquele que contém, que reproduz o maior número das informações primárias do texto-fonte.

Com essa consideração, para analisarmos o grau de informatividade dos resumos produzidos pelos alunos de LET 102 e 104, fizemos um estudo comparativo dos mesmos, buscando identificar quais as informações que foram retextualizadas em ambos. Investigamos se houve diferença desse conteúdo informacional nos textos de ambas as turmas com o intuito de verificarmos se a utilização do gênero *esquema*teria possibilitado alguma interferência nos resultados.

Para atendermosessa finalidade, elaboramos um quadro constituído pelas ideias primárias do texto-fonte. Feito isso, buscamos identificar, nos resumos, quais as informações que apareceram e quais foram apagadas.

Abaixo, segue o quadro que utilizamos para o estudo da informatividade.

Informações primárias
1) Falar é comunicar quem somos, de onde viemos, a que comunidade pertencemos.
2) Ideia criticada: “o que importa é comunicar”; “se a mensagem foi transmitida, tudo bem”.
3) A língua é muito mais que simples instrumento de comunicação.
4) A língua é nossa faculdade mais importante, é o nosso principal modo de apreensão da realidade e de intervenção nessa mesma realidade.
5) Vivemos mergulhados na linguagem.
6) A língua é fator importantíssimo na construção da identidade de cada indivíduo e de cada coletividade.

7) Abrir a boca para falar é se expor, inevitavelmente, aos julgamentos sociais, positivos e negativos, que configuram a nossa cultura.
8) É fundamental que a escola possibilite a seus aprendizes o acesso ao espectro mais amplo possível dos modos de expressão, a começar pelo domínio da escrita e da leitura.
9) A leitura e a escrita, o letramento enfim, abrem as portas de incontáveis mundos discursivos, aos quais os aprendizes só vão ter acesso por meio da escolarização institucionalizada.
10) Não basta ter o que dizer. É preciso saber dizer o que se tem a dizer.
11) Função imprescindível da escola: ensinar a dizer.

Quadro 7: Informações primárias do artigo de opinião “Falar x comunicar”.

A partir do quadro de referência, os *resumos finais* foram classificados em alta informatividade (AI), média informatividade (MI) e baixa informatividade (BI). Os avaliados como AI foram aqueles que apresentaram mais de 8 informações primárias, os MIforam os que retextualizaram de 4 a 7 e os BI apresentaram abaixo de 3 informações.

Feita a análise do grau de informatividade, analisamos novamente essas informações a partir das categorias de cópia, modificação parcial e total – como podemos visualizarno quadro abaixo – a fim de avaliarmos o grau de coerência.

Cópia	**Modificação parcial**	**Modificação total**
A cópia ocorre quando o participante reproduz exatamente da maneira construída pelo autor.	Paráfrase	Atribuição de novos sentidos. Informações incoerentes.

Quadro 8: Categorias de análise.

Por fim, após o desenvolvimento dessas análises individuais agrupadas por turma, confrontamos os resultados a fim de verificarmos qual

a influência do *esquema* dentro desse processo de retextualização, aferindo se os alunos que fizeram primeiro o*esquema* produziram *resumos* com maior grau de informatividade e coerência do que aqueles que fizeram logo o *resumo*.

A seguir, apresentamos os resultados obtidos na análise do *corpus* juntamente com a discussão à luz do nosso referencial teórico.

4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS OBTIDOS

Nesse capítulo, apresentamos os resultados obtidos com a análise do *corpus* a partir da metodologia proposta no capítulo anterior. Em seguida, discutimos os resultados encontrados à luz dos princípios teóricos elencados dentro do referencial teórico com o intuito de contribuir para o endosso das pesquisas acerca dos gêneros *esquema* e *resumo*.

Em primeiro lugar, expomos os dados e a discussão sobre o questionário de compreensão. Na sequência, apresentamos a análise e discussão da presença da noção de autoria dentro dos *resumos iniciais* e *finais*. Em seguida, avaliamos as informações preenchidas nos*esquemas* produzidos pelos alunos de LET 102, julgando-os como satisfatórios ou não-satisfatórios e, por fim, buscamos mensurar o grau de informatividade nos *resumos finais* produzidos por ambas as turmas, bem como avaliarmos a maneira como essas informações foram reproduzidas, a fim de analisar a coerência.

Essa análise proposta se fez necessária já que tínhamos como objetivo central averiguar a influência do *gênero esquema* na produção do *resumo*.

4.1 Análise do questionário de compreensão

O questionário de compreensão utilizado na presente pesquisa foi um instrumento de coleta de dados importante para o seu desenvolvimento a partir do momento que se trabalhou com os gêneros *esquema* e *resumo* em turmas diferentes. Para a configuração de ambos os gêneros, a compreensão do TF é um fator primordial e determinante,estando esse processo baseado em fatores relacionados não apenas às “características do texto e do

momento histórico em que ele é produzido, mas também às características do leitor e do momento histórico em que o texto é lido" (LEFFA, 1996, p. 143). Em outras palavras, a compreensão de um texto não é uma atividade simples, pautada na decodificação das palavras, todavia é um processo que requer a consideração do texto em si, a figura desse sujeito leitor e as circunstâncias em que se dá esse encontro (LEFFA, 1996).

Posto isso, através da análise das respostas dos alunos, tornou-se possível conhecer o grau de compreensão apresentado pelas duas turmas envolvidas na pesquisa, isto é, verificar em que medida os sujeitos participantes do estudo compreenderam o TF e direcionar a atenção deles para informações específicas(KLEIMAN, 1989). Essa autora defende a ideia de que, ao elaborarmos questões de compreensão sobre um TF, auxiliamos o aluno a atingir o objetivo buscado por nós professores. Dentro da nossa pesquisa, as questões foram construídas de maneira a contemplar apenas as ideias primárias do TF que deveriam ser retextualizadas, contribuindo, assim, para um direcionamento da atenção do participante para a essência do TF. É preciso reconhecer que, para se resumir ou esquematizar algum texto, o aluno precisa, antes de mais nada, compreender o que foi lido e, para avaliarmos se houve essa compreensão, utilizamos o questionário.

Como apresentado no capítulo anterior, as respostas dos alunos foram classificadas como: (i) esperada (RE); (ii) parcialmente esperada (RPE); (iii) não esperada (RNE) e não respondeu (NR) – nas questões[17] de 1 ao 5. Na questão 6, utilizamos os conceitos (S) – Satisfatório e (NS) – Não satisfatório e, na última questão, de cunho pessoal, utilizamos os conceitos SIM, NÃO e PARCIALMENTE.

Na análise desenvolvida até a quinta questão, as respostas classificadas como esperadas foram aquelas dadas pelos alunos que se aproximaram da proposta do TF e, consequentemente, a que nós

[17] As perguntas utilizadas no questionário de compreensão encontram-se no Anexo III.

propusemos como ideal.[18] As parcialmente esperadas se aproximaram, em parte, das ideias propostas pelo autor do TF e as não esperadas se distanciaram totalmente do esperado, em outras palavras, foram aquelas cujas respostas se mostraram inadequadas de acordo com o proposto no texto-fonte.

A atividade de aplicação desse questionário de compreensão não gerou nenhum tipo de desconforto ou estranhamento pelos participantes, visto que eles já estavam acostumados a desenvolver esse tipo de atividade no Ensino Fundamental e Médio.

Abrindo o questionário de compreensão, antes de responderem as questões específicas sobre o TF, os alunos foram solicitados a apontar se estudaram em escola pública ou particular durante a formação básica. Essa questão nos possibilitou conhecer minimamente o perfil de formação educacional dos participantes da nossa pesquisa. Como resultado, obtivemos os seguintes dados:

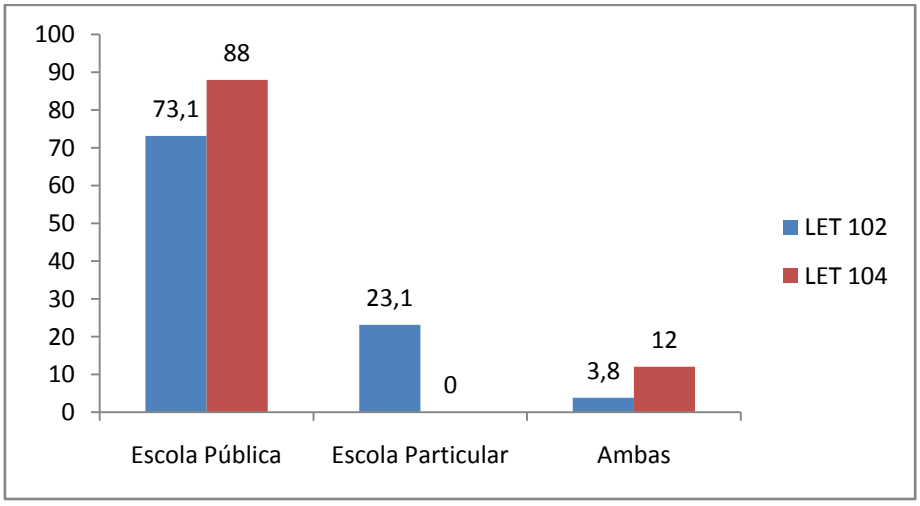

Gráfico 01: Perfil da formação educacional dos alunos de LET 102 e LET 104.

[18] É importante ressaltar que, em sala de aula, a autoridade responsável por conferir se as respostas estão certas ou erradas é a figura do professor. Dentro da nossa pesquisa, nos guiamos pelo que esperávamos, porém não desconsideramos as possibilidades de resposta que se mostraram pertinentes.

Entre os participantes de LET 102, o número de alunos advindos do ensino público se destaca de maneira relevante, pois dos 26 alunos participantes da pesquisa, 19 deles ou, em porcentagem, 73,1% compõemesse quadro. Os que estudaram em escolas públicas e particulares somaram 6 alunos, ou 23,1%, e apenas 1, ou 3,8%, teve sua formação básica em instituições privadas.

Situação semelhante ocorreu com os alunos de LET 104, dos 25 participantes do curso de Pedagogia, 22, ou 88%, tiveram toda a sua formação em escolas públicas;3, ou 12% ,estudaram em escolas públicas e particulares e nenhum aluno, ou 0%, teve toda sua formação em escolas particulares.

Ao cruzar esses valores, percebemos que, embora estejamos tratando de cursos diferentes e, consequentemente, alunos diferentes, estes possuem em comum o fato de terem se formado majoritariamente em escolas públicas, constituindo assim um traço do perfil dos pesquisados.

Feita essa primeira observação sobre o perfil de formação educacional dos nossos participantes e entrando na análise do questionário de compreensão, com a questão 01: "Em suma, qual a tese defendida por Bagno e qual a ideia que ele rebate?" objetivou-se, já em um primeiro momento, que o aluno apresentasse o ponto central desenvolvido no texto: a tese defendida e a crítica explícita construída pelo autor. Esperávamos que o aluno respondesse algo aproximado a: "Ideia defendida: a língua é a faculdade mais poderosa e o nosso principal modo de apreensão da realidade. Ideia rebatida: língua como apenas instrumento de comunicação." No quadro abaixo, apresentamos exemplos das respostas consideradas RE, RPE e RNE.

	TURMA LET 102	TURMA LET 104
RE	[1][19] A tese defendida é que falar é um "poder", vai muito além do que um simples instrumento de comunicação. E a ideia debatida é que basta saber transmitir uma mensagem que está tudo ok. (P.2)	[2] Defende que a língua é a nossa faculdade mais poderosa. Que é preciso saber o que se tem a dizer. Rebate o conceito de que "o que importa é comunicar". (P.4)
RPE	[3] Ele defende o fato de que temos sim, que usar a escrita de forma mais correta possível e rebate a idéia de que, desde que se faça entender, está tudo certo. (P.12)	[4] Tese= Falar é comunicar quem somos, de onde viemos, a que comunidade pertencemos. Que é preciso saber usar os múltiplos recursos que a língua oferece para a interação social. (P.5)
RNE	[5] Magno defende a necessidade de saber comunicar, saber transmitir sua ideia. Ele rebate a obrigação que as escolas tem de ensinar a usar a língua. (P.20)	[6] A importância da linguagem como uma comunicação de fácil compreensão e entendimento. (P.16)

Quadro 9: Exemplos de respostas RE, RPE e RNE.

Como resultado, em LET 102, obtiveram-se 58% de RE; 31% de RPE e 11% de RNE. Na turma de LET 104, 52% de RE; 40% de RPE e 8% RNE, tal como exposto no gráfico a seguir:

[19] Os fragmentos de textos extraídos dos dados coletados estão apresentados em ordem numérica, entre colchetes, ao longo do texto.

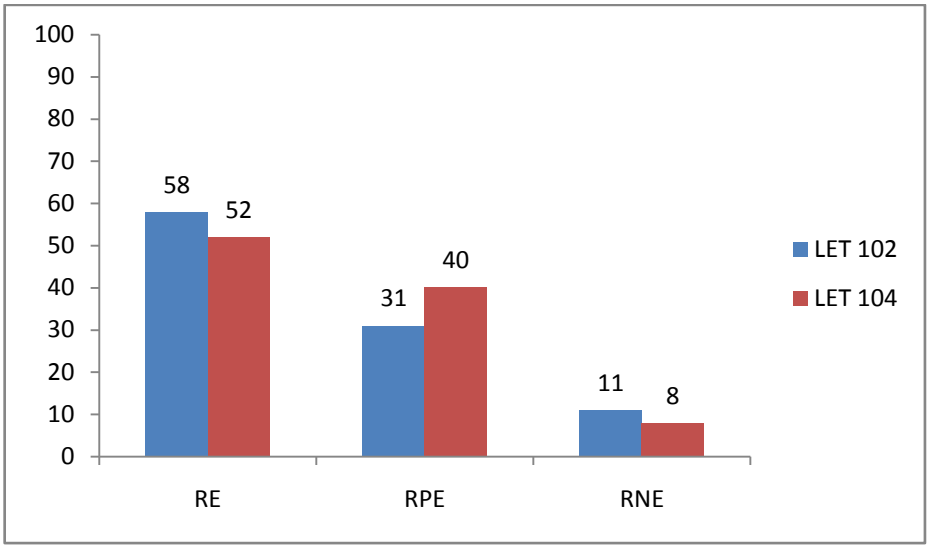

Gráfico 02: Respostas dos alunos de LET 102 e 104 para a questão 01.

Percebemos, então, que, na primeira questão,as respostas se mantiveram bastante próximas e podemos considerar que o desempenho das turmas foi satisfatório, na medida em que mais da metade dos participantes a responderam corretamente.

Para a questão 2: “No primeiro parágrafo, Marcos Bagno critica uma ideia difundida no senso comum. Identifique-a e explique o posicionamento do autor.”, esperava-se que o aluno reconhecesse/identificasse, logo no início do texto, a ideia criticada pelo autor e construísse sua resposta girando em torno de: “O autor critica a ideia de língua apenas como instrumento de comunicação. Para ele, repetir “o que importa é comunicar”, “se a mensagem foi transmitida tudo bem”, ou seja, reforçar essa ideia de língua é extremamente prejudicial para uma boa educação linguística, pois reforça uma visão extremamente pobre e mesquinha do que é a língua e os papéis sociais que ela exerce. Vejamos o quadro a seguir com algumas respostas.

	TURMA LET 102	TURMA LET 104
RE	[7] "É a noção de que 'o que importa é comunicar' de que, 'se a mensagem fou transmitida, tudo bem', e coisas assim. O autor discorda, dizendo que essa é uma visão muito pobre e mesquinha do que é a língua e de seus papeis. (P.3)	[8] "O que importa é comunicar" e "se a mensagem foi transmitida, tudo bem". Para o autor, a língua é muito mais do que comunicação, e repetir essas ideias prejudica a educação linguística (P.3)
RPE	[9] A ideia do senso comum é a de que usa-se a língua somente para comunicação. Bagno se posiciona de forma contrária afirmando que esse é um dos vários papéis sociais da língua. (P.6)	[10] "O que importa é comunicar" e "se a mensagem foi transmitida, tudo bem". Ele critica a aceitação por parte de alguns, sobre uma linguagem sem conotação linguística adequada. (P.16)
RNE	[11] Ele critica a ideia de se comunicar apenas com as palavras que aparecem de momento na comunicação e que na verdade o maior problema é entre outras formas apenas um geito de "encher linguiça" ou seja, nada mais do que passar o entendimento sobre o assunto. (P.13)	[12] Porque cada um traz consigo uma herança do jeito de falar de sua comunidade, do meio em que vive. É só abrir a boca para identificar de onde é. (P.15)

Quadro 10: Exemplos de respostas para a questão 02.

Os dados gerados a partir da análise das respostas foram: Na LET 102:73,1% de RE; 19,2% de RPE e 7,7% de RNE. Em LET 104, os resultados foram: 72% de RE; 24% de RPE e apenas 4% de RNE – como pode ser observado no gráfico a seguir.

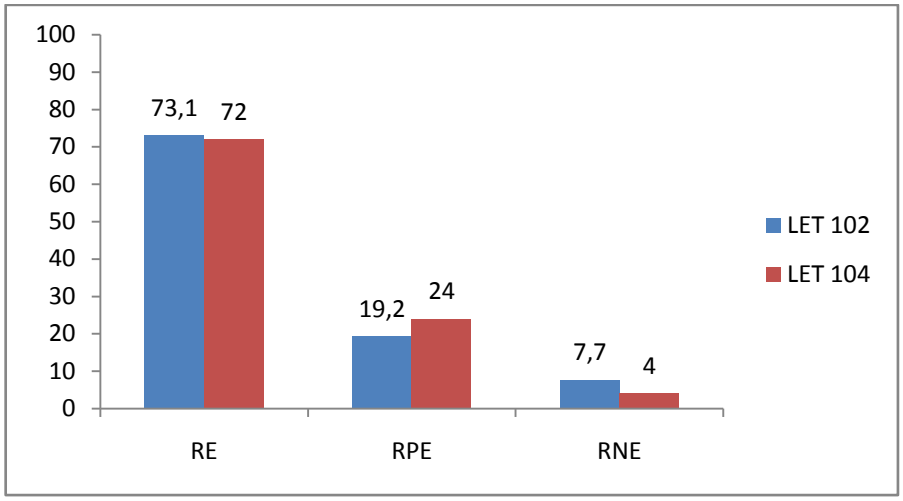

Gráfico 03: Respostas dos alunos de LET 102 e LET 104 para a questão 02.

Como pode ser observado no gráfico acima, as porcentagens de ambas as turmas se mantiveram bastante aproximadas como na questão anterior, com a diferença de terem apresentado um aumento na média de RE e RPE. Tal fato é bastante relevante para a pesquisa, pois o reconhecimento, por parte dos alunos, da crítica proposta pelo autor do texto-fonte é uma das informações centrais da discussão, informação essa que deveria ser retextualizada no*esquema* e no*resumo*.

Na terceira questão do questionário: "O que o autor quis dizer ao afirmar que a língua é muito mais do que um simples instrumento de comunicação?", os alunos deveriam apresentar a seguinte resposta: "O autor quis dizer que falar, utilizar a língua para se comunicar, não é apenas transmitir uma mensagem, mas sim construir individualmente ou coletivamente as nossas identidades, pois, através da língua, comunicamos quem somos, de onde viemos, a que comunidades pertencemos, entre outros.". A seguir,podemos observar algumas respostas selecionadas.

	TURMA LET 102	TURMA LET 104
RE	[13] Que ao comunicar você não passa somente a informação que quer transmitir, passa também a ideia de quem você é, de onde você vem, da comunidade que você pertence. (P.26)	[14] O autor quis dizer que a língua é o nosso principal modo de apreensão da realidade e de intervenção nessa mesma realidade, um fator importante na construção da identidade individual. (P.17)
RPE	[15] Ele quer dizer que a língua exerce grande importância e não apenas transmitir uma mensagem. (P.4)	[16] Que ela não é apenas isso. Ela tem milhares de milhares de outras funções. (P.4)
RNE	[17] Ele quis dizer que aos nos comunicar, não colocamos sentido em como é importante observarmos as palavras que pronunciamos se está correto quando dizemos algo sobre a linguagem assim, a língua, abre portas, e consegue colocar tudo normal quando sabemos usá-la. (P. 13)	[18] É através dela que nos podemos mudar uma sociedade. Ela tem pontos positivos e negativos, portanto devemos saber o que falar, como falar e onde falar. (P.1)

Quadro 11: Exemplos de respostas para a questão 03.

Através da análise das respostas de todos os participantes, encontrou-se o seguinte resultado: em LET 102, 80,8% de RE; 19,2% de RPE e 0% de RNE e, em LET 104: 76% de RE; 20% de RPE e4%, ouuma RNE, como podemos observar no gráfico a seguir.

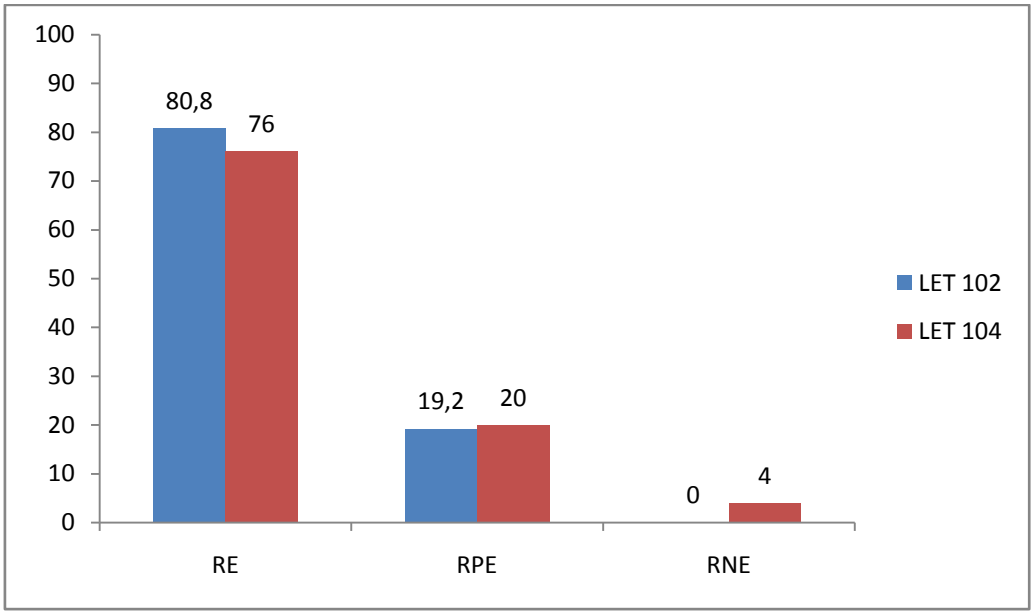

Gráfico 04: Respostas dos alunos de LET 102 e LET 104 para a questão 03.

A contraposição dos valores, mais uma vez, mostra que ambas as turmas mantêm suas médias bastante próximas e com alto desempenho satisfatório, se mantendo na média de 80% de RE. Essa questão, como a anterior, teve como objetivo orientar a leitura e, consequentemente, chamar a atenção do pesquisado para outra informação primária do texto-fonte.

Com a quarta questão – "De acordo com o texto, como a língua pode influenciar na construção da identidade individual e coletiva?", esperava-se que os participantes construíssem suas respostam semelhantes a: "Segundo o texto, porque a língua tem um valor simbólico inegável, é moeda de troca, é arame farpado capaz de incluir alguns e excluir outros, é pretexto para exploração, espoliação, discriminação e até mesmo massacre e genocídios.". Vejamos o quadro de exemplos.

	TURMA LET 102	TURMA LET 104
RE	[19] Ela tem um valor simbólico inegável, é moeda de troca, é arame farpado capaz de incluir ou excluir alguem. Através de uma frase dita ou escrita, rotulamos e somos rotulados. (P.12)	[20] Ela tem um valor simbólico inegável, é moeda de troca, é arame farpado capaz de incluir alguns e excluir muitos outros. É pretexto para exploração, discriminação, etc. Com tudo isso ela tem o poder de unir e desunir, ao ponto de você ficar só, ou de ser um grupo. (P.1)
RPE	[21] A língua influencia na identidade individual e coletiva pois o que é dito, as palavras que sai da boca, expressa a opinião, o que se é, então constrói a identidade individual e coletiva. A linguagem expressa o que se é. (P.2)	[22] A língua influencia na construção de quem somos de onde viemos e a que comunidade pertencemos. (P.11)
RNE	[23] Porque é ela que nos direciona para qualquer tomada de atitude, ficar uma idéia e traçar rumos de acordo com o meio onde estejamos e com a sociedade na qual formamos nossas opiniões seguindo uma linha que nos predomina e nos leva à alguma realidade. (P.9)	[24] Que a língua pode ser usada para ajudar ou destruir uma pessoa, dependendo da maneira que é usada. (P.7)

Quadro 12: Exemplos de respostas para a questão 04.

Feita a análise, as respostas se organizaram da seguinte maneira: 42,2% de RE; 27% de RPE; 27% de RNE e 3,8% de NR, em LET 102, e 56% de RE; 40% de RPE e 4% de RNE, na turma de LET 104. O gráfico desses resultados se estruturou da seguinte maneira:

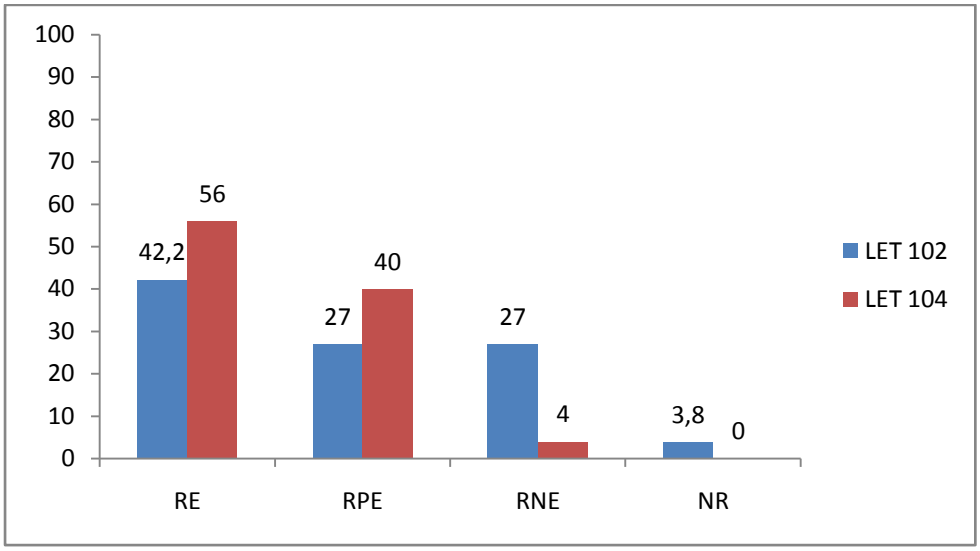

Gráfico 05: Resposta dos alunos de LET 102 e LET 104 para a questão 04.

Nessa questão, os participantes não obtiveram um resultado altamente satisfatório como nas anteriores, visto que as médias de RE caírame o resultado entre as turmas não permaneceu muito próximo. Através da análise desses dados, percebe-se que os alunos de LET 104 apresentaram um desempenho melhor que os de LET 102, já que esses tiveram um elevado número de RPE e RNE.

A partir da leitura das respostas dadas pelos alunos de LET 102 para essa quarta questão, diagnosticamos uma falha no processo de compreensão da mesma.Não podemos afirmar qual o motivo dessa incompreensão, porém as respostas mostraram que os alunos não compreenderam o que foi solicitado e construíram respostas distantes do esperado. Selecionamos, abaixo, alguns exemplos com o intuito de ilustrar esse desvio e mostrar como os participantes construíram respostas vagas e acrescidas de informações que extrapolaram o TF.

RNE – LET 102	[25] Através da forma que a utilizamos e em que meio fazemos isso, através do conhecimento de mundo de cada um. (P.8)	[26] A língua pode sim, ser usada em qualquer instante da vida, em qualquer hora e momento do dia ou da noite seja lá qual for, isto é porque a língua é que domina o desenvolvimento humano sabendo usar este parâmetro tudo se torna possível (P.13)
	[27] Através do valor que damos ao discurso como parte dos julgamentos pessoais que realizamos. (P.17)	[28] A língua é elemento fundamental da identidade de um indivíduo e de uma sociedade. Sem ela a indentidade não é completa. (P.24)

Quadro 13: Exemplos de RNE para a questão 04.

Na quinta pergunta – "O que o autor quis dizer ao afirmar que é "função imprescindível da escola: ensinar a dizer?", os alunos mantiveram um desempenho mediano.Esperávamos que eles respondessem dentro do seguinte padrão: "Porque, segundo ele, o letramento abre as portas de incontáveis mundos discursivos, aos quais os aprendizes só vão ter acesso por meio da escolarização. De acordo com Bagno, não basta ter o que dizer. É preciso saber dizer e, para isso,é necessário saber utilizar os múltiplos recursos que a língua oferece para a interação social.". O quadro abaixo traz alguns exemplos das respostas dos participantes.

	TURMA LET 102	TURMA LET 104
RE	[29] Porque é direito inalienável de qualquer pessoa que viva num país republicano e democrático, além de abrir portas de incontáveis mundos discursivos. (P.16)	[30] Que é fundamental que a escola possibilite a seus aprendizes o acesso ao aspecto mais amplo possível de modos de expressão, a começar pelo domínio da escrita e da leitura, direito inalienável de qualquer pessoa que viva num país republicano e democrático. (P.5)
RPE	[31] O autor quis dizer que é obrigação a escola ensinar o aluno não apenas a arte de falar e escrever, mas sim a de se comunicar e compreender. (P.20)	[32] Porque não basta simplesmente ter o que dizer e preciso saber o que dizer. (P.18)
RNE	X	X

Quadro 14: Exemplos de respostas para a questão 05.

Para essa quinta questão, na turma de LET 102, as RE configuraram 42,30%; as RPE, 57,7% e as RNE 0%; e, em LET 104, 36% de RE; 64% de RPE e 0% de RNE, como se observa no gráfico abaixo.

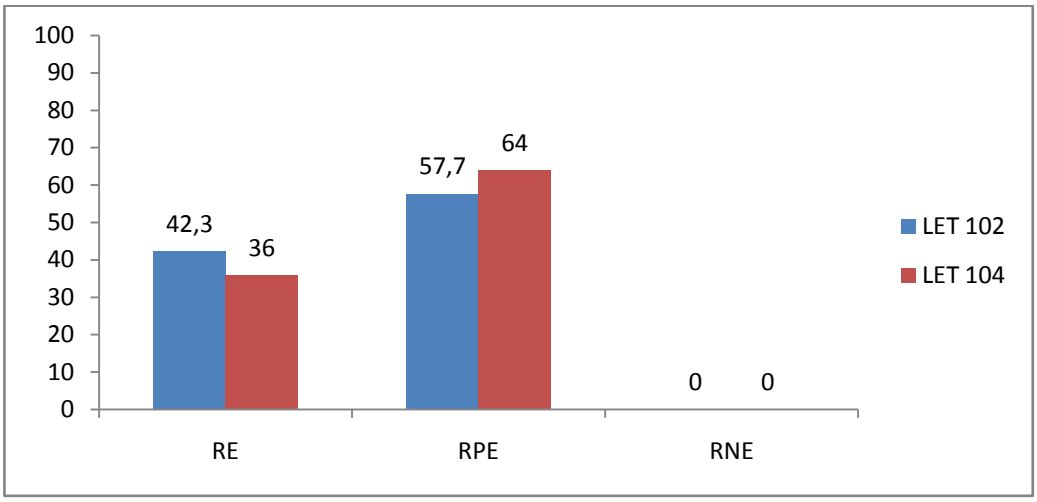

Gráfico 06: Respostas dos alunos de LET 102 e LET 104 para a questão 05.

Embora o percentual de RNE seja zero, em ambas as turmas, a média de RPE se configurou maior que a de RE; isso indica que os alunos encontram dificuldade em identificar, de forma clara,o posicionamento do autor do TF.

Como citado anteriormente, a sexta questão foi elaborada com afirmativas contidas no TF e o aluno deveria classificá-las como verdadeiras ou falsas. Nessa atividade, os participantes tiveram uma evolução no desempenho satisfatório (S), atingindo 80,8% em LET 102 e 76% em LET 104, registrando um percentual não satisfatório (NS) de 19,2% e 24%, respectivamente, como visualizado no gráfico abaixo:

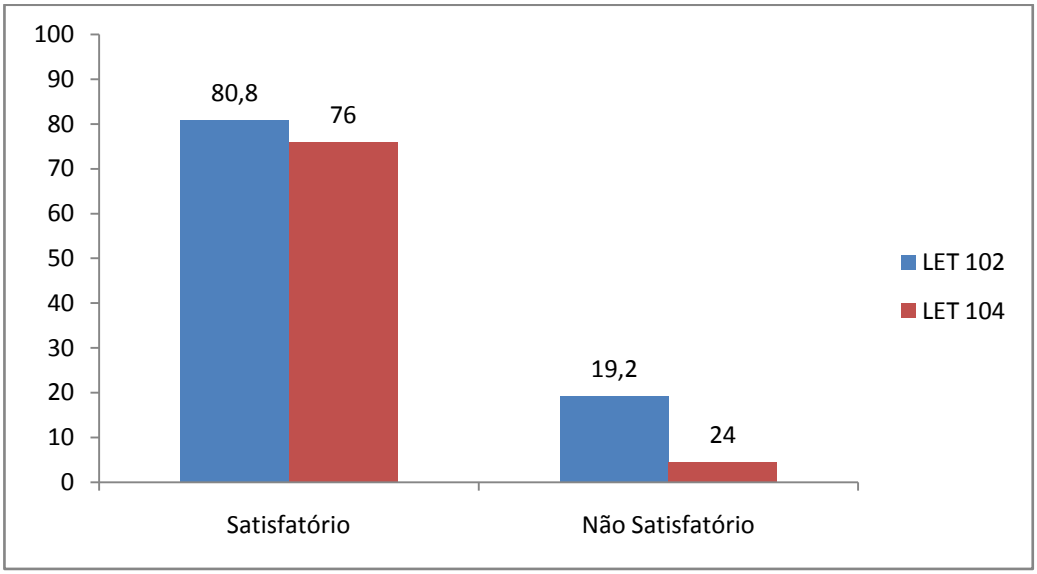

Gráfico 07: Respostas dos alunos de LET 102 e LET 104 para a questão 06.

Discutindo os dados acima apresentados, os gráficos nos mostram que os valores, em ambas as turmas, em todas as questões, se mantiveram bastante aproximados. Por exemplo, na questão 1, ambas as turmas tiveram a média de RE girando em torno de 50%. Já nas questões 2, 3 e 6, observamos um aumento considerável nas respostas esperadas, passando

para uma média de 70-80%. Já na quinta questão, os alunos apresentaram um desempenho novamente mediano, na medida em que a porcentagem das respostas parcialmente esperadas (57,69 - LET 102 e 64% - LET 104) foi maior que a de respostas esperadas (42,30 – LET 102 e 36% - LET 104). Esse resultado foi muito importante para o desenvolvimento da pesquisa, pois a compreensão, como já discutido, é um fator fundamental na produção do *resumo* e do*esquema* e, mesmo trabalhando com sujeitos diferentes, obtivemos as porcentagens aproximadas.

Observando esses dados, percebe-se que a compreensão textual não se estabelece de forma absoluta, já que essa análise comprova que um mesmo sujeito pode apresentar diferentes graus de compreensão de um mesmo texto(LEFFA, 1996), justificada pela oscilação no desempenho dos pesquisados.Não podemos deixar de considerar que "o sentido de um texto é construído na interação texto-sujeitos e não algo que preexista a essa interação" (KOCH, 2002, p. 17), sendo assim, esses sujeitos podem apresentar diferentes níveis de compreensão dentro de um mesmo TF, na medida em que esse processo depende não apenas do conhecimento linguístico, mas, sobretudo, do conhecimento de mundo que cada sujeito detém. No entanto, mesmo havendo essa variável, a atuação de ambas as turmas pode ser considerada satisfatória e bastante próxima. O quadro abaixo sintetiza a frequência de RE, RPE, RNE e NR por turma.

TURMA	**RE**	**RPE**	**RNE**	**NR**	**TOTAL**
LET 102	77	38	14	1	130
LET 104	73	47	5	0	125
TOTAL	150	85	19	1	255

Quadro 15: Frequência de RE, RPE, RNE e NR por turma.

Finalizando o questionário de compreensão aplicado, a última pergunta não tinha como objetivo orientar a leitura dos participantes, visto que sua finalidade foi questionar se o aluno concordava com o posicionamento defendido por Marcos Bagno em seu texto. Essa questão foi construída com o intuito de levar o aluno a refletir e se posicionar sobre a discussão desenvolvida no TF, pois, como apontado por Antunes (2003), o exercício de responder às questões relativas apenas a fatores de compreensão pode se mostrar improdutivo na medida em que o aluno pode se condicionar à atividade de ler, identificar a resposta e responder sem, contudo, buscar compreender efetivamente o que foi lido. Dessa maneira, ao solicitarmos o posicionamento do participante, esperávamos que ele interagisse de uma maneira mais profunda e complexa com o texto lido.

Como citado anteriormente, os participantes desta pesquisa são alunos dos cursos de Letras e Pedagogia, responsáveis também pelo trabalho com a linguagem em sala de aula. Sendo assim, esperava-se que o percentual de respostas positivas fosse maior que o de discordância, uma vez que, como educadores, os alunos deveriam compartilhar da visão crítica proposta por Bagno. No quadro a seguir, podemos observar o resultado referente a resposta para essa questão.

	SIM	**NÃO**	**PARCIALMENTE**	**TOTAL**
LET 102	24	1	1	**26**
LET 104	25	0	0	**25**

Quadro 16: Resposta para a questão 07.

Os dados no quadro acima foram organizados com os números brutos e, abaixo, organizamos nossa discussão utilizando porcentagem.Tal distinção foi utilizada com a intenção de proporcionar uma visão mais completa dos dados e eles nos mostram que, na turma de LET 102, 92,30% dos alunos apresentaram respostas em que afirmaram concordar com a opinião do autor do TF; 3,84%, um aluno, afirmou não concordar e outro disse concordar parcialmente. Já na turma de LET 104, 100% dos participantes afirmaram concordar com as ideias desenvolvidas no artigo "Falar x Comunicar". Esses valores são muito satisfatórios, pois indicam que, mesmo sendo alunos ingressantes, já apresentam um olhar mais crítico e reflexivo sobre a nossa língua.

Os dados resultantes da análise do questionário de compreensão produzidos pelos participantes de LET 102 e LET 104 nos mostraram que, em ambas as turmas, os valores se mantiveram próximos e podemos considerar o desempenho como satisfatório.Em outras palavras, podemos dizer que o questionário de compreensão proporcionou aos alunos um direcionamento da leitura, possibilitando, assim, uma maior compreensão do TF. A média de RE na turma de LET 102 girou em torno de 59,23% e, em LET 104, a porcentagem foi de 58,4%, valores esses que podem ser considerados altos e que representam, de fato, que os alunos compreenderam as informações propostas no TF. Com relação às RPE, na turma de Letras, a porcentagem encontrada foi de 29,23% e, na turma de Pedagogia, 37,6%.Nota-se, aqui, uma diferença de 8,37% entre elas, porém não consideramos esse dado prejudicial ao desenvolvimento da nossa pesquisa, antes, ele é evidenciador de que sujeitos diferentes apresentam níveis diferentes de compreensão. Na análise das RNE, identificamos também uma diferença de 6,76% entre as turmas – LET 102: 10,76% e LET 104: 4% –fato esse que indica que os alunos de LET 102 apresentaram um nível maior de construção de respostas consideradas inadequadas, no entanto, essa diferença também não interfere ou inviabiliza nosso

julgamento satisfatório do nível de compreensão apresentado pelos alunos no desenvolvimento dessa atividade.

4.1.1 Análise da oitava questão: investigação da noção de autoria

A oitava questão do questionário de compreensão solicitou que os alunos produzissem um "breve resumo" sobre o texto-fonte utilizado na pesquisa. O nosso objetivo ao solicitar essa atividade era conhecer como o gênero *resumo* era concebido por esses alunos, já que não receberam nenhuma instrução formal sobre a maneira que deveriamconstruí-lo e deveriam se respaldar no conhecimento trazido do ensino básico. Essa falta de orientação gerou um certo desconforto nos alunos, pois eles se sentiram inseguros em produzir o gênero da maneira que estavam acostumados.

Essa atitude nos mostra que, mesmo sendo alunos calouros, ou seja, mesmo sendo o primeiro semestre deles no Ensino Superior, eles tinham consciência da lacuna existente entre a maneira que produziam alguns gêneros em seus contextos anteriores de ensino/aprendizagem e a forma que deveriam produzi-los na universidade.

Devido ao grande número de *resumos iniciais* – 51 no total, a análise individual desse material se tornou inviável, dessa forma, optamos por investigar, dentro desses textos, a maneira como a noção de autoria foi construída. Machado (2003)[20] defende que, durante todo o desenvolvimento do *resumo*, o escrevente deve fazer referência ao autor do texto que está resumindo, pois é fundamental que, durante a leitura do *resumo*,fique muito clara para o leitor a real autoria das informações apresentadas.

[20] Dentro deste trabalho, utilizamos apenas Machado (2003) para discutir o conceito de autoria, uma vez que não é nosso objetivo desenvolver uma análise detalhada e aprofundada dessa temática.

Durante as aulas ministradas em ambas as turmas, foi bastante discutida a necessidade de se desenvolver essa ação durante o ato de resumir e, com o intuito de verificar se houve alguma evolução na presença/ausência das marcas linguísticas de referenciação, comparamos os resultados obtidos entre os *resumos iniciais* e *finais*, doravante RI e RF, respectivamente.

Através de um trabalho de triagem nas turmas de LET 102 e LET 104, encontramos os seguintes resultados, organizados na tabela abaixo, de maneira que podemos visualizar as ocorrências ou ausências das marcas de autoria nos RI e RF de ambas as turmas. Por questões metodológicas, a fim de facilitar a visualização dos dados, optamos por indicar em vermelho quando não encontramos nenhum tipo de marca de autoria. Feita essa observação, a tabela se organizou da seguinte maneira:

LET 102	**RESUMOS INICIAIS**	**RESUMOS FINAIS**		**LET 104**	**RESUMOS INICIAIS**	**RESUMOS FINAIS**
P1.	N	S		**P1.**	S	S
P2.	S	S		**P2.**	N	S
P3.	S	S		**P3.**	N	S
P4.	N	N		**P4.**	S	S
P5.	N	S		**P5.**	N	S
P6.	N	S		**P6.**	N	S
P7.	S	S		**P7.**	N	S
P8.	N	N		**P8.**	N	S
P9.	N	N		**P9.**	N	S
P10.	S	S		**P10.**	N	S
P11.	N	N		**P11.**	N	S
P12.	S	S		**P12.**	N	S
P13.	N	N		**P13.**	N	S
P14.	S	S		**P14.**	S	S
P15.	N	N		**P15.**	N	S
P16.	N	N		**P16.**	S	S
P17.	S	S		**P17.**	N	S

P18.	N	S		**P18.**	S	S
P19.	S	S		**P19.**	N	S
P20.	N	S		**P20.**	S	S
P21.	N	S		**P21.**	S	S
P22.	N	S		**P22.**	S	S
P23.	S	S		**P23.**	N	S
P24.	N	S		**P24.**	N	S
P25.	N	S		**P25.**	S	S
P26.	S	S				

Tabela 01: Tabela comparativa dos RI e RF.

A fim de realizarmos uma discussão mais detalhada dos dados apresentados na tabela acima, dividimos a sua análise em duas seções: (i) análise dos resumos iniciais e (ii) análise dos resumos finais. Tal separação possibilita uma maior organização e fluidez para o debate dos resultados.

4.1.1.1 Análise da presença/ausência de marcas de autoria nos*resumos iniciais*

Analisando, primeiramente,as ocorrências de marca de autoria nos RI, encontramos os seguintes dados, organizados no gráfico a seguir:

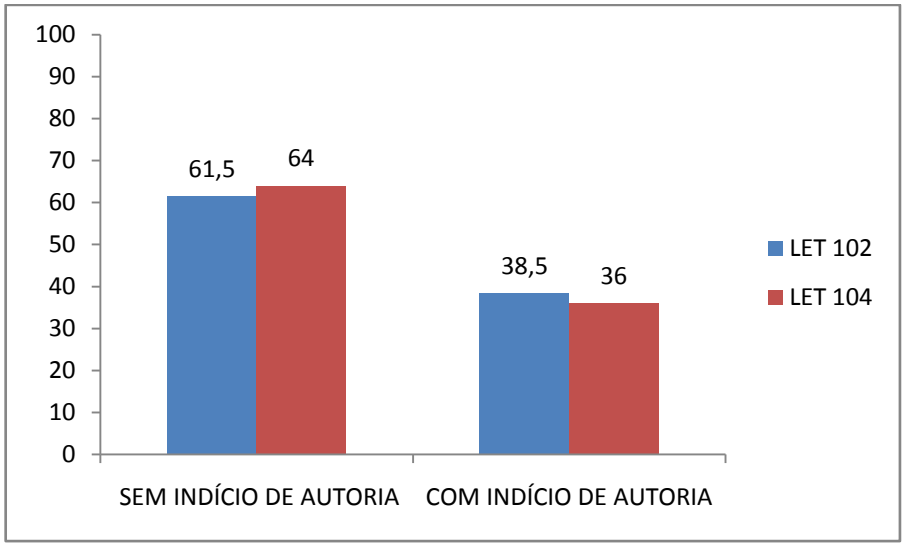

Gráfico 08: Gráfico de RI nas turmas de LET 102 e LET 104.

Como mostrado acima, dos 25 participantes da turma de LET 102, 16 deles, ou 61,5%, construíram seus RI sem quaisquer indícios de referência ao autor do TF. A turma de LET 104, por conseguinte, também manteve essa média,uma vez que 16 alunos, ou 64%, não fizeram nenhum tipo de menção a Marcos Bagno.

Tal resultado nos mostra que boa parte dos alunos, mais de 60%, não dominava essa característica básica e essencial para a constituição do gênero solicitado. Podemos justificar tal deficiência pela forma como, muitas vezes, a prática de elaboração do *resumo* é desenvolvida durante o ensino básico: resumir é copiar, recortar trechos do TF e colar em um novo texto. Para nós, monitores, tutores e professores do Ensino Superior, esse tipo de relato é bastante recorrente e, apenas ao ingressarem na universidade, é que os alunos passam a reconhecer a importância da referenciação. Silva (2008) aponta que é recorrente, por parte dos alunos, reduzir o conceito de resumo ao de cópia, e tal redução se torna perigosa por acarretar prejuízo à noção de autoria, uma vez que o aluno constrói seu texto sem fazer nenhum tipo de referência ao autor do texto-fonte.

Em LET 102, 38,5% dos participantes registraram, em seus RI, algum tipo de referência ao autor do TF e, em LET 104, esse número se manteve próximo a 36%.

É importante ressaltar que, embora esses alunos representem um avanço em relação aos demais, eles desenvolveram essa ação de forma bastante modesta, muitas vezes fazendo uma breve referência ao autor apenas no início do texto, como os trechos abaixo nos mostram:

> [33] "**Marcos Bagno em Falar x Comunicar argumenta** sobre o "ensino do dizer..." (grifo nosso) P.17 - LET 102
>
> [34] "**No texto o autor enfatiza** a importância de saber se comunicar..." (grifo nosso) P.19 – LET 102
>
> [35] "**Segundo Marcos Bagno**, "estamos mais imersos na língua do que os peixes na água". " (grifo nosso) P.4 – LET 104
>
> [36] "**O texto fala** que, através da língua podemos não só apenas comunicar com o outro..." (grifo nosso) P.22 – LET 104

Os termos destacados acima caracterizam as únicas recorrências de referenciação ao TF ou ao seu autor durante o desenvolvimento dos RI. Nota-se que P.17, dentro dessa amostragem, foi o que mais expandiu, trazendo o nome do autor e do TF. Em contrapartida, P.22 e P19 suprimiram a ponto de nem citarem o autor do texto, ação essa que compromete a possibilidade do leitor do *resumo*embuscar o texto-fonte.

4.1.1.2 Análise da presença/ausência de marcas de autoria nos*resumos finais*

Como dito anteriormente, durante as discussões desenvolvidas em sala de aula sobre a estrutura e o funcionamento do gênero *resumo*, buscou-se demonstrar para o aluno a necessidade de o resumidor construir, ao longo de todo o seu texto, conexões com o TF, afinal, as ideias retextualizadas não são de sua autoria e isso precisa ficar muito claro para o leitor. Ressaltou-se a indispensabilidade de retomar o autor não apenas no início do *resumo*, uma única vez, mas, através de diferentes maneiras, referenciá-lo várias vezes. Feito isso, buscamos analisar se houve evolução do movimento de referenciação dos RI para os RF.

Analisando, inicialmente, a turma de LET 102, encontramos os seguintes valores: 73% dos participantes apresentaram, em seus RF, indícios de autoria; enquanto 27% mantiveram suas produções finais sem qualquer tipo de referência ao TF, como mostra o gráfico abaixo.

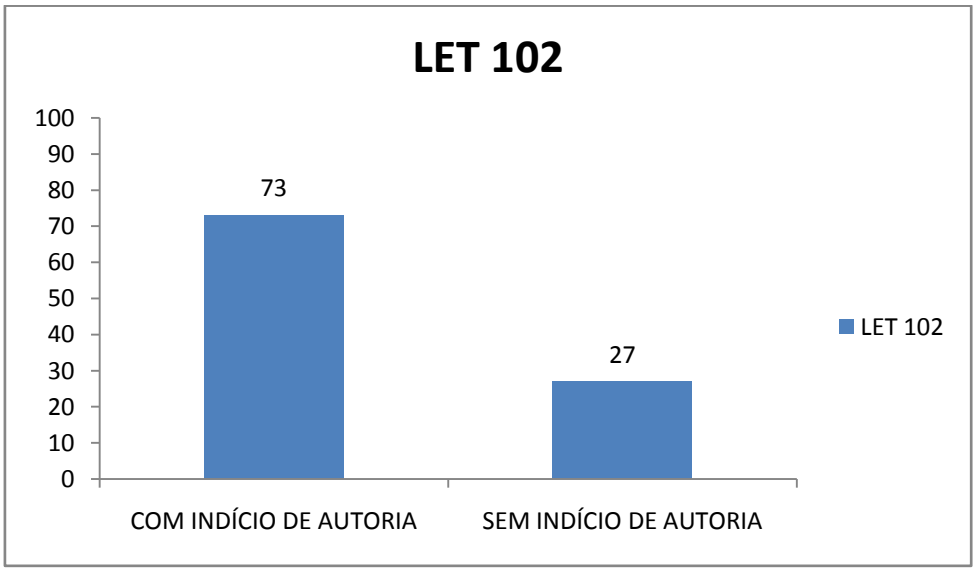

Gráfico09: Frequência da presença/ausência de autoria nos RF de LET 102.

Já na turma de LET 104, todos os participantes fizeram algum tipo de referência ao TF, perfazendo um total de 100% de RF com indícios de autoria.

Pode-se afirmar, através da análise e comparação dos valores, que houve uma evolução; em outras palavras, é possível dizer que os alunos progrediram na medida em que percebemos um aumento nos valores de marca de autoria nos RF. Abaixo, organizamos umatabela comparativa dos valores encontrados:

		RI	**RF**
LET 102	**COM INDÍCIO**	38,5%	73%
	SEM INDÍCIO	61,5%	27%
LET 104	**COM INDÍCIO**	36%	100%
	SEM INDÍCIO	64%	0%

Tabela 02: Comparação entre as ocorrências de marca de autoria.

Comparando os valores acima, percebe-se que,na turma de LET 102, o número de RF com indícios de autoria passou para 73,07%, ou 19 textos. Porém, mesmo com as discussões desenvolvidas com os participantes sobre a temática, ainda obtivemos 26, 92% ou 7 RF sem referenciação ao TF, como vemos no exemplo abaixo:

> [37] “A comunicação é um fator muito importante, utilizado o tempo todo, e exerce um grande papel social; muitas pessoas tem a idéia do que o que importa é se comunicar.
>
> Na verdade a língua não é apenas esse instrumento de comunicação, ela faz parte do nosso cotidiano em várias situações, ela obtém um grande poder sendo muito importante o domínio da escrita e leitura para que se possa realmente saber, aquilo que está dizendo.” (RI, P.4, LET 102)

> [38] “Na comunicação, a língua não é apenas se comunicar. A noção de que o que importa é se comunicar é uma visão muito pobre do que é a lingua. Ela é muito mais do que um instrumento de comunicação. Além disso ela é a nossa faculdade mais poderosa, um fator muito importante na construção da identidade de cada um, sendo palco de conflitos sociais ela nos leva a votar é de grande importância para contar-mos nossa própria história. É preciso saber interagir é saber também, utilizar os recursos da língua e não somente comunicar.” (RF, P.4, LET 102)

Nos exemplos acima, [37] e [38],P.4 não apresentou nenhum tipo de evolução, não deixando explícito, em seus RI e RF, nenhuma referenciação ao TF.

Já na turma de LET 104, os RF apresentaram 100% de indícios de autoria, resultado totalmente satisfatório.

Como nosso foco se volta para a identificação da evolução em ambas as turmas, selecionamos, abaixo, alguns exemplos para ilustrar as marcas de autoria:

TURMA	**PART.**	**Resumos Iniciais**	**Resumos Finais**
LET 102	P.5	[39] SEM NENHUMA MARCA DE AUTORIA	[40] “O texto falar x comunicar de Marcos Bagno, publicado em 03/12/2010 trata-se da questão de comunicação. Segundo Bagno...”

LET102	P.22	[41] SEM NENHUMA MARCA DE AUTORIA	[42] O texto a ser analisado tem como título "Falar x comunicar?", foi escrito por Marcos Bagno, publicado na revista "Carta Capital" de 03/12/2010 na seção "Carta Fundamental" e versa sobre a comunicação.
LET 104	P.9	[43] SEM NENHUMA MARCA DE AUTORIA	[44] Bagno defende a tese de que a língua é muito mais do que um simples instrumento de comunicação. Ele rebate a ideia... Segundo Bagno a ideia defendida... Para ele...
LET 104	P.11	[45] SEM NENHUMA MARCA DE AUTORIA	[46] Segundo Bagno falar não significa apenas se comunicar... O pesquisador critica... Para a sustentação de suas teorias Bagno utiliza... O autor conclui...

Quadro 17: Evolução das turmas quanto ao uso das marcas de autoria.

Como exposto, os exemplos acima ilustram a evolução da configuração do RF com relação à referenciação ao autor do TF. Se, em um primeiro momento, os alunos – 61,5% em LET 102 e 64% em LET 104 – produziram seus RI sem nenhum tipo de referência ao TF, por desconhecimento desse movimento enquanto um traço fundamental na configuração do gênero *resumo,* após as discussões realizadas em sala, eles apresentaram um grande avanço: a turma de LET 104 atingiu o total de 100% de RF com indícios de autoria e, em LET 102, totalizou-se 73%.

Esses resultados encontrados comprovam a importância da sala de aula e da figura do professor para a construção do conhecimento. No contexto da nossa pesquisa, as discussões desenvolvidas em sala sobre a importância do movimento de referenciação como um pré-requisito para a construção do *resumo acadêmico* contribuíram, significativamente, para a melhoria da qualidade dos RF.

Retomando Lilis (1999), reconhecemos que parte do insucesso dos alunos na produção dos gêneros circulantes na esfera acadêmica se dá pelo fato de não possuírem o conhecimento específico necessário para sua construção, sendo assim, o professor cria expectativas que os alunos não podem ou não conseguem atender, gerando frustração em ambas as partes. Dessa maneira, cabe ao professor a função de disponibilizar ao aluno condições mínimas para a construção do conhecimento específico necessário para um bom desempenho, abordagem essa que desenvolvemos durante as nossas aulas e cuja eficácia e importância são comprovadas pelos dados anteriormente apresentados.

4.2 Análise dos *esquemas* elaborados pelos alunos de LET 102

Buscamos, com o desenvolvimento deste trabalho, propor um novo olhar sobre as práticas pedagógicas de ensino do gênero *resumo acadêmico* balizado pelo gênero *esquema*. Acreditamos que as pesquisas dentro do campo de Linguística Aplicada devam contribuir para a compreensão e a melhoria dos processos relacionados ao ensino/aprendizagem. Dessa maneira, ao avaliarmos a influência exercida pelo *esquema*, contribuímos não apenas para atualização da prática, como para o estudo do mesmo enquanto um gênero, já que o recorrente é o encontrarmos apenas dentro dos manuais de metodologia, na seção de estratégias de sumarização.

A fim de avaliarmos a influência desse gênero na produção do *resumo*, desenvolvemos um trabalho comparativo entre as turmas de LET 102 e LET 104, considerando-se que apenas a primeira participou a discussões teóricas e práticas sobre o *esquema* e, posteriormente, solicitada a preencher um.

O modelo utilizado dentro do nosso trabalho foi retirado de Machadoet al. (2007)[21], não dando liberdade para o participante de criar o seu próprio, garantindo, assim, uma padronização na configuração do *esquema*. Os participantes, então, ao preencherem o modelo proposto, tiveram as suas respostas avaliadas em dois conceitos: satisfatório e não-satisfatório. As primeiras foram aquelas que se aproximaram das respostas esperadas e as que se afastaram do esperado foram classificadas como não-satisfatórias.

Na primeira parte das análises, classificamos, individualmente, as informações retextualizadas no *esquema* para, assim, julgarmos a sua elaboração através de uma perspectiva macro. Isto é, após as análises individuais, os *esquemas* de cada participante foram avaliados em (S) satisfatórios e (NS) não-satisfatórios.Nesse critério, os primeiros foram aqueles que apresentaram um número igual ou superior a 6 informações preenchidas corretamente.

Apresentando os resultados obtidos, criamos um quadro sintetizando nossas análises e, para facilitar a visualização dos dados, optamos por utilizar uma legenda de cores, a saber: as respostas satisfatóriasestão marcadas em azul; as não-satisfatórias,em vermelhoe, quando o participante deixou alguma informação em branco, utilizamos “X” para representar. Vejamos a seguir:

[21] Conferir o Anexo IV.

	Desempenho individual de cada questão do *esquema*											Desempenho Global
P.	**1**	**2**	**3**	**4.1**	**4.2**	**5.1**	**5.2**	**5.3**	**5.4**	**5.5**	**6**	**D. G**
P.1	S	NS	NS	NS	NS	S	NS	S	NS	NS	S	**NS**
P.2	NS	S	S	S	S	S	S	NS	NS	NS	S	**S**
P.3	NS	NS	S	NS	NS	NS	NS	NS	X	NS	NS	**NS**
P.4	S	S	S	NS	S	S	S	S	S	S	S	**S**
P.5	S	S	S	S	NS	S	S	S	S	X	S	**S**
P.6	S	NS	S	NS	X	S	S	X	X	X	NS	**NS**
P.7	S	S	S	S	S	S	S	NS	NS	NS	NS	**S**
P.8	S	S	S	S	NS	S	S	S	S	S	NS	**S**
P.9	S	NS	NS	S	S	S	S	NS	NS	NS	NS	**NS**
P.10	S	S	S	S	NS	S	S	NS	X	X	S	**S**
P.11	S	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	X	NS	**NS**
P.12	S	S	S	NS	NS	NS	NS	S	S	X	S	**S**
P.13	NS	NS	NS	S	NS	S	S	S	NS	S	NS	**NS**
P.14	S	NS	S	S	NS	S	S	S	NS	NS	S	**S**
P.15	S	NS	S	S	NS	NS	NS	NS	NS	S	NS	**NS**
P.16	S	S	S	NS	NS	NS	NS	S	S	X	NS	**NS**
P.17	NS	S	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	S	**NS**
P.18	S	S	NS	S	NS	S	S	S	NS	NS	NS	**S**
P.19	X	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	**S**
P.20	X	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	**S**
P.21	NS	NS	S	NS	NS	NS	NS	S	S	S	S	**NS**
P.22	S	NS	S	S	NS	S	S	NS	NS	S	S	**S**
P.23	S	S	S	S	NS	NS	NS	S	X	X	S	**S**
P.24	NS	S	S	S	NS	NS	NS	S	X	X	NS	**NS**
P.25	S	NS	S	S	X	S	X	S	S	X	S	**S**
P.26	X	S	S	S	NS	S	S	NS	S	S	S	**S**

Quadro 18: Desempenho dos participantes na produção de *esquema*.

A partir do agrupamento das respostas expostas no quadro anterior, encontramos o seguinte resultado: 57,7% dos participantes de LET 102 produziram seus *esquemas* de maneira satisfatória e 42,3% foram classificados como insatisfatórios.

Considerando que a apresentação e discussão sobre esse gênero – até então desconhecido pela maioria dos participantes – ocorreu em uma aula, consideramos positivo o resultado encontrado, já que mais da metade dos participantes conseguiram produzir *esquemas* satisfatórios.

Reconhecemos que o número de produções não-satisfatórias é bastante significativo, porém acreditamos que ele se justifica por não termos podido explorar a discussão de forma mais ampliada e sistematizada, já que tínhamos um tempo pré-determinado para a coleta do nosso *corpus*. Acreditamos que esses dados seriam minimizados caso tivéssemos mais tempo para desenvolvermos com os alunos atividades práticas de elaboração de esquemas.

Na próxima seção, finalizaremos a nossa análise estudando o grau de informatividade e coerência encontrado nos *resumos finais* produzidos pelos alunos de LET 102 e LET 104, bem como discutiremos, à luz do nosso objetivo geral, os acarretamentos gerados pela utilização do *esquema* nas produções finais da primeira turma citada.

4.3 Análise do grau de informatividade ecoerência nos *resumos finais* de LET 104 e LET 102

Como objetivo específico deste trabalho, buscou-se investigar o grau de informatividade encontrado nos *resumos finais* produzidos pelos alunos de LET 102 e LET 104. Em outras palavras, como nosso objetivo geral é a análise da influência do gênero *esquema* na produção do *resumo* dentro da

esfera acadêmica, optamos por analisar individualmente e depois comparar os resultados entre as turmas quanto à informatividade – fator de textualidade tão essencial à construção desse gênero (MACHADO, 2007); (MATÊNCIO, 2003).

Relembrando os percursos metodológicos para a obtenção desses dados, é válido ressaltar que, durante a realização da coleta do *corpus*, apenas a turma de LET 102 construiu a retextualização do TF em um *resumo* mediado pelo *esquema*, enquanto a turma de LET 104 desenvolveu esse processo de forma direta: TF>*resumo*. Ao elaborarmos nossa hipótese, acreditávamos que os alunos da primeira turma teriam,como produto final, um texto com um grau maior de informatividade e com ideias próximas ao TF, ou seja, mais coerentes.

Retomando os pressupostos discutidos por Machado et al. (2007) eMatêncio (2003), no referencial deste trabalho, reconhecemos que essas autoras dialogam ao conceberem o *resumo* como um gênero essencialmente informativo, isso significa dizer que a construção dele deve se ancorar no princípio da compilação de ideias centrais do TF.

Sendo assim, reconhecidos da importância da análise da informatividade, apresentamos abaixo um quadro sintetizando o grau de informatividade encontrado nos textos de ambas as turmas, bem como a classificação da informação retextualidadanas categorias de (C) – cópia; (MP) – modificação parcial e (MT) modificação total. Dentro da primeira categoria, como o próprio nome sugere, estão aquelas informações que o sujeito resumidor simplesmente recorta e cola, isto é, ele reproduz exatamente da maneira comque o autor do TF construiu seu texto, já a (MF) se refere àquelas construções modificadas pelo sujeito resumidor, mas que não se afastam da proposta do autor do TF em termos de sentido e, por fim, as (MT) foram as informações incoerentes, ou seja, aquelas cujo sentido se mostrou totalmente modificado e distante do TF. Feita essa categorização individual, julgamos os resumos em três graus distintos, a saber: (i) BI –

baixa informatividade; (ii) MI – média informatividade e (iii) AI – alta informatividade. Os resumos BI são aqueles que variaram de 0-3 informações, os MI foram construídos contemplando de 4-7 informações e os AI, de 8-11 informações. Utilizamos uma legenda de cores para facilitar a visualização dos dados contidos no quadro abaixo.Desta forma, as informações que foram consideradas cópia (C) foram marcadas de vermelho, as modificações parciais (MP) de azule as modificações totais (MT) de amarelo.

INFORMAÇÕES PRIMÁRIAS DO TF													
P.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**	**10**	**11**	**T.**	**G. I**
P.1			C							MP		2	BI
P.2	MP	MP	MP			MP	MP			MP		6	MI
P.3	MP		MP				MP				MP	4	MI
P.4		MP	MP		MP	MP				C		5	MI
P.5	C		C					MP				3	BI
P.6		MP						MP			MP	3	BI
P.7	MP	MP	C								MT	4	MI
P.8	MP	MP	MP			MP				MP	MP	6	MI
P.9		C	C			C						3	BI
P.10		C	MP	MT						MP	C	5	MI
P.11	MP	MP	MP			C					C	5	MI
P.12	MP	MP	MP			MP					MP	5	MI
P.13	MP	C	C					MP		MP		5	MI
P.14	MP	MP	MP								MT	4	MI
P.15	MP		MP			MP					MT	4	MI
P.16		MP		C		MP				MP		4	MI
P.17		MP	C	C		MP					MT	5	MI

P.18	MP			MT								2	BI
P.19	MT	MP	MP									3	BI
P.20		MP			MP				MP	MP		4	MI
P.21	C	C	MP		MP	MP					MP	6	MI
P.22	MT					MT				MT		3	BI
P.23			C	MP	MP			MP		MP		5	MI
P.24			MP									1	BI
P.25	C	C									C	3	BI

Quadro 19: Quadro demonstrativo da análise da informatividade de LET 104.

Através da análise dos dados acima, percebemos que 64% dos resumos finais dos participantes de LET 104 apresentaram uma média informatividade, 36% uma baixa informatividade e 0% de ocorrência de alta informatividade.

O fato de não termos encontrado ocorrência de *resumos* com alta informatividade nos surpreendeu, pois a nossa expectativa era a de que os alunos reproduzissem todas ou quase todas as informações primárias do TF. Isso sugere que, dentro do leque das informações primárias, o sujeito resumidor seleciona algumas como mais importantes do que outras, levando para o seu texto apenas as que ele julga serem indispensáveis e não todas as principais. Isso pode indicar que o sujeito, ao construir o seu *resumo*, visa sintetizar ao máximo as informações constituintes do TF, desconsiderando que tal ação pode prejudicar o nível de informatividade e acarretando, assim, prejuízo para o seu *resumo* e para o leitor do seu texto.

Embora tenhamos encontrado 36% de textos com baixa informatividade, consideramos o resultado positivo na medida em que mais da metade dos participantes elaboraram *resumo*s com um grau de informatividade mediano.

Já com relação ao agrupamento das informações retextextualizadas, utilizando as categorias de cópia, modificação parcial e total,organizamos os resultados no quadro abaixo para uma melhor visualização.

INFORMAÇÃO RETEXTUALIZADA	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**	**10**	**11**
TOTAL DE OCORRÊNCIAS EM %	15	17	19	5	4	11	2	4	1	10	12
CÓPIA	3	5	7	2	0	2	0	0	0	1	3
MODIFICAÇÃO PARCIAL	10	12	12	1	4	8	2	4	1	8	5
MODIFICAÇÃO TOTAL	2	0	0	2	0	1	0	0	0	1	4

Quadro 20: Situação das informações retextualizadas.

Analisando esses resultados, percebemos que houve variação na frequência de ocorrência das informações primárias. Isso nos mostra que a seleção das informações é algo particular, isto é, o sujeito resumidor é o responsável por selecionar, eleger, julgar as informações mais relevantes para depoisreconstruí-las em seu *resumo*. Por exemplo, analisando os resumos, identificamos as informações 1, 2 e 3 como as mais recorrentes, com 15%, 17% e 19% de frequência. Em contrapartida, as informações 4, 5, 7, 8 e 9 já apareceram em porcentagem bastante reduzida: 5%, 4%, 2%, 4% e 1%, respectivamente. Tal fato indica que os participantes não julgaram ou reconheceram essas informações como necessárias – mesmo elas sendo informações primárias – na elaboração do *resumo*. Organizamos esses resultados em uma tabela para melhor visualização deles.

Frequência	Alta ocorrência	Frequência	Baixa ocorrência
15%	1) Falar é comunicar quem somos, de onde viemos, a que comunidade pertencemos.	5%	4) A língua é nossa faculdade mais importante, é o nosso principal modo de apreensão da realidade e de intervenção nessa mesma realidade.
		4%	5) Vivemos mergulhados na linguagem.
17%	2) Ideia criticada: "o que importa é comunicar"; "se a mensagem foi transmitida, tudo bem".	2%	7) Abrir a boca para falar é se expor, inevitavelmente, aos julgamentos sociais, positivos e negativos, que configuram a nossa cultura.
		4%	8) É fundamental que a escola possibilite a seus aprendizes o acesso ao espectro mais amplo possível dos modos de expressão, a começar pelo domínio da escrita e da leitura.
19%	3) A língua é muito mais que simples instrumento de comunicação.	1%	9) A leitura e a escrita, o letramento enfim, abrem as portas de incontáveis mundos discursivos, aos quais os aprendizes só vão ter acesso por meio da escolarização institucionalizada.

Tabela 03: Frequência e recorrência das informações.

Visto que o nosso objetivo principal, dentro desta pesquisa, é analisar a influência do *esquema* na construção do *resumo*, a nossa análise é essencialmente comparativa. Posto isso, utilizamos essa mesma metodologia apresentada acima para a análise dos resumos finais produzidos pelos alunos de LET 102.

O quadro abaixo sintetiza a forma como os dados se organizaram: na primeira coluna, temos a indicação do participantes, nas posteriores – da segunda à décima segunda- encontra-se a maneira como cada participante retextualizou a informação primária, na décima terceira coluna ,é mostrado o número de informações de que o sujeito lançou mão na construção do seu *resumo* e, por fim, na última coluna, apresenta-se o julgamento do grau de informatividade. A organização deste quadro também se deu por cores: vermelho para ocorrências de (MT), azul para as informações (MP) e **amarelo** quando houve (C).

INFORMAÇÕES PRIMÁRIAS DO TF													
P.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**	**10**	**11**	**T.**	**G. I**
P.1	MP	MT				MP			MP	MP		5	MI
P.2			MP		MT	MP		MP				4	MI
P.3			MP			MP					MT	3	BI
P.4		MP	MP			MP				MP		4	MI
P.5		MP		MP						MT		3	BI
P.6		MT	MP			MP						3	BI
P.7		MP	C					C				3	BI
P.8		MT									MT	2	BI
P.9									MT	MP	MT	3	BI
P.10	MP		MP			MT				MT	MT	5	MI
P.11	MP		MP			MP				MP		4	MI

P.12		C	MP	MP		MP					C	5	MI
P.13	MT	MT				MT				MT		4	MI
P.14		MP				MP				MT	MT	4	MI
P.15		MP				MP				MT		3	BI
P.16	MP	MP	C		MP	MP					MP	6	MI
P.17			MP	MT						MP		3	BI
P.18	MP		MP							MP		3	BI
P.19	MP	MT								MP		3	BI
P.20	C	MP	C	C	C			C		C		7	MI
P.21		MP	C	C		C		MP		MP	MP	7	MI
P.22								MP	MP		C	3	BI
P.23		MP	MP				MP			MP	MP	5	MI
P.24		MP	MP							C	MP	4	MI
P.25		MP	C		C	MP				MP		5	MI
P.26	MP	MP		MP	MP					C		5	MI

Quadro 21: Quadro demonstrativo da análise da informatividade de LET 102.

Os participantes de LET 102, antes de produzirem os *resumos finais*, preencheram um *esquema*[22], como exigência da investigação realizada nestetrabalho. Acreditávamos que, ao se utilizarem desse gênero, a seleção e organização das ideias primárias do texto-fonte seriam concretizadas de maneira mais completa e satisfatória, visto que ele atua como um elemento possibilitador da visualização estrutural de um texto mais amplo.

Analisando o grau de informatividade, encontramos os seguintes resultados: 57,70% de resumos com média informatividade, 42,30% de ocorrências de baixa informatividade e nenhum texto com alta informatividade. Comparando com os resultados da análise dos participantes

[22] Ver Anexo IV.

de LET 104, temos, em LET 102, um aumento do número de resumos com baixa informatividade e esse resultado nos mostra que a utilização do *esquema* não influenciou, considerando os dados gerais, de forma positiva, a construção dos *resumos*. Ou seja, esperávamos que os RF de LET 102 apresentassem índices maiores de informatividade do que os produzidos pelos participantes de LET 104 e não o contrário.

Com relação à maneira como as informações foram retextualizadas, novamente, organizamos a tabela abaixo com o intuito de apresentar o percentual de ocorrência de cada informação primária, bem como quantificá-la dentro das categorias de cópia, modificação parcial e total. Com isso, pretendíamos averiguar quais informações foram mais retextualizadas e quais foram pouco utilizadas pelos alunos. Vejamos a tabela a seguir:

INFORMAÇÃO RETEXTUALIZADA	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**	**10**	**11**
TOTAL DE OCORRÊNCIAS EM %	8,5	17	15,1	5,7	4,7	13,2	0,94	4,7	2,8	17	10,4
CÓPIA	7	1	5	2	2	2	1	2	0	3	2
MODIFICAÇÃO PARCIAL	1	12	11	3	2	11	0	3	2	10	4
MODIFICAÇÃO TOTAL	1	5	0	1	1	1	0	0	1	5	5

Tabela 04: Utilização das informações.

Os dados acima nos mostram que, assim como nos *resumosfinais*produzidos pelos alunos de LET 102, a frequência de aparição das informações primárias também variou de forma bastante significativa. Esses valores indicam que as informações 2, 3, 6 e 10 foram as que mais apareceram nos *resumos*, enquanto as 4, 5, 7, 8 e 9 tiveram um índice baixo de ocorrência, como percebemos na tabela a seguir:

Frequência	Alta ocorrência	Frequência	Baixa ocorrência
17%	2) Ideia criticada: “o que importa é comunicar”; “se a mensagem foi transmitida, tudo bem”.	5,66%	4) A língua é nossa faculdade mais importante, é o nosso principal modo de apreensão da realidade e de intervenção nessa mesma realidade.
		4, 7%	5) Vivemos mergulhados na linguagem.
15%	3) A língua é muito mais que simples instrumento de comunicação.	0,94%	7) Abrir a boca para falar é se expor, inevitavelmente, aos julgamentos sociais, positivos e negativos, que configuram a nossa cultura.
		4,7%	8) É fundamental que a escola possibilite a seus aprendizes o acesso ao espectro mais amplo possível dos modos de expressão, a começar pelo domínio da escrita e da leitura.
13,2%	6) A língua é fator importantíssimo na construção da identidade de cada indivíduo e de cada coletividade.	2,8%	9) A leitura e a escrita, o letramento enfim, abrem as portas de incontáveis mundos discursivos, aos quais os aprendizes só vão ter acesso por meio da escolarização institucionalizada.
17%	10) Não basta ter o que dizer. É preciso saber dizer o que se tem a dizer.		

Tabela 05: Frequência e ocorrência das informações.

Mais uma vez, justificamos tal heterogeneidade pelo fato de esse processo de escolha e seleção das informações primárias de um TF não se configurar de forma pré-estabelecida, dependendo diretamente do nível de compreensão do sujeito do TF, por exemplo.

Além dessa oscilação, através de um olhar mais minucioso, identifica-se que, nos RF de LET 102, obteve-se um número maior de cópia e modificações totais e menor de modificações parciais, como mostra o quadro comparativo abaixo:

	LET 104	**LET 102**
CÓPIA	23%	25,47%
MODIFICAÇÃO PARCIAL	67%	55,66%
MODIFICAÇÃO TOTAL	10%	18,86%

Quadro 22: Tratamento das informações do texto-fonte.

Na primeira categoria, denominada cópia, percebemos uma pequena diferença entre as ocorrências nas turmas, apenas 2,47%. Dentro do espectro das informações retextualizadas, 25,47% dos participantes optaram por reproduzi-las sem quaisquer modificações em seus textos. Tal atitude vai aoencontro da proposta do *resumo* enquanto um recorte do TF – ação essa muitas vezes disseminada durante a formação básica e que acarreta uma visão errônea da estrutura do gênero *resumo* por reduzi-lo a uma sequência de colagens.

A segunda categoria – modificação parcial – é a ação que, de fato, deveria predominar nos textos, posto que o *resumo*é um gênero inteligível em si mesmo (THEREZO, 2001). Em outras palavras, o sujeito resumidor deveria ser capaz de reelaborar a estruturação linguística do TF, sem, contudo, se afastar do seu sentido; seria, então, de fato, a criação de um novo texto, etapa essa chamada por Kleiman (1989) de invenção. Os dados mostram uma diferença de 11,34% entre as turmas, sendo que, em LET 102, percebemos uma menor ocorrência dessa reelaboração das informações.Esses dados demonstram que os alunos de LET 102 tiveram dificuldade para reconstruir as informações propostas com suas próprias palavras, o que contribui para o endosso dos apontamentos de Kleiman (1989) sobre a dificuldade que os sujeitos encontram para efetivar essa etapa da invenção e a associação do seu desenvolvimento de maneira satisfatória apenas no Ensino Superior, no qual, teoricamente, o sujeito atinge um grau de maturidade da escrita.

Por fim, ao analisarmos a terceira categoria proposta em nossa metodologia – a modificação total – a entendemos como aquela informação construída pelo sujeito resumidor que se afasta do sentido proposto pelo autor do TF, ou seja, são as informações incoerentes. Como discutido no referencial teórico, o processo de construção de um *resumo* envolve diversas ações e habilidades como proposto, por exemplo, por Kleiman (1989) e Machado (2009). Dentre essas ações, destacamos a compreensão e a sua relação com a coerência, uma vez que o sujeito resumidor precisa compreender, de forma satisfatória, o TF para que assim consiga reproduzi-lo de maneira coerente. Os dados nos mostram, mais uma vez, uma diferença entre a frequência de ocorrências de informações que foram modificadas totalmente pelo sujeito resumidor entre ambas as turmas estudadas. Na turma de LET 104, encontrou-se 10% de MT, enquanto, em LET 102, esse percentual aumentou 8,86%, passando então para 18,86%. Ou seja, além de terem apresentado um número maior de informações copiadas

e menor de paráfrases, os *resumos finais* produzidos pelos alunos de LET 102 também apresentaram um maior número de informações incoerentes.

Dessa maneira, os dados mostram que os *resumos finais* dos alunos de LET 102 não apresentaram uma maior qualidade com relação à análise do grau de informatividade e coerência. Isso indica que a utilização do *esquema* não propiciou, como produto final,*resumos* mais informativos e coerentes.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na introdução deste trabalho, apresentamos nossos objetivos e expectativas para o seu desenvolvimento. Nosso principal interesse se pautou em avaliar a influência do gênero *esquema* na produção do *resumo acadêmico,* validando a importância do nosso estudo como atualizador da didática de ensino desse gênero. Acreditamos que as pesquisas produzidas à luz dos pressupostos da LA devam buscar contribuir significativamente para a compreensão dos adventos que constituem a relação ensino/aprendizagem e devem trabalhar a fim de apontar possíveis melhorias para os problemas encontrados. Dessa forma, buscamos construir, ao longo do nosso texto, reflexões que julgamos pertinentes para o endosso das discussões do campo das Linguísticas Textual e Aplicada, do processo de retextualização, dos gêneros *esquema* e *resumo*e para os estudos do Letramento Acadêmico.

Para a efetivação do nosso objetivo geral, o estudo da influência do gênero *esquem*ana produção do *resumo acadêmico*,recorremos a alguns objetivos específicos, tais como: (i) verificar a compreensão do texto-fonte através da análise dos questionários de compreensão produzidos pelos alunos de LET 102 – Leitura e Produção de Textos I e LET 104 – Oficina de Leitura e Produção de Gêneros Textuais Acadêmicos; (ii) descrever como os alunos de ambas as turmas retextualizaramum*artigo de opinião* em um *resumo inicial*, bem como analisar se houve modificação para o *resumo final* com relação à noção de autoria; (iii) analisar os*esquemas* produzidos pelos alunos de LET 102 como satisfatórios ou não satisfatórios;(iv) comparar as diferenças entre os *resumos finais* produzidos pelas duas turmas, levando em consideração o grau de informatividade e a coerência e (vi) refletir sobre a influência do gênero *esquema* na elaboração do *resumo final* dos alunos de LET 102, bem como avaliar se a ausência do *esquema* trouxe algum

prejuízo à produção final dos alunos de LET 104. Essas análises fizeram com que pudéssemos, de fato, avaliar e refletir sobre o uso do *esquema*.

Como produto desses objetivos apresentados e da metodologia utilizada para alcançá-los, faremos, nestas considerações finais, algumas observações que são frutos do nosso olhar sobre os resultados encontrados durante o desenvolvimento da análise.

Ao começar, a discussão pela aplicação do questionário de compreensão, a utilização de tal instrumento de coleta de dados nos permitiu mensurar a compreensão dos alunos sobre o TF. Trabalhamos com turmas e sujeitos diferentes, que possuíam distintas relações com o processo da leitura, e, como trabalhamos com os gêneros *resumo e esquema*, a compreensão do TF se fez elemento indispensável. Como resultado dessa etapa, as análises nos mostraram que as duas turmas mantiveram as médias bastante aproximadas e tiveram um desempenho considerado satisfatório.

A última questão do questionário de compreensão solicitava do aluno a produção de um breve *resumo* sobre o TF que havia acabado de ler.Essa atividade foi muito interessante, pois, através da leitura e análise das produções, pudemos perceber que os alunos sujeitos da pesquisa chegaram ao Ensino Superior sem o devido conhecimento prévio necessário à produção de gêneros acadêmicos satisfatórios. É claro que, ancorados nas discussões sobre o Letramento Acadêmico, reconhecemos que essa esfera do saber possui características específicas para os gêneros que nela circulam, porém o gênero *resumo* é amplamente utilizado – mas não é ensinado – durante a formação básica e o aluno concluintedessa etapa já deveria dominar, de forma produtiva e satisfatória, a sua produção.

Analisamos essa produção inicial dos participantes buscando identificar as vozes de autoria dentro dos mesmos. Como resultado, encontramos um número alto de *resumos* que não faziam quaisquer referências ao autor do TF. Durante as discussões realizadas em ambas as turmas sobre o gênero e o ato de resumir, esse movimento de referenciação

foi discutido e foi mostrada aos alunos a sua fundamentação e importância. Como resultado dessas ações, ao analisarmos os *resumos finais*, identificamos uma melhoria considerável na presença desse movimento. Se, em um primeiro momento, os alunos chegaram à universidade desconhecendo esse traço do gênero, após as discussões em aula, eles lapidaram o conhecimento que detinham. Avaliamos esse resultado de maneira positiva na medida em que reforçamos/validamos a importância do papel do professor como agente responsável pela construção do saber e, nesse ponto, nossa pesquisa contribui para o endosso das discussões sobre Letramento Acadêmico.

Feita essa análise, passamos a investigar a qualidade dos *esquemas* produzidos pelos participantes de LET 102.Inicialmente, avaliamos individualmente os esquemas preenchidos por eles e depois os agrupamos em duas categorias: os satisfatórios e os não-satisfatórios. Como resultado, mais da metade foram considerados satisfatórios. Em um primeiro momento, esses valores estiveram abaixo da nossa expectativa.Como nosso objetivo principal era avaliar a influência desse gênero, buscamos explorar amplamente a discussão sobre ele dentro da sala de aula, porém é preciso reconhecer que os participantes da pesquisa desconheciam esse gênero até então e entraram em contato com ele, de forma sistemática, pela primeira vez, naquele contexto de ensino/aprendizagem. Feita essa observação, o resultado encontrado se mostrou produtivo, porém não influenciou positivamente da maneira que esperávamos. Acreditamos que poderia ter havido uma maior influência se tivéssemos tido mais tempo de trabalho com os alunos, já que só produzimos bem aquilo que bem conhecemos. Além do tempo reduzido de trabalho em sala de aula, podemos pensar, como justificativa de tais resultados, o fato de, talvez, os participantes não terem se sentido motivados o suficiente para a produção desse gênero.

Partindo, então, para a terceira e última etapa da nossa pesquisa, a análise comparativa do grau de informatividade e coerência nos *resumos*

finais produzidos pelas turmas de LET 102 e LET 104, tivemos nossa expectativa frustrada por não encontrarmos, em nenhuma das duas turmas, ocorrências de resumos com alta informatividade,tendo ficado os textos circunscritos dentro da informatividade média e baixa.

Esses dados nos mostraram que os alunos apresentaram uma grande dificuldade de reconhecer e retextualizaras informações primárias do TF.Eles atuaram de forma a selecionar o mínimo de informações, isto é, conseguiram identificar apenas as informações primárias mais óbvias e claras. A nossa hipótese era a de que os *resumos* produzidos a partir dos *esquemas* apresentariam um grau maior de informatividade, hipótese essa que não se validou, uma vez que as produções de LET 102, pelo contrário, apresentaram um número maior de ocorrências de baixa informatividade.

Por fim, analisando a coerência, os dados encontrados também contrariaram nossas expectativas iniciais, pois os *resumos finais* produzidos pelos participantes de LET 102 também apresentaram um desempenho pior do que os da outra turma. Em outras palavras, as informações incoerentes, aquelas nas quais o sujeito resumidor modificou totalmente a proposta do autor do TF, tiveram uma maior ocorrência do que foi encontrado nos textos de LET 104.

Esses dados apresentados nos mostraram que não houve uma influência positiva da utilização do gênero *esquema* na produção do *resumo acadêmico*, posto que as produções finais dos participantes de LET 102 não apresentaram um maior desempenho do que aqueles que não utilizaram o *esquema* em suas retextualizações. É válido ressaltar que esses apontamentos foram gerados a partir de uma visão geral dos resultados da turma e não empreendemos uma análise individual de cada sujeito da pesquisa por questões metodológicas e de delimitação de objetivos.Esse resultado inesperado nos leva a refletir sobre as possíveis causas que motivaram o insucesso desses participantes.

Podemos sugerir que os sujeitos pesquisados não se familiarizaram totalmente com o gênero *esquema*, gênero esse que não é difundido no ensino básico. Ou, podemos pensar que os mesmos não se sentiram motivados o suficiente ou não compreenderam a relação estabelecida entre o *esquema* e o *resumo*.

Outro ponto negativo encontrado foi o número grande de participantes, o que impossibilitou uma análise mais ampla e individual das retextualizações do *esquema* para o *resumo.*

5.1 Considerações para futuras pesquisas

Avaliamos que nosso estudo gerou pontos positivos dentro do que nos propusemos a estudar, mesmo que os resultados não tenham atendido às nossas expectativas iniciais. Acreditamos que isso é consequência natural ao trabalharmos com contextos reais de produção textual como a sala de aula. Como já discutido, cada sujeito é fruto de suas experiências educacionais, logo, considerando a heterogeneidade dos sujeitos que participaram da nossa pesquisa, era impossível prever, sem atropelos, o que encontraríamos com as nossas análises.

Sugerimos, para pesquisas futuras, a continuação do estudo do gênero *esquema*dentro do universo da produção textual do *resumo*.É necessário que se desenvolvam trabalhos com números menores de participantes para que seja possível empreender uma análise mais minuciosa da produção de cada participante, para que se consiga avaliar, de forma individual, as influências estabelecidas. Seria interessante, também, desenvolver esse trabalho em um tempo maior, organizando as atividades em oficinas, semelhantes à proposta da sequência didática, já que os participantes são alunos ingressantes e ainda não possuem o letramento acadêmico demandado.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Maria Margarida de. **Introdução à metodologia do trabalho científico**: elaboração de trabalhos na graduação. São Paulo: Atlas, 2003.

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português**: encontro & interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1997.

_____. **Estética da criação verbal**. Trad. M. E. Galvão Gomes. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BAZERMAN, Charles. **Gênero, agência e escrita**. São Paulo: Cortez, 2006.

BEAUGRANDE, Robert de; DRESSLER, Wolfgan U. **Introdution to text linguistic**.Londres/New York: Longman, 1983.

BERGMAN, P. L; LUCKMAN, T. **A construção social da realidade**.Petrópolis: Vozes, 1995.

BOFF, Odete M. B.; KÖCHE, Vanilda S.; MARINELLO, Adiane F. **O gênero textual artigo de opinião**: um meio de interação. ReVEL, v. 7, n. 13, 2009.

BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais/PCN:Língua Portuguesa. Brasília: MEC, 1998.

BROWN, A.L & DAY, J.D. **Macrorules for summarizing texts**: the development of expertise. Technical Report 270, Urbana, III, Center for the study of Reading, 1983.

CERVERA, Maria Christina da Silva Firmino. **O ensino-aprendizagem do gênero resenha crítica na universidade**.2008. Dissertação (Mestrado em Letras) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: <http://www.pucsp.br/pos/lael/lael-inf/teses/maria_cervera.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2011.

CHAROLLES, Michel. **Introduction aux problèmes de la coherence des textes**.Langue française. Paris, Larousse, n. 38,p. 7-41, maio de 1978.

COSCARELLI, Carla Viana; MITRE, Daniela. **Oficina de leitura e produção de textos**: livro do professor. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007)

COSTA, Sérgio Roberto. **Dicionário de gêneros textuais**.Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

COSTA VAL, Maria da Graça. **Redação e textualidade**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. Repensando a textualidade. In: AZEREDO, J. C. (Org.) **Língua portuguesa em debate**: conhecimento e ensino. Petrópolis: Vozes, 2000.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa**: método qualitativo, quantitativo e misto. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

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

DOLZ, J.; SCHINEUWLY, B. Os gêneros escolares:das práticas acadêmicas da linguagem aos objetos de ensino. In: **Revista Brasileira de Educação**, n. 11, 1999.

FÁVERO, Leonor L. A informatividade como elemento de textualidade. In: **Letras de hoje**, Porto Alegre: PUC-RS, n. 60,p.13-20, jun. 1985.

FIAD, R. S. A escrita na universidade.**Revista da ABRALIN**, v. Eletrônico,p. 357-369, 2011. NúmeroEspecial.

FISCHER, Adriana. Letramento Acadêmico: uma perspectiva portuguesa. In: **Revista Acta Scientiarum**. LanguageandCulture. Maringá, v.30, n.2, p. 177-187, jul./dez. 2008.

FLICK. Uwe. **Desenho da pesquisa qualitativa**.Porto Alegre, RS: Artmed, 2009.

GARCIA, Othon M. **Comunicação em prosa moderna**. 6.ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1977.

GIBBS, Graham. **Análise de dados qualitativos**.Porto Alegre, RS: Artmed, 2009.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n.2, p.57-63, mar./abr. 1995.

JONES, C.; TURNER, J.; STREET, B. (Orgs.).**Students writing in the university: cultural and epistemological issues**. Amsterdam: John Benjamins, 1999.

KLEIMAN, Angela. **Leitura:** ensino e pesquisa. Campinas: Pontes, 1989.

KLEMP, Ron. **Academic literacy**: making students content learners. Disponível em: <http:www.greatsource.com/rehand/6-8/pdfs/Academic_Literacy.pdf>. Acessoem: 06 set. 2004.

KINTSCH, W. & van DIJK, T. **Comment on se repelleet on résume des histories**. Langage 40, 99-116, 1995.

KOCH, IngedoreG. V. **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 1995.

KOCH, Ingedore G.V.; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **A coerência textual**. 7.ed.São Paulo: Contexto, 1996.

KOCH, Ingedore G. V. **Desvendando os segredos do texto**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LEA, M.R.; STREET, B. Student writing in higher education: an academic literacies approach. **Studies in Higher Education**, Lodon, , v.2, p.157-169, June 1998.

LEFFA, Vilson José. Fatores da compreensão na leitura. **Cadernos do IL**, Porto Alegre, v.15, n.15, p.143-159, 1996.

LILLIS, T. Whose 'Common Sense'? Essayist literacy and the institutional practice of mystery.In: JONES, C.; TURNER, J.; STREET, B. (Orgs.). **Students writing in the university**: cultural and epistemological issues. Amsterdam: John Benjamins, 1999. p. 127-140.

LIMA, F.; LUNA, R.P. Pensando o vlog como gênero textual aplicado ao ensino. In: **III Simpósio Nacional de Linguagens e Gêneros Textuais** - III SINALGE, 2012, CampinaGrande. Linguagens, gêneros e discursos. João Pessoa: Ideia, v. 1, p. 638-649, 2012.

LUNA, R. P. de.; BRANCO, S. de O. O vlog como gênero textual aplicado a questões de ensino de literatura. **Revista Letras Raras**, v.2, n. 1, 2013. Disponível em: <http://150.165.111.246/revistarepol/index.php/RLR/article/view/142/129>.

MACHADO, Anna Rachel; LOUSADA, Eliane; TARDELLI, Lília Santos Abreu. **Resumo**. 5.ed. São Paulo:Parábola, 2007.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria.**Metodologia do trabalho científico**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

_____.**Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

_____.**Técnicas de pesquisa**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Lingüística de texto**: o que é e como se faz. Recife: UFPE, Série Debates, 1, 1983.

_____.Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs). **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

_____.**Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2008a.

_____.**Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008b.

MARINHO, Marildes. A escrita nas práticas de letramento acadêmico. **RBLA**, Belo Horizonte, v.10, n.2, p. 363-386, 2010.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. Atividades de (re)textualização em práticas acadêmicas : um estudo do resumo. In: **Revista Scripta**, v. 6, n. 11. Belo Horizonte: PUC Minas. 2002.

_____. Referenciação e retextualização de textos acadêmicos: um estudo do resumo e da resenha. In:**Anais do III Congresso Internacional da ABRALIN**,Minas Gerais, 2003.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luis Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MOITA LOPES, L.P. **Pesquisa Interpretativista em Lingüística Aplicada: a linguagem como condição e solução**. DELTA, Vol 10, nº2, p. 329-338, 1994.

PEREIRA, Bruno Alves; SILVA, Williany Miranda da.**O gênero esquema no evento sala de aula**: funcionalidade e repercussões para o processo de ensino/aprendizagem. Disponível

em:<http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/cd/Port/30.pdf>. Acesso em:15 maio 2012.

PLATÃO, Francisco; FIORIN, J. L. **Para entender o texto**. São Paulo: Ática, 1991.

SILVA, Elizabeth Maria da.*"***Professora, meu resumo tá certo?***"*. No prelo. 2012.

SILVA, M. O. L. et al. **Etnografia e pesquisa qualitativa**: apontamentos sobre um caminho metodológico de investigação. Disponível em: <http://www.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/etnografia_e_pesquisa_qualitativa_apontamentos_sobre_um_caminho_metodologico_de_investigacao.pdf>. Acesso em: 05 maio 2013.

SILVA. Obdália Santana Ferraz. Entre o plágio e a autoria: qual o papel da universidade?.**Ver. Bras. Educ.** [*online*]. 2008, v.13, n.38, p. 357–368.

THEREZO, G. P. O resumo como prática de leitura e de produção de texto. In:**R. Letras**, PUC. Campinas,n. 20 (1/2), p. 20-43, dez. 2001.

ANEXOS

ANEXO I: Texto-fonte

Carta Fundamental

tamanho da fonte A A A

Marcos Bagno

Falares

Falar x comunicar?

03.12.2010 16:54

Curtir 24 Tweetar 5 Pin it Share 2

Falar é comunicar quem somos, de onde viemos, a que comunidade pertencemos

Existe na nossa cultura escolar, no que diz respeito ao ensino de língua, uma ideia muito entranhada e que precisa ser veementemente exposta e combatida. É a noção de que "o que importa é comunicar", de que, "se a mensagem foi transmitida, tudo bem", e coisas assim. Quero deixar bem claro aqui, logo de início, que não, não e não – essa é uma visão muito pobre e mesquinha do que é a língua e dos papéis sociais que ela exerce. Repetir essas ideias é algo extremamente prejudicial para uma boa educação linguística.

A língua é muito mais do que um simples instrumento de comunicação. Ela é palco de conflitos sociais, de disputas políticas, de propaganda ideológica, de manipulação de consciências, entre muitas e muitas outras coisas. A língua nos leva a votar nessa ou naquela pessoa, a comprar tal ou qual produto, a admitir que determinado evento ocorreu de determinada maneira e não de outra, a aderir a uma ideia, e por aí vai, e vai longe... No mercado financeiro, por exemplo, tudo se faz por meio das palavras. Os títulos negociados na Bolsa de Valores não têm existência concreta, são mera abstração, dependem exclusivamente do que se diz ou do que se deixa de dizer: basta lançar um boato sobre uma empresa, dizendo que ela está para falir, e o valor das ações despenca. O que alguns chamam de "invasão" (de terras, por exemplo) outros chamam de "ocupação" (de áreas improdutivas). Onde alguns falam de "terrorismo" outros preferem falar de "revolução". Para os fiéis de determinada religião, certos atos são "pecados", enquanto para os de outra são perfeitamente justificados e bem-vindos. O que o governo americano chamou de "Guerra do Iraque" muitos analistas classificam simplesmente de "invasão", já que os iraquianos não fizeram nada contra os Estados Unidos.

A língua é a nossa faculdade mais poderosa, é o nosso principal modo de apreensão da realidade e de intervenção nessa mesma realidade. Vivemos mergulhados na linguagem, não conseguimos nos imaginar fora dela – estamos mais imersos na língua do que os peixes na água.

Além disso, a língua é um fator importantíssimo na construção da identidade de cada indivíduo e de cada coletividade. Ela tem um valor simbólico inegável, é moeda de troca, é arame farpado capaz de incluir alguns e excluir muitos outros. É pretexto para exploração, espoliação, discriminação e até mesmo massacres e genocídios.

Por isso, não se pode admitir essa falácia de que "o importante é comunicar". Abrir a boca para falar é se expor, inevitavelmente, aos julgamentos sociais, positivos e negativos, que configuram a nossa cultura. Falar é comunicar, sim, mas não "transmitir uma mensagem" como ingenuamente se pensa: é comunicar quem somos, de onde viemos, a que comunidade pertencemos, o quanto estamos (ou não) inseridos nos modos de ver, pensar e agir do nosso interlocutor.

Assim, numa sociedade, como a brasileira, tradicionalmente excludente e discriminadora, é fundamental que a escola possibilite a seus aprendizes o acesso ao espectro mais amplo possível de modos de expressão, a começar pelo domínio da escrita e da leitura, direito inalienável de qualquer pessoa que viva num país republicano e democrático. A leitura e a escrita, o letramento enfim, abrem as portas de incontáveis mundos discursivos, aos quais os aprendizes só vão ter acesso por meio da escolarização institucionalizada.

Por isso, não basta ter o que dizer. É preciso saber dizer o que se tem a dizer: saber usar os múltiplos recursos que a língua oferece para a interação social. E isso é função imprescindível da escola: ensinar a dizer.

Enviar para um amigo Imprimir: Compartilhar: Mais...

Anexo II: Carta de apresentação e termo de consentimento

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

Viçosa, _____ de _____ de 2013.

Caro aluno (a):

Como parte de minha dissertação, estou conduzindo um estudo com alunos de LET 102 – Leitura e Produção de Textos I, cujo objetivo é analisar as possíveis contribuições da utilização do gênero esquema, inserido no processo de retextualização, relativo à produção do resumo na esfera acadêmica. Ficarei muito feliz se você concordar em participar dessa pesquisa.

Caso você concorde em contribuir com essa pesquisa, sua participação envolverá as seguintes etapas: (a) ler um artigo de opinião; (b) responder um questionário de compreensão; (c) produzir um esquema; e (d) produzir um resumo. Os dados coletados serão analisados de acordo com os padrões de análise da pesquisa qualitativa. Uma cópia ou resumo da análise estará a sua disposição, caso você assim o deseje.

Sua participação nesse estudo é voluntária e você tem a liberdade de desistir a qualquer momento. Entretanto, gostaria de poder contar com sua participação até o final. Sua vontade em relação à confidencialidade dos dados e sobre anonimidade será respeitada durante todo o período de coleta de dados, assim como em quaisquer artigos ou relatórios que venham a ser publicados sobre esse projeto. Nada do que você compartilhar poderá ser usado para refletir positivamente ou negativamente no seu desempenho profissional.

Agradeço antecipadamente pela sua ajuda e cooperação nesse empreendimento. Se você concordar em participar, por favor, assine o termo de consentimento anexo.

Atenciosamente,

Ailly Cristina Murta
Tel: (31) 8567 1728
e-mail: aillycm@gmail.com

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

Viçosa, _____ de _____ de 2013.

Caro aluno (a):

Como parte de minha dissertação, estou conduzindo um estudo com alunos de LET 104 – Oficina de leitura e produção de gêneros acadêmicos, cujo objetivo é analisar as possíveis contribuições da utilização do gênero esquema, inserido no processo de retextualização, relativo à produção do resumo na esfera acadêmica. Ficarei muito feliz se você concordar em participar dessa pesquisa.

Caso você concorde em contribuir com essa pesquisa, sua participação envolverá as seguintes etapas: (a) ler um artigo de opinião; (b) responder um questionário de compreensão; (c) produzir um resumo. Os dados coletados serão analisados de acordo com os padrões de análise da pesquisa qualitativa. Uma cópia ou resumo da análise estará a sua disposição, caso você assim o deseje.

Sua participação nesse estudo é voluntária e você tem a liberdade de desistir a qualquer momento. Entretanto, gostaria de poder contar com sua participação até o final. Sua vontade em relação à confidencialidade dos dados e sobre anonimidade será respeitada durante todo o período de coleta de dados, assim como em quaisquer artigos ou relatórios que venham a ser publicados sobre esse projeto. Nada do que você compartilhar poderá ser usado para refletir positivamente ou negativamente no seu desempenho profissional.

Agradeço antecipadamente pela sua ajuda e cooperação nesse empreendimento. Se você concordar em participar, por favor, assine o termo de consentimento anexo.

Atenciosamente,

Ailly Cristina Murta
Tel: (32) 8567 1728
e-mail: aillycm@gmail.com

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

Termo de Consentimento

Estou ciente que o objetivo nesta pesquisa é analisar as possíveis contribuições da utilização do gênero esquema, inserido no processo de retextualização, relativo à produção do resumo na esfera acadêmica. Afirmo que minha participação é voluntária e que nenhum tipo de coação foi usado para obter a minha participação.

Estou ciente que posso retirar meu consentimento e encerrar minha participação em qualquer estágio desta pesquisa.

Afirmo que fui informado(a) dos procedimentos que serão utilizados neste projeto e estou ciente que serei requisitado(a) como sujeito desta pesquisa.

Estou ciente que todas as minhas respostas, escritas ou orais, serão divulgadas de forma anônima. Meu verdadeiro nome não será usado, a não ser que eu prefira e manifeste por escrito essa preferência. Também estou ciente que trechos dos questionários e dos resumos e esquemas poderão ser usados em relatórios, apresentações e artigos sobre a pesquisa.

Desejo dar minha contribuição voluntária como participante.

Nome:_____

Assinatura:_____

Telefone: _____

Endereço: _____

Data: _____

Se você tiver alguma dúvida sobre esta pesquisa, favor entrar em contato com:

Ailly Cristina Murta
Tel.: (31) 8567 – 1728
e-mail: aillycm@gmail.com

ANEXO III: Questionário de compreensão

Obrigada por participar da pesquisa! Sua participação é muito importante para o desenvolvimento de nosso trabalho.

Nome:_____

No Ensino Fundamental e Médio você estudou em?

( ) Escola pública ( ) Escola particular ( ) Ambas. Especifique

---

_____

Instrução: Com base na leitura do texto "Falar x Comunicar", escrito por Marcos Bagno, responda às questões abaixo:

1) Em suma, qual a tese defendida pelo Bagno e qual a ideia que ele rebate?

   _____
   _____
   _____

2) No primeiro parágrafo, Marcos Bagno critica uma ideia difundida no sensocomum. Identifique-a e explique o posicionamento do autor.

   _____
   _____
   _____

3) O que o autor quis dizer ao afirmar que a língua é muito mais do que um simples instrumento de comunicação?

   _____
   _____
   _____

4) De acordo com o texto, como a língua pode influenciar na construção da identidade individual e coletiva?

_____
_____
_____

5) O que o autor quis dizer ao afirmar que é“função imprescindível da escola: ensinar a dizer”?

_____
_____
_____

6) Marque V ou F para as seguintes afirmações:

( ) Falar é comunicar a que comunidade pertencemos, é uma ação de reconhecimento.

( ) “o que importa é comunicar”. A transmissão da mensagem é o que importa.

( ) É possível viver fora da linguagem, desde que criemos outras formas de interação.

( ) No mercado financeiro, a língua exerce um papel terciário, aparecendo depois do numérico.

( )A língua contribui, mas não é um fator muito importante na construção da identidade de cada indivíduo e de cada coletividade.

7) Você concorda com o posicionamento do autor? Justifique.

_____
_____
_____

8) Produza um breve resumo do texto que você leu.

Anexo IV: Modelo de esquema utilizado. In:MACHADO, Anna Rachel; LOUSADA, Eliane; TARDELLI, Lília Santos Abreu. **Resumo**. 5.ed. São Paulo: Parábola, 2007.