

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS (MESTRADO)

RUBIA MARA BRAGAGNOLLO

**O GÊNERO RESUMO ACADÊMICO
NA FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL**

MARINGÁ – PR

2011

RUBIA MARA BRAGAGNOLLO

**O GÊNERO RESUMO ACADÊMICO
NA FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras, da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras, área de concentração: Estudos Linguísticos.

Orientador: Prof. Dr. Renilson José Menegassi.

MARINGÁ – PR

2011

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá – PR., Brasil)

B813g Bragagnollo, Rubia Mara
 O gênero resumo acadêmico na formação docente
 inicial / Rubia Mara Bragagnollo. -- Maringá, 2011.
 160 f. : il. color., figs., tabs.

 Orientador: Prof. Dr. Renilson José Menegassi.
 Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de
Maringá, Centro de Ciência Humanas, Letras e Artes,
Departamento de Letras, Programa de Pós-Graduação em
Letras, 2011.

 1. Formação docente inicial. 2. Gêneros
discursivos. 3. Escrita. I. Menegassi, Renilson
José, orient. II. Universidade Estadual de Maringá.
III. Título.

CDD 21.ed.378.124

A meus pais, inspiração para minhas
lutas e conquistas sempre!

AGRADECIMENTO ESPECIAL

Ao professor Dr. Renilson José Menegassi, por acreditar em meu potencial e contribuir plenamente para minha evolução acadêmica e profissional, sempre exercendo seu papel de mediador, orientador e mestre. Agradeço imensamente pela dedicação e transmissão de conhecimentos em cada orientação, proporcionando momentos reais de aprendizado e construção do saber. Muito Obrigada!

AGRADECIMENTOS

A Deus, por oportunizar nossa existência aqui e agora, com as pessoas que nos cercam. Por guiar nossos caminhos.

Aos meus pais, Rubens e Regina, meu porto seguro, onde encontro forças para continuar a lutar e a vencer as batalhas da vida. Por acreditarem em mim e serem exemplos de amor, compreensão e sabedoria.

Ao meu irmão, Rubinho, pela amizade e apoio em cada passo conquistado.

Ao meu namorado, Sandro, por me incentivar e apoiar em todos os momentos e decisões da minha vida, principalmente nesta etapa do Mestrado. Por me amar como sou e pelos seus ensinamentos.

À professora Dra. Marilurdes Zanini, meu imenso agradecimento por colaborar com a pesquisa, permitindo minha participação em sala, na sua disciplina, e por auxiliar diretamente na construção do capítulo metodológico. Também agradeço pelas valiosas contribuições quando do Exame de Qualificação e na Banca de Defesa Pública.

À professora Dra. Terezinha da Conceição Costa-Hübes, pelo incentivo e auxílio quando me candidatei para o ingresso no Mestrado da UEM e, principalmente, pelas significativas contribuições apresentadas no Exame de Qualificação e na Banca de Defesa Pública.

Aos membros do Grupo de Pesquisa "Interação e Escrita" (UEM/CNPq – www.escrita.uem.br), pelas discussões e críticas, as quais contribuíram para a construção dessa pesquisa, e pelo crescimento que me foi proporcionado como pesquisadora e professora.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Letras, pelo conhecimento e experiências transmitidas.

À Capes, pela Bolsa de Estudos que me foi concedida, a qual possibilitou maior tempo de dedicação à pesquisa.

À Andrea, secretária do PLE, pelas informações e ajuda paciente quando precisei.

Aos alunos do 1º Ano da turma de Letras (Português Única) da UEM, do ano letivo de 2009, pela contribuição à coleta de dados da pesquisa e participação no processo de mediação.

À amiga Margarida, pela grande amizade fruto do convívio durante as disciplinas do Mestrado. Por compreender minhas dificuldades e dividir suas experiências, sempre me aconselhando e ensinando algo.

Ao Guilherme, colega e amigo especial, companheiro de estudos e pesquisas, grande contribuição para meu crescimento acadêmico e intelectual. Pelos momentos de diversão e verdadeira amizade.

Aos meus colegas de turma do Mestrado, pelos momentos de descontração e troca de conhecimentos.

Às amigas Greice, Rubia Carla e Sabrina, por serem sempre amigas, independente das circunstâncias.

A todas as pessoas, parentes, amigos e colegas que oraram por mim, torceram pela conquista e estiveram presentes, mesmo na ausência, em minha vida.

Que lindo e simples resumo da tarefa educação! Plantar jardins, construir cidades-jardins, mudar o mundo, torná-lo belo e manso. Aprender construindo. Aprender fazendo.

(Rubem Alves)

RESUMO

A partir das concepções de interação e escrita abordadas por Vygotsky (1991), Bakhtin/Volochinov (2006) e Bakhtin (2003), inseridas na perspectiva interacionista de linguagem, e também da noção de gêneros discursivos (Bakhtin, 2003), neste estudo, objetivamos compreender como acontece a constituição da escrita na formação docente inicial, tendo o gênero discursivo Resumo Acadêmico como objeto de trabalho e a mediação da professora-pesquisadora como instrumento nesse processo. Na tentativa de responder ao questionamento "como a escrita acadêmica no curso de formação docente inicial se desenvolve", e considerando a demanda de estudos que envolvem essa problemática, utilizamo-nos da pesquisa de natureza qualitativa-interpretativa, em que foram analisadas as produções de resumos pertencentes ao nosso *corpus*, coletado nas disciplinas Linguística I e Oficina de Leitura e Produção Textual na turma do 1º Ano de Letras (Português Única), do ano letivo de 2009 da UEM. Nas análises, realizadas após o processo mediativo, buscamos observar como se organiza o Resumo Acadêmico produzido, delineando as características de tal gênero e investigando como a mediação afeta o processo de produção desse texto. Os resultados mostram que o Resumo Acadêmico, raramente ensinado na escola, foi apropriado em diferentes níveis pelos acadêmicos, de acordo com o desenvolvimento da escrita de cada um e as características do gênero presentes nas produções. Além disso, constatamos que a mediação desempenhou papel significativo no processo de produção dos textos, ao permitir que os alunos tivessem oportunidade de refletir e reescrever seus resumos, possibilitando-nos afirmar que esse instrumento pode ser incluído no meio acadêmico como auxiliar na constituição da escrita de gêneros dessa esfera. A pesquisa é vinculada ao Grupo de Pesquisa "Interação e Escrita" (UEM/CNPq-www.escrita.uem.br) e ao projeto de pesquisa "Manifestações de constituição da escrita na formação docente", da Universidade Estadual de Maringá.

Palavras-chave: Formação docente inicial. Escrita. Gênero discursivo Resumo Acadêmico.

ABSTRACT

Based on the interaction and writing conceptions explored by Vygotsky (1991), Bakhtin/Volochinov (2006) and Bakhtin (2003), inside the interactionist perspective of language, and also on the discursive genres ideas (Bakhtin, 2003), in this study we aim to comprehend how the writing is consisted in the initial teacher training, having Academic Abstract as object of work and the teacher's mediation as instrument in this process. Attempting to answer the question "how academic writing in the course of initial teacher training is developed", and considering the demand for studies involving this problem, we have used the qualitative-interpretative research in which text samples of Academic Abstracts produced in Linguistic I and Reading and Writing Texts Workshop subjects by students of 1st Grade of Letters graduation course in 2009, at UEM, were analyzed. With the analyzes, carried out after the mediation process, we intended to observe how the Academic Abstract is organized, pointing out its characteristics and investigating how the mediation affects the production of this text. The results show that the Academic Abstract, rarely taught at school, was appropriated by the students in different levels, according to each one's development of writing and the characteristics of the genre present in the productions. Besides, we could find out that mediation played a significant role in the texts writing process, because it allowed students to reflect and rewrite their abstracts, letting us to state that this instrument can be included in the academic environment as auxiliary in the writing constitution of academic genres. This study is attached to the Research Group "Interação e Escrita" (UEM/CNPq-www.escrita.uem.br) and to the research project "Manifestations of writing constitution in teacher training", of Universidade Estadual de Maringá.

Key-words: Initial teacher training. Writing. Discursive genre Academic Abstract.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Características do Resumo Acadêmico.....	47
Quadro 2 – Versões enviadas em Oficina de Leitura e Produção Textual	62
Quadro 3 – Alunos identificados e número de versões enviadas no processo de mediação.....	76
Quadro 4 – Informações gerais dos resumos adotados na pesquisa.....	77
Quadro 5 – Presença de exemplos e de julgamentos explícitos nos resumos.....	82
Quadro 6 – Alunos que participaram da mediação na escrita do resumo com o número de versões enviadas e o conceito	84
Quadro 7 – Alunos que entregaram apenas a versão definitiva.....	86
Quadro 8 – Cores e recursos utilizados para as correções.....	87
Quadro 9 – Trechos comparativos do resumo do aluno G.....	89
Quadro 10 – Trechos comparativos do resumo do aluno I	102
Quadro 11 – Trechos comparativos do resumo do aluno E	115
Quadro 12 – Trechos comparativos do resumo do aluno U	124
Quadro 13 – Aspectos comuns nos resumos analisados.....	129

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Resumos que apresentam a temática no início do texto	78
Gráfico 2 – Resumos que tiveram a ordem das ideias alterada.....	79
Gráfico 3 – Nível de interpretação dos resumos	80
Gráfico 4 – Marcas de subjetividade nos resumos.....	81
Gráfico 5 – Presença de exemplos e de julgamentos nos resumos.....	83

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1 – Modelo de termo de aceite.....	144
Anexo 2 – Capítulo do livro "Preconceito linguístico: o que é, como se faz": mito nº 6 – "O certo é falar assim porque se escreve assim"	145
Anexo 3 – Capítulo do livro "Preconceito linguístico: o que é, como se faz": mito nº7 – "É preciso saber gramática para falar e escrever bem"	150
Anexo 4 – Capítulo do livro "Preconceito linguístico: o que é, como se faz": mito nº8 – "O domínio da norma culta é um instrumento de ascensão social"	154

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice 1 – Ideias principais do texto de Margarida Petter “Linguagem, língua e linguística”	157
Apêndice 2 – Esquema da aula sobre o resumo acadêmico.....	159

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO 1 – INTERAÇÃO E ESCRITA	20
1.1 A INTERAÇÃO NA LINGUAGEM.....	21
1.1.2 A escrita como trabalho	28
1.2 A MEDIAÇÃO NO PROCESSO DA PRODUÇÃO TEXTUAL.....	33
1.3 GÊNEROS DISCURSIVOS.....	36
1.4 O GÊNERO DISCURSIVO RESUMO ACADÊMICO	41
1.4.1 Retextualização e reescrita no Resumo Acadêmico	47
1.5 FORMAÇÃO DOCENTE	49
CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA DA PESQUISA	53
2.1 A METODOLOGIA.....	53
2.2 O CONTEXTO DA PESQUISA	55
2.3 O PROCESSO INTERDISCIPLINAR DE PRODUÇÃO ESCRITA	57
2.3.1 O trabalho em Oficina de Leitura e Produção Textual.....	59
2.3.2 O trabalho em Linguística I.....	63
2.4 O PROCESSO DE PRODUÇÃO ESCRITA E A MEDIAÇÃO	66
CAPÍTULO 3 – ANÁLISES DOS RESUMOS	75
3.1 LEITURA DO <i>CORPUS</i> : CARACTERÍSTICAS GERAIS DOS RESUMOS E A MEDIAÇÃO.....	76
3.2 O RESUMO DO ALUNO G	88
3.2.2 A mediação no resumo do aluno G	95
3.3 O RESUMO DO ALUNO I	100
3.3.1 A mediação no resumo do aluno I.....	108
3.4 O RESUMO DO ALUNO E.....	113
3.4.1 A mediação no resumo do aluno E	119
3.5 O RESUMO DO ALUNO U.....	121
3.5.1 A mediação no resumo do aluno U	128
3.6 CARACTERÍSTICAS DOS RESUMOS ANALISADOS	128

CONCLUSÃO	133
REFERÊNCIAS.....	139
ANEXOS	143
APÊNDICES	156

INTRODUÇÃO

A escrita está presente em várias instâncias de nossa sociedade, sendo responsável por uma parcela significativa das relações entre os sujeitos em determinadas esferas, principalmente no meio escolar e acadêmico, onde sua prática é cobrada e avaliada diariamente por professores de todas as áreas. Além da importância da escrita em si, seu ensino é o que determina como os sujeitos utilizam-na no cotidiano e nas situações em que é solicitada. Porém, ao vermos como está sendo produzida na escola e na universidade, deparamo-nos com produções de texto de variadas qualidades, que apresentam inúmeros problemas de variados graus, o que evidencia deficiências em seu ensino e também na aprendizagem.

Atualmente, observamos trabalhos e estudos de pesquisadores da área que discutem o ensino-aprendizado da leitura e da escrita no Ensino Fundamental e Médio, no Brasil, a partir dos gêneros discursivos, difundidos, especialmente, entre os educadores e as instituições de ensino por documentos oficiais norteadores de ensino, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1998 e, em nosso Estado, as Diretrizes Curriculares para a Educação Pública do Estado do Paraná (DCE) de 2008. Porém, a escrita acadêmica não tem recebido a merecida atenção na universidade, seja do ponto de vista do ensino, seja como objeto de pesquisa (MARINHO, 2010).

Assim, muitos dos gêneros acadêmicos fundamentais para a vida do aluno não são apresentados antes de seu ingresso à universidade, pois estes "não constituem conteúdo e nem práticas preferenciais nas escolas de ensino fundamental e médio" (MARINHO, 2010, p. 366). O que acontece algumas vezes, dependendo da escola e do professor, é a solicitação para que os alunos "façam uma resenha, um fichamento, um artigo, um resumo" (MARINHO, 2010, p. 376), supondo que esses conceitos são suficientemente claros e operacionais para que a tarefa seja realizada. Ou seja, a leitura e a escrita de gêneros que se referem ao contexto acadêmico (como artigos, monografias, resenhas, resumos, entre outros) são trabalhadas, em geral, somente na universidade, já que é nessa esfera que esses gêneros são produzidos por necessidades próprias e específicas do

acadêmico.

Em nosso estudo, escolhemos o Resumo Acadêmico para ser explorado e discutido a partir dos pressupostos teóricos dos gêneros discursivos (Bakhtin, 2003) e de autores que pesquisam sobre ele (Therezo, 2007; Machado, 2005), sendo esse um gênero muito solicitado, inclusive, nas provas de Redação dos Concursos Vestibulares, como na Universidade Estadual de Maringá, instituição em que realizamos nossa pesquisa. Assim, nossa escolha também é justificada pela importância que o resumo representa até mesmo antes de iniciar um curso de graduação.

Constatamos, a partir de leituras sobre o Resumo Acadêmico, que há uma grande demanda de pesquisas que abordam sua produção como um processo, e não apenas como resultado. Portanto, propomos um estudo que apresente alternativas viáveis para a concretização da prática desse gênero, considerando o processo de mediação (VYGOTSKY, 1991) na sua produção.

Para realizarmos a pesquisa, coletamos resumos produzidos por alunos do 1º Ano de Letras (do ano letivo de 2009) da UEM, nas disciplinas Linguística I e Oficina de Leitura e Produção de Textos, durante nossa participação em sala de aula e no processo mediativo que ocorreu por meio eletrônico, via e-mail, com os alunos que enviaram seus resumos para receberem orientações. A correção eletrônica foi o suporte da mediação naquelas aulas e foi reforçada por nós nas intervenções, sendo outra forma específica e positiva de mediação. As análises foram feitas através da abordagem qualitativa-interpretativa, a partir da qual criamos determinados padrões de acordo com as características encontradas no *corpus*, isto é, não utilizamos modelos prontos para enquadrar os dados obtidos.

As justificativas de nossa pesquisa estão relacionadas ao contexto da coleta de dados: dentro da graduação, tem-se a contribuição para os alunos do curso de Letras, que participaram da pesquisa e que precisam conhecer o gênero Resumo Acadêmico para sua formação docente. Já fora do curso de graduação, tem-se a contribuição no trabalho futuro desses docentes em sala e na formação continuada, ou em demais situações de trabalho que exigem a habilidade de resumir. Nesse sentido, além de se trabalhar com o Resumo Acadêmico para que os universitários o produzam, é necessário explorá-lo para que eles, como futuros docentes, sejam capazes de trabalhar com seu ensino sistematizado e, também, utilizá-lo nos diversos contextos em que o gênero for solicitado.

Desse modo, a partir de reflexões proporcionadas pelas disciplinas cursadas durante a fase de créditos do Mestrado e das discussões realizadas no grupo de pesquisa de que participamos, "Interação e Escrita" (UEM/CNPq – www.escrita.uem.br), coordenado pelo professor Dr. Renilson José Menegassi, interessamo-nos em observar como o gênero Resumo Acadêmico é produzido pelos alunos na formação docente inicial do curso de Letras (Português Única).

Levando em conta as justificativas e o nosso interesse pelo estudo, temos como objetivo geral: compreender como acontece a constituição da escrita na formação docente inicial, tendo o gênero discursivo Resumo Acadêmico como objeto de trabalho e a mediação da professora-pesquisadora como instrumento nesse processo. Dentro dessa intenção, os objetivos específicos da pesquisa são:

- a) Observar como o gênero Resumo Acadêmico é produzido pelos alunos em situação de formação docente inicial no curso de Letras;
- b) Investigar como se organiza o gênero Resumo Acadêmico, nessa produção;
- c) Delimitar as características de tal gênero;
- d) Investigar como a mediação afeta o processo de produção dos resumos.

Assim, além de buscarmos atingir os objetivos da pesquisa, propomo-nos a acrescentar uma nova experiência com o gênero Resumo Acadêmico, diferente daquelas já existentes, a partir do seguinte questionamento, que representa nossa problemática: Como a escrita acadêmica é desenvolvida no curso de formação docente inicial?

Podemos mencionar alguns trabalhos que abordam o Resumo Acadêmico sob diversos enfoques, para visualizarmos, de maneira sucinta, como o gênero foi tratado até o momento por estudiosos da área. Dissertações de mestrado, artigos e teses de doutorado foram encontradas e citamos algumas delas, apresentando os objetivos de cada pesquisa, a partir do Resumo Acadêmico.

Tomasi (2006), durante sua pesquisa de mestrado, fez um estudo do gênero com o objetivo principal de compreender a discursividade que acadêmicos têm a respeito do uso do resumo como estratégia de estudo; Teles (2007), também em sua dissertação, procurou verificar em que medida resumos produzidos por acadêmicos estão em consonância com os princípios de elaboração apontados; Matencio (2003), em um artigo publicado em anais de evento, analisou resumos e resenhas produzidos por alunos ingressantes em curso de Letras, refletindo sobre

as regularidades identificadas no processo de referenciação na retextualização¹ de textos que circulam no ambiente acadêmico; e Borba (2004), em sua tese de doutorado, buscou analisar o modo como se apresenta a produção de alunos de graduação no gênero resumo, considerando três critérios de composição retórico-discursiva e cognitiva: 1) os elementos linguísticos de superfície; 2) a estrutura retórico do resumo; 3) as macro-regras de compreensão de textos.

A partir dos trabalhos acerca do Resumo Acadêmico, identificamos algumas semelhanças, entre nossa pesquisa e as mencionadas, relativas aos sujeitos da pesquisa (*corpus* coletado), que foram alunos de graduação, e à metodologia e ao tipo de análise (qualitativa e interpretativa), em que alguns resumos são escolhidos e analisados individualmente.

Porém, a leitura das pesquisas confirma a originalidade do presente estudo, visto as diferenças relativas à teoria, em que envolvemos a questão da mediação, e aos objetivos pretendidos – não intentamos apenas verificar como os resumos estão sendo produzidos, mas, também, qual é a função da mediação nesse processo. Além disso, observamos que as pesquisas expostas trabalham com modelos prontos e natureza de pesquisa diferenciada, em que os aspectos dos resumos analisados devem se encaixar, diferentemente de nossa pesquisa, que cria determinados padrões e interpreta-os a partir das características do *corpus*.

Nesse sentido, a experiência que trazemos propicia o entendimento de aspectos organizacionais do gênero que são encontrados nos textos dos acadêmicos, numa forma de contribuir para a sistematização de sua prática, contando com a mediação para auxiliar nesse processo durante a formação docente inicial.

ORGANIZAÇÃO DO TEXTO

Esta dissertação constitui-se desta Introdução, três capítulos e uma Conclusão.

No capítulo 1, **Interação e escrita**, refletimos sobre os conceitos que envolvem a interação e escrita a partir das perspectivas enunciativa e interacionista da linguagem, concebidas por Bakhtin/Volochinov (2006), Bakhtin (2003) e Vygotsky

¹ O termo "retextualização" é considerado em nossa pesquisa como diferente de reescrita, de acordo com os pressupostos de Matencio (2002), que serão apresentados no capítulo teórico.

(1991), à luz da Linguística Aplicada. Ele está dividido em cinco seções: A interação na linguagem; A mediação no processo da produção textual; Gêneros discursivos; O gênero discursivo Resumo Acadêmico; Formação docente.

No capítulo 2, **Metodologia da pesquisa**, caracterizamos a metodologia da pesquisa, contextualizando-a, e expomos como ocorreu a coleta de materiais, bem como as etapas realizadas para tal, em sala de aula.

No capítulo 3, **Análises dos resumos**, apresentamos as análises e discussões a partir dos materiais e registros coletados, considerando os pressupostos teóricos que embasam esta pesquisa. O processo de mediação é analisado também, pois determina boa parte dos resultados obtidos.

Para finalizar, a **Conclusão** apresenta reflexões finais acerca das análises, retomando os objetivos iniciais da pesquisa e relacionando-os com a teoria discutida e com os resultados.

CAPÍTULO 1

INTERAÇÃO E ESCRITA

Este capítulo se propõe a apresentar os pressupostos teóricos que fundamentam nosso trabalho, a partir das perspectivas enunciativa e interacionista da linguagem, concebidas por Bakhtin/Volochinov (2006), Bakhtin (2003) e Vygotsky (1991), abordando a interação e a escrita à luz da Linguística Aplicada. Para tanto, dividimo-lo em cinco seções.

Na primeira seção, discorreremos acerca dos elementos que constituem a interação na linguagem, suas características e relações com a escrita. Desse modo, aspectos como a enunciação, o dialogismo e a monologização da consciência são expostos e discutidos, pois dizem respeito ao processo da escrita sob viés do interacionismo². Dentro ainda da seção, temos discussões acerca da escrita como trabalho, aspecto constituinte da teoria da interação.

Apresentamos, na segunda seção, a noção de mediação, a partir das teorias de Vygotsky (1991), a qual é fundamental para o processo de constituição da escrita na formação docente inicial, contexto em que atuamos com esse instrumento.

A terceira seção diz respeito ao conceito de gênero discursivo e seu ensino na formação docente. Haja vista a necessidade de se trabalhar com os gêneros na escrita, apresentamos suas propriedades, finalidades e formas de uso. Os três elementos que formam um gênero são delimitados e expostos a fim de que possam, posteriormente, ser identificados no Resumo Acadêmico e auxiliar nas análises dos textos selecionados para a pesquisa.

O Resumo Acadêmico, abordado na quarta parte do capítulo, é o gênero escolhido para que nossos objetivos sejam alcançados, ou seja, é o objeto de investigação da pesquisa. É imprescindível que seu embasamento teórico seja apresentado e discutido, bem como sua metodologia de ensino, já que o consideramos objeto de trabalho com o texto na formação docente inicial. A retextualização e a reescrita no Resumo Acadêmico também são abordadas de forma a corroborar com a teoria desse gênero.

² Apesar de termos embasamento em Vygotsky (1991), que aborda a concepção sócio-interacionista, utilizamos o termo "interacionismo" em função da concepção de linguagem e de a pesquisa ser sobre a linguagem.

Na quinta, e última, seção do capítulo, tratamos de aspectos relativos ao ensino da escrita na formação docente, considerando o papel do professor como mediador e o papel do aluno, na sua participação ativa. Destacamos a formação do professor a partir do trabalho com os gêneros discursivos e com o Resumo Acadêmico, sendo aqueles a base para o ensino da escrita e seu desenvolvimento no meio acadêmico.

1.1 A INTERAÇÃO NA LINGUAGEM

A linguagem é essencial na vida do homem. Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da linguagem. Muito tem se discutido acerca de suas funções e usos; no âmbito do ensino-aprendizagem, trata-se, principalmente, das concepções de linguagem que perpassam a história da humanidade e os estudos linguísticos.

De forma geral, podemos apresentar três concepções de linguagem: como expressão do pensamento, como instrumento de comunicação e como processo de interação. Apoiar-nos-emos na última concepção, concebida por Bakhtin e seu Círculo e por Vygotsky (1991), para discorrermos sobre a interação na constituição da escrita. Também fazemos referência a autores como: Geraldí (2003), que difundiu a relação interação-escrita no Brasil, por meio do conceito de produção textual, além de ter confluído com as ideias de Bakhtin e seu Círculo no que diz respeito à linguagem como fenômeno social de diálogo entre dois ou mais indivíduos; e Garcez (1998), que trata dos aspectos gerais relacionados à interação, como, por exemplo, a mediação do outro para que a internalização e a aprendizagem aconteçam.

Considerar a linguagem o grande instrumento que faz a interação social implica compreendê-la como um fenômeno que se realiza através da enunciação (ou de enunciações). A enunciação é um “elo da cadeia dos atos de fala” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006, p. 99) e “é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados” (p. 114), que se dá em uma situação imediata e num contexto determinado. A língua

existe não por si mesma, mas somente em conjunção com a estrutura individual de uma enunciação concreta. É apenas através da enunciação que a língua toma contato com a comunicação, imbuí-se do seu poder vital

e torna-se uma realidade (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006, p. 157).

Nesse sentido, à luz da perspectiva interacionista, a linguagem é o meio que o ser humano utiliza para interagir com os indivíduos de um grupo social, compartilhando suas ideias e se expressando nesse grupo. Ao trocar ideias, tem-se o diálogo. O diálogo não é apenas a conversa em voz alta entre pessoas, mas, sim, toda comunicação verbal, de qualquer tipo, como o diálogo que mantemos com nossos conhecimentos prévios, nossa leitura de mundo e com outras vozes que circundam um ato de enunciação. O elemento essencial do diálogo é o outro, pois sua presença permite que o locutor se defina na enunciação e também tenha o domínio da linguagem naquele contexto. Somente na interação com o outro é possível estabelecer diálogo e, assim, constituir-se como sujeito. Desse modo, nessa gênese é que se determina o dialogismo.

A enunciação é de natureza social, por isso, é produto da interação social. Ela engloba os sujeitos, o produto, o contexto, as condições de produção e a interação em si. Nesse sentido, Bakhtin/Volochinov (2006) afirmam que o centro organizador da enunciação não é o interior, mas o exterior, que está situado no meio social, nas relações sociais. Essa constatação nos mostra que a enunciação é impregnada da fala do outro; a presença do interlocutor, como participante ativo do discurso, é tão importante quanto a presença do locutor, pois é em virtude da presença daquele que este toma a palavra e assume posições correspondentes a ações da enunciação. Nesse cruzamento de vozes que dialogam entre si, a alternância entre os sujeitos se dá em função do "acabamento" do enunciado e, assim, a reação ao enunciado apresenta-se como a possibilidade da "contrapalavra" (Geraldi, 2003), ou seja, a devolução da palavra ao sujeito.

O outro é o grande elo em qualquer interação. É ele quem determina a continuidade da interação, pois o estabelecimento do diálogo se dá quando o falante termina seu enunciado para passar a palavra ao outro. A existência de um destinatário, ou seja, do outro, é uma particularidade constitutiva do enunciado. Ele conduz o diálogo. Contudo, a intenção do enunciado é definida pelo locutor e está vinculada a uma situação concreta, única, sendo essa marcada por circunstâncias individuais que conduzem a interação. Nesse sentido, temos a delimitação estrutural e composicional do enunciado concreto, ou seja, a interação se dá devido aos sujeitos, à situação e ao meio social em que eles se encontram.

No diálogo, os enunciados são sempre únicos; porém, em cada enunciação encontram-se elementos idênticos aos de outros enunciados. Isso acontece porque tudo o que falamos e/ou escrevemos é decorrente de conversas e leituras realizadas anteriormente. Nada que falamos é original no sentido de ser dito ou escrito pela primeira vez. É original no sentido de estar presente em determinado momento e contexto como algo novo, repleto de enunciados que estão em formas diferentes, adaptando-se à situação em questão e aos indivíduos do diálogo.

Bakhtin/Volochinov (2006), em seus estudos, procuraram mostrar que a realidade fundamental da língua é a interação verbal e o principal aspecto dessa interação é seu caráter dialógico. A partir dessa ideia, entendemos que, na comunicação humana, não se considera apenas a mensagem que o locutor tem para passar ao outro, mas, sobretudo, sua reação com relação ao que foi recebido.

A comunicação deve ser, portanto, repensada não mais como um fenômeno de mão única, do emissor ao receptor, mas como um sistema interacional. Nesse sistema interacional importam não apenas os efeitos da comunicação sobre o receptor, como também os efeitos que a reação do receptor produz sobre o emissor (BARROS, 2002, p. 42).

Assim, entendemos que há reciprocidade, há troca na interação social. O diálogo, então, com sua particularidade de reciprocidade entre locutor e interlocutor, é a condição da linguagem do homem, pois é ele que permite a comunicação real na sociedade, tanto na linguagem falada quanto na escrita.

Ao tratar do caráter dialógico da linguagem, temos a palavra como o discurso, na interação, que comporta duas faces: sua procedência (locutor) e seu destino (interlocutor). A palavra, portanto, faz a ponte entre um indivíduo e os outros, servindo de expressão de ambos para promover a interação. A palavra determina o diálogo, sendo ela o território comum do locutor e do interlocutor.

No pensamento bakhtiniano, "a palavra reposiciona-se em relação às concepções tradicionais, passando a ser encarada como um elemento concreto de feitura ideológica" (STELLA, 2007, p. 178). Nesse sentido, na obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, de Bakhtin/Volochinov (2006), a ideia da palavra está relacionada à ideologia:

palavra é produto ideológico vivo, funcionando em qualquer situação social (leia-se aqui ideológica), tornando-se *signo ideológico* porque acumula as entoações do diálogo vivo dos interlocutores com os valores sociais, concentrando em seu bojo as lentas modificações ocorridas na base da

sociedade e, ao mesmo tempo, pressionando uma mudança nas estruturas sociais estabelecidas (STELLA, 2007, p. 178).

Além disso, a palavra “está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006, p. 96). Ela nunca será neutra, sem ideologia. Tudo o que proferimos adquire um significado determinado de acordo com o contexto e o momento em que nos encontramos e ainda de acordo com os sujeitos do diálogo. Ou seja, “não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc.” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006, p. 96). A palavra existe para o locutor em três aspectos:

(...) como palavra da língua neutra e não pertencente a ninguém; como palavra alheia dos outros, cheia de ecos de outros enunciados; e, por último, como a minha palavra, porque, uma vez que eu opero com ela em uma situação determinada, com uma intenção discursiva determinada, ela já está compenetrada da minha expressão (BAKHTIN, 2003, p. 294).

Esses aspectos da palavra com relação ao interlocutor estão relacionados ao processo a que somos submetidos quando utilizamos a palavra, na interação entre locutor e interlocutor, que Bakhtin/Volochinov (2006) chamam de monologização da consciência, em que ocorre a reformulação interna dos conteúdos adquiridos nos contextos externos. Ao exteriorizar o que foi construído no interior do indivíduo, tem-se a enunciação determinada pela situação social do momento e pelos interlocutores, pois é de acordo com essa situação que os enunciados vão se reconstruindo e sendo disseminados entre os sujeitos. Esse processo é fundamental para a realização da interação social.

A enunciação monológica se apresenta como um ato individual, como uma expressão da consciência individual (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006). Os autores versam também sobre o termo “expressão”, afirmando que ele representa “tudo aquilo que, tendo se formado e determinado de alguma maneira no psiquismo do indivíduo, exterioriza-se objetivamente para outrem com a ajuda de algum código de signos exteriores” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006, p. 113). Desse modo, entendemos que é imprescindível a interiorização do conteúdo e a posterior objetivação exterior com o outro para que haja enunciação, pois todo esse processo propicia a adaptação da palavra no meio social em que os sujeitos se encontram e, com isso, a interação se dá de forma expressiva e natural.

O processo de monologização, para Vygotsky (1991), é denominado internalização, que significa a reconstrução interna de uma operação externa, ou seja, é um movimento que se inicia no interpessoal e vai ao intrapessoal. Segundo o autor, a internalização é uma relação social, que acontece em três etapas: a) a exterior, em que o indivíduo tem consciência do que está ouvindo/lendo, tem vontade de aprender aquilo (volição) e armazena em sua memória para organizar as ideias; b) a interior, em que o indivíduo desenvolve estratégias para reformular o que foi interiorizado (nesse momento ocorre o que Vygotsky chama de voz mental, ou seja, o discurso interno, citado por Bakhtin) e necessita de sedimentação temporal para internalizar; c) a exterior, novamente, em que acontece a reconstrução de significados e a sua expressão.

Para resumir como Vygotsky entende o processo de internalização, temos as seguintes afirmações relativas às transformações que ocorrem no indivíduo com esse processo, em ordem:

a) Uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente. b) Um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal. c) A transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento (VYGOTSKY, 1991, p. 64).

A internalização funciona como o desenvolvimento de um plano interno de consciência no sujeito, sendo diferente em cada indivíduo. O mecanismo específico de funcionamento é o domínio das formas semióticas externas e por isso é importante que haja entendimento dos signos que fazem parte da mensagem transmitida ao interlocutor. Além disso, a internalização pode ser desenvolvida por etapas. A escrita, por exemplo, é internalizada conforme é ensinada, aprendida e desenvolvida.

Relembrando a proposta de Bakhtin/Volochinov (2006), a expressão do indivíduo é orientada e organizada pelo exterior. Isto significa que são os grupos sociais, a escola, o professor e o material didático que conduzem a formação e organização da expressão do indivíduo, e não ele próprio. Em outras palavras, "exteriorizando-se, o conteúdo interior muda de aspecto, pois é obrigado a apropriar-se do material exterior, que dispõe de suas próprias regras, estranhas ao pensamento interior" (BAKHTIN/ VOLOCHINOV, 2006, p. 113). Assim, na escola, a internalização

é um processo que se constroi num plano interno da consciência de utilização da escrita, de acordo com os moldes escolares determinados, que pressupõe uma construção textual própria para a realidade externa, levando o aluno à reelaboração dessa realidade e à transformação de seu estado de consciência aos modelos propostos (MENEGASSI, 2009, p. 45).

Um dos indícios que determina o nível de internalização, na escrita, é a compreensão responsiva, a qual Bakhtin (2003) caracteriza como elemento imprescindível para a realização da interação, pois os enunciados se constroem em vista das atitudes responsivas que o interlocutor terá na enunciação. Assim, o locutor espera uma compreensão ativa e ao mesmo tempo se torna um respondente, já que o interlocutor assume o papel de locutor.

Nesse sentido, Bakhtin afirma que “a compreensão de uma fala viva, de um enunciado vivo é sempre acompanhada de uma atitude responsiva ativa (...); toda compreensão é prenhe de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se o locutor” (BAKHTIN, 2003, p. 291).

Toda interação pressupõe compreensão. Nela, o interlocutor concorda ou discorda, completa, adapta, entre outras ações que designam uma atitude responsiva. Porém, essa atitude não é necessariamente imediata (ativa); ela pode ser retardada ou até muda, dependendo da reação do ouvinte.

A compreensão é uma forma de diálogo; ela está para a enunciação assim como uma réplica está para a outra no diálogo. Compreender é opor à palavra do locutor uma contrapalavra. Só na compreensão de uma língua estrangeira é que se procura encontrar para cada palavra uma palavra equivalente na própria língua. É por isso que não tem sentido dizer que a significação pertence a uma palavra enquanto tal. Na verdade, a significação pertence a uma palavra enquanto traço de união entre os interlocutores, isto é, ela só se realiza no processo de compreensão ativa e responsiva (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006, p. 135).

A compreensão responsiva ativa ocorre quando a expressão do que foi internalizado se dá imediatamente. Já na compreensão responsiva retardada, as respostas não são dadas no momento da internalização, mas logo após ou depois de algum tempo.

Se a escrita, na escola, é trabalhada tradicionalmente, ou seja, pautada na concepção da linguagem como forma de expressão do pensamento, o aluno, ao produzir um texto, pode não conseguir desenvolver o processo de internalização ao receber instruções do professor e/ou do livro didático, pois não há condições necessárias para que isso aconteça. Além da falta de tempo (normalmente trabalha-

se com a produção de textos em uma aula de 45 ou 50 minutos), as atividades prévias se resumem à leitura do texto, à discussão, normalmente direcionada, e à produção do texto. Essa prática dificulta a ação de proporcionar um “espaço temporal para que o aluno internalize o conhecimento e atinja uma meta-consciência, isto é, não há tempo suficiente para que as palavras alheias se tornem suas palavras (...)” (OHUSCHI, 2006, p. 13).

Assim, o processo de internalização pode não se desenvolver plenamente. Em geral, quando a escrita é trabalhada de forma totalmente estruturalista, a sua internalização é considerada superficial, incompleta, pois o aluno apenas repete, em seu texto, o que o professor disse, ou reproduz os textos que leu como uma cópia, sem refletir sobre o que está escrevendo, sem relacionar as ideias do texto com a sua opinião, conseqüentemente, sem sedimentar as palavras dos enunciadores em suas palavras próprias. Não há, então, criatividade em seu texto e o aluno, desse modo, simplesmente reproduz o que foi lido e/ou ouvido³.

O espaço temporal, imprescindível para a escrita como trabalho, segundo Vygotsky (1991), é denominado de sedimentação, ou seja, o tempo de amadurecimento que o indivíduo precisa para que um processo interpessoal se transforme em intrapessoal, resultando, assim, em um aumento de conhecimentos. A produção de textos, então, é uma resposta materializada de como o aluno internalizou o que lhe foi passado.

As ações de refletir, re(pensar), (re)avaliar e agir sobre o conhecimento são passíveis de ocorrer no processo de sedimentação. Isso possibilita que o aluno adentre “na temática e no processo de produção textual, dialogando com o outro e consigo mesmo, de modo a expressar, na escrita, o conhecimento internalizado por meio de uma expressão e estilo peculiares” (MENEGASSI & MALENTACHI, 2007, p. 658). Desse modo, o aluno terá condições de produzir um texto que contenha suas próprias palavras, sem apenas parafrasear ou reproduzir o discurso alheio.

A partir das considerações feitas até o momento, entendemos que as características da interação verbal, bem como suas contribuições para a constituição de enunciados concretos, foram apresentadas e exploradas até certo nível. De forma resumida, destacamos as seguintes características da interação verbal:

³ Apesar de considerarmos, de maneira geral, a forma tradicional como insuficiente para possibilitar a internalização, entendemos que a necessidade ou situação de produção pode determinar produções efetivas de textos.

- a) o diálogo entre os falantes e outros participantes do discurso, condição fundamental da comunicação humana, o qual é determinado pela palavra, território comum do locutor e do interlocutor;
- b) o processo de monologização da consciência (ou internalização), responsável pela reconstrução interna de uma operação externa;
- c) a compreensão responsiva ativa, sendo este um dos indícios que determina o nível de internalização.

Esses aspectos constituem a interação verbal e, conseqüentemente, estão presentes na perspectiva da escrita como trabalho, visto que, para se produzir um texto, é preciso que haja tempo para a internalização do conhecimento e sedimentação das palavras alheias, instaurando-se, assim, um diálogo entre locutor e interlocutor, o que resulta em uma reconstrução do discurso, ou seja, em um texto.

Tratamos, agora, dos aspectos da interação no processo da escrita, tendo em vista sua definição como processo, trabalho.

1.1.2 A escrita como trabalho

A interação é fundamental no processo de produção de textos, já que toda escrita é para o outro. Nesse sentido, consideramos a escrita como uma forma de interação elaborada entre os indivíduos de uma determinada esfera, levando-se em consideração sua complexidade. Pretendemos, portanto, neste momento, abordar a escrita de modo geral, apontando suas características, e tratar do seu ensino no âmbito escolar/acadêmico, salientando a função do professor e do aluno nesse processo.

Devido ao seu grau de descontextualização ser maior do que a linguagem oral, a escrita exige um trabalho mais elaborado em vários aspectos. Uma das características que torna a escrita mais descontextualizada é a ausência física do interlocutor. Desse modo, há pouco espaço para se compartilhar o pensamento do locutor com o do interlocutor em tempo real; as ideias são apenas dirigidas a ele, fazendo com que a escrita demande abstração e entendimento a partir dos indícios do texto. Os interlocutores encontram-se em situações diferentes, excluindo a possibilidade de compartilhar um mesmo perfil de interlocutor em seu projeto.

Outro aspecto que torna a escrita uma forma de linguagem abstrata é que ela

exige do sujeito a criação da situação que se deseja em determinado momento, com determinados objetivos, e a imaginação da própria escrita em pensamento. Por isso, o aluno, como autor de textos, precisa de volição para escrever, ou seja, precisa de vontade própria, de motivação e da necessidade para realizar o ato de escrever.

A escrita é apropriada por todos, mas nem todos a desenvolvem porque é uma prática complexa cultural que envolve não apenas seu trabalho em sala de aula, mas a forma como ela é abordada. Por isso, a maneira formal da escrita deve se realizar desde o início do processo da sua aquisição para que ela seja desenvolvida no aluno. A escrita, então, é constituída pelos processos de aquisição, desenvolvimento e sistematização.

Partindo desse pressuposto, a produção escrita não é espontânea, ou seja, é incentivada por situações criadas. Sendo descontextualizada, exige que o aluno imagine a situação de produção textual, mesmo que ela seja concreta no sentido de ter um propósito real, como numa carta-resposta. Por esse motivo, é necessário um maior grau de mediação para que a "artificialidade" seja amenizada. O professor e o material didático são os principais mediadores, na tentativa de o aluno produzir a escrita como trabalho. É essa conceituação da escrita que temos na concepção interacionista da linguagem.

Geraldi (2003), Menegassi (2009), Antunes (2003), dentre outros, defendem a ideia da escrita como prática social que possui três eixos concomitantes e recursivos: a leitura, a produção textual e análise linguística, uma vez que não há como se trabalhar com a produção escrita sem se trabalhar com os outros dois eixos de ensino para a adequada sistematização e o bom desenvolvimento das habilidades linguístico-discursivas presentes nesse processo.

Assim, temos que a leitura e a discussão são atividades prévias que ocorrem através da interação entre os indivíduos, com diálogos que produzem sentido, a partir das vozes que se encontram no âmbito escolar. Isto quer dizer que as atividades prévias não funcionam apenas como pretexto para a produção de um texto, mas, sim, como suporte.

A escrita como trabalho implica uma série de processos, como a definição já pressupõe. Sua aquisição não é natural e imediata, pois se dá através de um processo contínuo, realizado em vários momentos, como postulam Fiad & Mayrink-Sabinson (1994): planejamento, execução, leitura do texto e modificação, a partir da sua reescrita. Portanto, "o texto nunca está acabado, já que é submetido a

mudanças provocadas por alguma reação do outro, podendo ser o outro das leituras realizadas e, nelas, as vozes que ali ecoam, o professor, ou ainda o colega" (MENEGASSI & OHUSCHI, 2007, p. 244). Essa inesgotabilidade do texto possibilita que o aluno faça alterações em seu texto, buscando melhorá-lo, considerando a consciência e o planejamento com que o texto foi produzido.

Estando consciente da interação promovida pelo texto, o autor constitui-se como sujeito, que constroi seu texto sobre o conhecimento que já possui e leva em conta o momento de produção e o interlocutor. Nesse sentido,

o aluno utiliza operações (retira, acrescenta, altera informações de seu texto) e meta-operações (reflete, pensa sobre essas operações) de escrita, ou atividades epilingüísticas (de reelaboração contínua, que atuam sobre a própria linguagem, a partir da reflexão sobre a sua prática lingüística) como ações da linguagem (MENEGASSI & OHUSCHI, 2007, p. 245).

A produção de escrita como trabalho, para Sercundes (1997), é resultado de um processo contínuo de ensino-aprendizagem, o qual permite integrar a construção do conhecimento com as reais necessidades dos alunos. É muito importante que o trabalho da produção escrita seja visto pelos alunos como algo que pode ser aproveitado no cotidiano deles, e não apenas na esfera escolar/acadêmica. Da mesma forma, temos que a leitura também tem imprescindível função na sociedade.

A leitura, atividade necessária para a realização da escrita como trabalho, é uma prática discursiva, a qual produz sentidos que estão, muitas vezes, à parte do texto, possibilitando uma pluralidade de leituras. Na leitura, o sujeito também é produtor de sentidos do texto, visto que o ato de ler pressupõe uma reconstrução de significados (RITTER, 2006). Ao falarmos de leitura, no contexto desta pesquisa, referimo-nos à leitura crítica, que diz respeito à constatação, reflexão e transformação de significados, a partir do diálogo de um leitor com um determinado texto escrito. Desse modo, a leitura crítica permite que a escrita aconteça sob a perspectiva interacionista, como um processo perpassado por etapas prévias e posteriores também.

Por ser uma forma de linguagem mais complexa, o professor precisa trabalhar com a escrita de forma detalhada, explicando-a e exercitando-a entre os alunos. Quando o discurso, por exemplo, é construído no início do processo de aquisição da escrita, a produção de textos é bem mais fácil e há uma evolução mais marcada, já que a escrita representa dificuldade maior em sua aquisição. Além

disso, a escrita é um processo idiossincrático, não coletivo, como a escola geralmente o considera. Cada aluno tem seu ritmo de trabalho, seu conhecimento de mundo, seu método de aprendizagem, sendo necessário desenvolver estratégias de ensino que auxiliarão na produção textual de cada aluno.

O professor tem fundamental papel na prática da escrita em sala de aula. Para que o aluno forme uma consciência social e ideológica na escrita, é importante que as ações docentes estejam norteadas por concepções que visem à produção textual a partir da escrita como trabalho. Nessa perspectiva, o professor é responsável pela condução do processo de aprendizagem, pois “suas intervenções sistematizadas, durante e após a atividade de produção textual, é que podem favorecer ao aluno a compreensão do funcionamento da língua escrita” (EVANGELISTA, 1998, p. 119).

Assim, é importante que o professor propicie, ao aluno, a possibilidade de dizer-se para um outro que não seja ele mesmo (em sala de aula, o interlocutor real do aluno é o professor), mas um que também seja o interlocutor virtual – um leitor criado, idealizado e/ou suposto. Ao fazer isso, o professor permite que o aluno produza com mais naturalidade, sem se preocupar apenas com o critério da avaliação, que é muito priorizado em várias escolas. Através da mediação na escrita, o professor pode enfatizar o conhecimento que o aluno já possui e já domina sobre a produção de textos a fim de ampliar e melhorar esse conhecimento.

É preciso, na prática pedagógica, despertar no sujeito a necessidade de aquisição da língua escrita e do desenvolvimento de estratégias voluntárias e deliberadas de trabalho. Para que o aluno desenvolva sua aquisição, ele deve ter consciência de como a escrita se dá na sociedade e quais são suas reais finalidades.

Para o aluno, é importante que seja esclarecido que, na produção de textos, ele pode desconstruir os textos que lê, reformulando as ideias e internalizando o discurso do outro de forma crítica, exteriorizando-o por meio de um novo discurso, que, “embora ‘contaminado’ pelas vozes alheias, é exclusivamente seu enquanto fruto de uma reflexão madura, de uma tomada de posição irreverente, de uma voz que se deixa notar pela sua criatividade e originalidade” (MALENTACHI, 2007, p. 47).

A partir do momento que o aluno adquire essa consciência sobre o processo de escrever na escola, ele está apto a se (trans)formar e desenvolver seus

conhecimentos na escrita. Quando o aluno vê o professor não apenas como avaliador, mas como mediador, ele está ciente de que escreve para o outro, tentando fazer compreensíveis suas palavras e aceitando que precisa ouvir o que o outro tem a lhe dizer de acordo com o que foi escrito. Esse diálogo entre professor e aluno faz com que a escrita seja vista como trabalho, inclusive, pelo próprio aluno. Nessa perspectiva, o aluno também tem essencial função na escrita. Sem a participação ativa dos alunos, no processo, não há a possibilidade de mediação. Desse modo, ao aluno cabe a participação na construção da escrita por meio da compreensão responsiva ativa. É através da sua responsividade que o professor pode determinar seu nível de aprendizado e, assim, desenvolver as estratégias adequadas de ensino da escrita.

Além disso, para que o aluno se constitua como sujeito, ele precisa interagir com os outros por meio da escrita. Porém, essa constituição do aluno como sujeito não se dá como um produto acabado; ela vai se construindo conforme vai dialogando, no decorrer das leituras e releituras, das escritas e também das reescritas de seus textos. Nesse percurso, o aluno está propenso a sofrer alterações que, na hora da produção do texto, são refletidas e contribuem para com a formação do aluno como autor de seu texto.

É importante que o ensino da escrita na escola seja repensado, refletido e, acima de tudo, reconstruído, de acordo com o contexto de ensino-aprendizagem em que professor e alunos se encontram. A teoria até chega aos professores por meio de documentos curriculares, como os PCN e as DCE, porém a eles falta ainda internalizar o saber teórico e transpô-lo didaticamente. Desse modo, não basta saber a teoria; é preciso colocar em prática tudo o que se aprende e, acima de tudo, estar ciente de que os alunos, como sujeitos, são únicos e exigem diferentes estratégias para o ensino da escrita.

A partir das considerações realizadas, entendemos que, para que a escrita seja trabalhada na escola de acordo com os pressupostos interacionistas, deve-se haver disposição e esforço de todos os sujeitos envolvidos nesse processo, inclusive da própria escola, que é o lugar onde todas as ações se realizam. Não é uma tarefa fácil desenvolver a escrita nos alunos; portanto, as teorias devem ser estudadas, apreendidas e, sobretudo, exercitadas em sala de aula, para que seu ensino seja conduzido na forma mais adequada, dentro da perspectiva interacionista.

1.2 A MEDIAÇÃO NO PROCESSO DA PRODUÇÃO TEXTUAL

Um aspecto determinante para nossa pesquisa, peça fundamental na produção do gênero Resumo Acadêmico, é a mediação. Ela é recorrente tanto na reescrita, quanto na retextualização do gênero, os quais serão descritos no tópico seguinte. Neste momento, discorreremos acerca da mediação, baseados nos pressupostos teóricos de Vygotsky (1991) e autores subsidiados nele.

A escrita, concebida como trabalho, representa um processo de aprendizagem. Nesse sentido, para elaborar as dimensões do aprendizado escolar, Vygotsky descreveu o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), a qual significa a

distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 1991, p. 97).

Entendemos, assim, que o nível de desenvolvimento real define funções já amadurecidas, ou seja, funções das quais o indivíduo já tem conhecimento; e o nível de desenvolvimento potencial corresponde às funções que ainda não amadureceram, mas que podem ser amadurecidas com o auxílio de um mediador. Portanto, a ZDP diz respeito ao intervalo entre um nível de desenvolvimento e outro, sendo o tempo que o sujeito percorre para aprender algo novo, que estava ao seu alcance, porém não havia sido desenvolvido pela falta da mediação.

A Zona de Desenvolvimento Proximal transforma-se em nível de desenvolvimento real posteriormente, pois aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje será feito sem a ajuda do outro amanhã. E desse modo ocorrem os ciclos de desenvolvimento e maturação.

A partir dessas considerações, fica evidente a necessidade da mediação do outro para que a internalização e, conseqüentemente, a aprendizagem se concretize. De acordo com Vygotsky (1991), a mediação significa assistência. Ela é considerada o aspecto central da psicologia do autor. “Todo o processo envolve a tomada de consciência do aprendiz sobre o próprio conhecimento, e pode ser guiado pelo professor que confronta o aprendiz com as tarefas de reconhecimento

apropriadas” (FINO, 2001, p. 8).

A mediação pode não ocorrer apenas por meio da intervenção do professor, mas também por outras ferramentas que auxiliam no desenvolvimento do aluno. O livro didático, por exemplo, pode ser usado como um mediador, se bem empregado e manuseado em sala de aula. Há, pois, vários instrumentos que servem como mediadores no ensino-aprendizagem da língua. Na presente pesquisa, focamos o papel do professor como mediador na constituição da escrita e os instrumentos utilizados para que essa mediação ocorresse e surtisse efeitos nas produções dos alunos que recorreram à pesquisadora.

O professor, como mediador, corrobora com as ações do aluno, mostrando os caminhos que devem ser seguidos até que ele (o aluno) adquira autonomia em determinado conteúdo ou atividade. Assim, o professor se torna um elemento essencial para a constituição da escrita dos alunos, ainda mais porque, no caso desta pesquisa, os sujeitos são, além de alunos, professores em formação. Por isso, aprender a desenvolver os procedimentos da escrita para melhorar seus textos não é suficiente; eles devem internalizá-los a fim de aplicá-los em sala de aula, com seus futuros alunos, assumindo a posição de mediadores também.

Sobre a função do professor como mediador, temos que ele

actua inicialmente como agente metacognitivo ao monitorizar e dirigir, subtilmente, a actividade do aluno em direcção à conclusão da tarefa ou da resolução do problema, trabalhando, efectivamente, como regulador do processo e analista do conhecimento. Quando o aprendiz interioriza o comportamento cognitivo, o professor transfere para ele a responsabilidade e o controle metacognitivo (MORRISON *apud* FINO, 2001, p. 8).

O mesmo autor ainda faz uma metáfora para ilustrar o trabalho do professor, comparando-o aos andaimes que suportam exteriormente um edifício que está sendo construído, e que vão sendo retirados à medida que a estrutura em construção vai se tornando capaz de se sustentar sem ajuda. Nesse sentido, entendemos a mediação via professor como uma ação colaborativa de grande importância para o desenvolvimento dos processos cognitivos do aluno e para o alcance dos objetivos propostos nas atividades.

A mediação, no caso do presente estudo, tem caráter intencional, ou seja, é dirigida e se propõe a alcançar determinados objetivos com suas ações. Assim, no trabalho de correção, o professor cumpre uma função ativa de desestabilizar o texto do aluno para que as alterações sugeridas sejam pensadas e os erros identificados

pelo professor façam com que o aluno verifique seu texto.

Nesse sentido, ao provocar alteração no texto do aluno, entendemos que o mediador também tem o papel de desestabilizar o outro, a fim de abalar suas estruturas e transformá-lo noutra indivíduo, promovendo a intervenção entre os elementos, numa determinada relação, conforme afirmam Menegassi & Ohuschi (2007).

De acordo com os PCN,

A mediação do professor (...) cumpre o papel fundamental de organizar ações que possibilitem aos alunos o contato crítico e reflexivo com o diferente e o desvelamento dos implícitos das práticas de linguagem, inclusive sobre aspectos não percebidos inicialmente pelo grupo – intenções, valores, preconceitos que veicula, explicitação de mecanismos de desqualificação de posições – articulados ao conhecimento dos recursos discursivos e lingüísticos (BRASIL, 1998, p. 48).

Nesse sentido, provocar a oportunidade de novas visões, a partir de reflexões, que ultrapassam o senso comum, restrito a saberes estereotipados, faz parte do papel do professor, como mediador. A mediação, então, segundo Oliveira, Almeida e Arnoni (2007), tem o dever ou a possibilidade de eliminar ou minimizar a diferença entre os termos "ensino" e "aprendizagem", "conhecimento sistemático" e "experiência cotidiana" e entre o "professor" e os "alunos".

A mediação tem sentido de união, de unificação, de igualdade e, sobretudo, é compreendida como resultado, como produto de uma relação entre dois elementos opostos (antagônicos ou não) que por meio dela podem ser homogeneizados (OLIVEIRA, ALMEIDA E ARNONI, 2007, p. 101).

No processo da escrita, a mediação se dá a partir do trabalho com a leitura e com o gênero discursivo proposto para a produção. Assim, a contribuição do mediador não ocorre apenas no momento da produção textual em si, mas também nas atividades prévias, possibilitando a construção de sentidos do texto a ser trabalhado. Isso quer dizer que a mediação acontece em todas as etapas do processo da escrita.

Discutida a questão da mediação na escrita, apresentamos a seção que trata dos gêneros discursivos, tema de muita importância para nossa pesquisa, a qual está pautada na utilização de um deles para que a produção textual se constitua.

1.3 GÊNEROS DISCURSIVOS

Partindo do pressuposto de que a comunicação verbal só é possível por meio de algum gênero discursivo, defendemos a ideia de que o ensino de línguas deve se utilizar desse evento social no âmbito escolar, onde a questão dos gêneros discursivos tem sido motivo de preocupação e estudos há algum tempo.

A importância do trabalho com gêneros teve grande destaque quando de sua menção nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental de Língua Portuguesa, em 1998, onde os gêneros discursivos são prescritos como instrumentos fundamentais para o trabalho em sala. Segundo esse documento, “Todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam” (BRASIL, 1998, p. 21).

Apesar de se saber da necessidade dos gêneros discursivos, sua circulação e utilização na sociedade nem sempre esteve no nível em que se encontra hoje. Segundo Marcuschi (2002), o surgimento dos gêneros remonta do século VII a.C., quando havia um conjunto limitado de gêneros e os povos eram de cultura essencialmente oral. A partir do século VII a.C., com a invenção da escrita, os gêneros multiplicaram-se, surgindo os típicos da escrita. Com o aparecimento da cultura impressa, a partir do século XV, os gêneros expandem-se e na fase intermediária da industrialização, iniciada no século XVIII, há uma grande ampliação. Atualmente, estamos em um período denominado "cultura eletrônica", em que presenciamos uma explosão de novos gêneros e novas formas de comunicação, tanto na oralidade como na escrita, com a *Internet*, o rádio, a televisão, a TV etc.

Baseados neste breve histórico, podemos constatar que os gêneros discursivos surgem e são utilizados de acordo com as necessidades e as atividades de cada sociedade. Isso também é percebido considerando-se a quantidade de gêneros existentes hoje em relação aos anteriores.

A definição de gêneros discursivos foi inicialmente difundida por Bakhtin (2003). Dentro da noção de língua como atividade social, histórica e cognitiva, ele esclarece que cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais são denominamos gêneros do discurso. Estes são constituídos por ações sócio-discursivas para agir e dizer sobre o mundo, definindo-o de algum modo.

Os gêneros caracterizam-se, sobretudo, por apresentarem tema (o que é ou pode tornar-se dizível por meio do gênero), construção composicional (estrutura particular dos textos pertencentes ao gênero) e estilo (configurações específicas das unidades de linguagem derivadas, sobretudo, da posição enunciativa do locutor). Esses três elementos estão indissoluvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação (BAKHTIN, 2006).

Assim, os gêneros discursivos são os “textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica” (MARCUSCHI, 2002, p. 22-23). O autor ainda afirma que, quando dominamos um gênero, não dominamos uma forma linguística, mas sim, uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares (MARCUSCHI, 2002).

Vale destacar, neste momento, a questão da temática e sua exauribilidade, elementos da constituição do gênero. O enunciado possui algumas peculiaridades próprias, já citadas, e uma delas diz respeito à exauribilidade do objeto e de seu sentido, ou seja, o esgotamento da temática do gênero. Essa conclusibilidade é uma espécie de alternância dos sujeitos do discurso: o falante diz ou escreve “tudo” o que quer dizer em dado momento ou sob dadas condições (BAKHTIN, 2003). Nesse sentido, o ato de exaurir a temática trata-se da apresentação das informações necessárias em função do gênero discursivo que está sendo produzido ou recebido.

De acordo com Bakhtin (2003), há dois tipos de exauribilidade: a plena e a relativa. A primeira “ocorre em alguns campos da vida humana, principalmente em situações factuais, como os pedidos e as respostas dali oriundas” (MENEGASSI, 2010, p. 80). Um exemplo típico desse tipo de exauribilidade é o gênero resposta de pergunta, comumente solicitado na escola, em que a criatividade do aluno é totalmente restrita devido à solicitação do enunciado da pergunta.

Já o segundo tipo, a exauribilidade relativa, é caracterizado pela presença da criação dentro de determinado gênero, de acordo com a situação comunicativa em que ele é produzido. Assim, a partir de uma ideia definida pelo gênero, a temática do enunciado “ganha uma relativa conclusibilidade em determinadas condições, em certa situação do problema, em um dado material, em determinados objetivos colocados pelo autor” (BAKHTIN, 2003, p. 281).

Ainda segundo Bakhtin (2003), é impossível de se esgotar um gênero discursivo em função de suas adaptações necessárias ao estabelecimento das relações sociais e situações de comunicação. Porém, o tema do enunciado, ou seja, do gênero, ganha uma relativa conclusibilidade em determinadas condições. Ele está intimamente ligado ao gênero e, portanto, a exauribilidade temática torna-se essencial para a produção de um gênero discursivo. O Resumo Acadêmico é um exemplo de gênero em que a temática é relativamente exaurida, de acordo com o resumidor do texto e as condições em que ele se encontra.

Os gêneros discursivos não se caracterizam como formas estruturais estáticas e definidas, como já afirmou Bakhtin (2003), ao considerá-los tipos *relativamente estáveis* de enunciados. Isso quer dizer que eles são famílias de textos com uma série de semelhanças, apesar das diferenças entre cada um. Além disso, diante das necessidades da sociedade, novos gêneros surgem e se instauram como tais, aumentando o rol de gêneros. Não há como se fazer uma lista fechada do número de gêneros existentes atualmente, visto que são fenômenos sócio-históricos e culturalmente sensíveis.

Nesse sentido, temos que, sendo os gêneros discursivos artefatos culturais construídos historicamente pelo homem, segundo Marcuschi (2002), não podemos defini-los de acordo com certas propriedades que lhes devam ser necessárias e suficientes, pois um gênero pode não ter determinada característica estável no contexto e ainda assim continuar sendo aquele gênero. Um artigo de opinião, por exemplo, mesmo sendo escrito em forma de poema, continua sendo um artigo de opinião, já que mantém a sua função social e seu conteúdo proposto inicialmente.

Essa "mistura" de gêneros, que por vezes ocorre nos textos hoje em dia, configura uma intertextualidade, ou seja, há uma mescla de gêneros em que se misturam funções e formas diversas num único lugar, o que evidencia sua plasticidade e dinamicidade. Nesse sentido, Marcuschi (2002) relaciona a questão de intertextualidade de gêneros com o aspecto da hibridização, em que um gênero assume a função de outro, revelando a maleabilidade dos textos na sociedade atual.

A utilização de gêneros é considerada uma forma de unir as práticas sociais e a escola, pois a inserção de determinado gênero resulta de uma decisão didática que objetiva a aprendizagem – dominar o gênero e desenvolver capacidades que transcendem o gênero e que são passadas para outros gêneros.

Além disso, defendemos a ideia de que

o ensino e compreensão de textos deve centrar-se no ensino de gêneros, sendo necessário, para isso, que se tenha, previamente, a construção de um modelo didático do gênero, que defina, com clareza, tanto para o professor quanto para o aluno, o objeto que está sendo ensinado, guiando, assim, as intervenções didáticas (MACHADO, 2002, p. 139).

Assim, entende-se a necessidade de explorar os aspectos que envolvem noções de gênero e ensino, trabalhando com a diversidade de textos e com as situações comunicativas pertencentes a eles, visto que a maior parte das oportunidades de trabalho com texto é possível somente em sala de aula, no ambiente escolar.

"Os gêneros não se ensinam, se aprendem, em processos de socialização" (MATENCIO, 2006, p. 225). Isso nos leva a entender que na formação docente, por exemplo, é fundamental "promover situações de ensino e de aprendizagem à luz dos gêneros, e não propriamente ensinar os gêneros" (MATENCIO, 2006, p. 225). Só assim o professor terá capacidade e conhecimento para colocar em prática o trabalho a partir de textos com seus alunos, posteriormente.

A noção de prática social inserida na concepção de ensino por meio de gêneros, portanto, representa um dos maiores argumentos em defesa de seu uso em sala de aula. Nesse sentido, Barbosa (2000) expõe alguns motivos para que a prática de leitura e da escrita seja feita com o auxílio dos gêneros discursivos. Segundo ele, os gêneros:

- a) abrem possibilidade de se integrar à prática da leitura, da escrita e da análise linguística, comumente estanques nos currículos da escola básica;
- b) permitem a concretização de um ideal de formação com vistas ao exercício pleno da cidadania (já que se utilizam de textos de efetiva circulação social e de diferentes esferas e práticas sociais);
- c) possibilitam a concretização de uma perspectiva enunciativa para as aulas de língua portuguesa, o que quer dizer, uma perspectiva que leve em conta o conhecimento situado, a linguagem efetivamente em uso, o trabalho com textos e práticas didáticas plurais e multimodais;
- d) conseguem dar conta tanto de noções discursivas como também mantém noções eminentemente estruturais ou linguísticas/enunciativas, todas elas necessárias para o letramento do sujeito e para a correta compreensão do

próprio gênero;

- e) fornecem subsídios para (re)pensarmos novas formas de organização curricular.

Em consonância com os argumentos apresentados acima, Schneuwly & Dolz (2004) e Hila (2009) defendem a ideia de que o desenvolvimento da autonomia do aluno no âmbito da leitura e da produção textual é consequência direta do domínio do funcionamento da linguagem em situações reais de comunicação, presentificadas pelos gêneros discursivos.

Do mesmo modo, a utilização dos gêneros, através da mediação do professor, contribui para a formação do aluno como cidadão no seu sentido pleno. Segundo Hila (2009), isso se dá, pois o uso do gênero em sala de aula possibilita incorporar, em um único objeto, elementos da ordem do social e do histórico, do conteúdo temático, da estrutura composicional, do estilo e da situação de produção de um dado discurso.

A escolha do gênero que será trabalhado em sala de aula também se faz muito importante para que ele realmente contribua para a formação do aluno. Entretanto, por vezes o professor encontra dificuldades em classificar determinados textos como pertencentes a um ou outro gênero; por isso, alguns parâmetros devem ser analisados a fim de que essa classificação seja realizada. Estes estão intimamente relacionados ao contexto de produção, o qual é

constituído pelas representações sobre o local e o momento da produção, sobre o emissor e o receptor considerados do ponto de vista físico e de seu papel social, sobre a instituição social onde se dá a interação e sobre o(s) objetivo(s) ou efeitos que o produtor quer atingir em relação ao destinatário (MACHADO, 2002, p. 140).

Entendemos, então, a importância de se utilizar os gêneros discursivos no trabalho com os textos escritos que circulam na sociedade, envolvendo os alunos nas práticas sociais de sua comunidade na tentativa de transformá-los em sujeitos críticos e letrados.

Sendo o domínio de um gênero um comportamento social, "é possível ter um bom domínio da língua, mas ser inexperiente na atividade de moldar os gêneros, de administrar a interação, a tomada de turnos, etc." (MARINHO, 2010, p. 367). Portanto, a inserção de vários gêneros diferentes na esfera acadêmica, por exemplo,

torna-se condição indispensável para a formação do aluno como leitor e escritor. Nesse sentido, justificamos a escolha pelo Resumo Acadêmico, em nossa pesquisa, justamente por ser um gênero muito solicitado no meio acadêmico e que apresenta certas dificuldades em sua produção.

1.4 O GÊNERO DISCURSIVO RESUMO ACADÊMICO

Os estudos e pesquisas sobre o resumo e seu ensino iniciaram-se a partir do final da década de 70, no Brasil e no exterior, buscando evidenciar a importância do processo de sumarização e da produção do resumo em si para a compreensão da leitura. Atualmente, há vários professores/pesquisadores que se dedicam a essa questão, sendo ela de fundamental necessidade no âmbito didático, devido à presença e os usos sociais do resumo, tanto no meio acadêmico quanto não acadêmico, o qual é tratado como um objeto de ensino pertinente, haja vista sua contribuição para a elaboração de diferentes gêneros discursivos que circulam no Ensino Superior.

O Resumo Acadêmico caracteriza-se pela função que adquire quando é produzido. Isto quer dizer que esse tipo de resumo tem objetivos e características diferentes dos resumos produzidos em outros contextos, como, por exemplo, os resumos de filmes (chamados de sinopses), de peças de teatro etc.. Em geral, no contexto acadêmico, o resumo tem um caráter avaliativo, pois o aluno-produtor sabe que seu texto será avaliado pelo professor. Contudo, além dessa particularidade do Resumo Acadêmico, em se tratando de uma situação de não-avaliação, os textos pertencentes a esse gênero "estão expostos à leitura tanto ou mais do que os seus textos geradores, são seus instrumentos de acesso e, como tais, assumem o papel social de preencher satisfatoriamente as expectativas do leitor" (RODRIGUES, 1999, p. 251). Portanto, o Resumo Acadêmico, na sociedade acadêmica/escolar, é inquestionavelmente importante.

Antes de explicitarmos as características e os aspectos do Resumo Acadêmico, introduzimos o conceito do gênero resumo, de forma ampla. O resumo é "a condensação de um texto, inteligível em si mesma, redigida em nível padrão de linguagem com as próprias palavras do leitor resumidor" (THEREZO, 2007, p. 117). É um texto que explicita de forma clara a compreensão global do texto lido,

apontando suas ideias principais.

Esse gênero, portanto, caracteriza-se pela fidelidade às ideias expressas no texto-fonte. Quem elabora um resumo deve ter conhecimento das seguintes etapas:

1. compreender claramente o conteúdo do texto a resumir, de modo a poder fazer escolhas: deixar de lado o acidental (detalhes, explicações, exemplos) e ficar com o essencial (ideias principais);
2. organizar as ideias fundamentais do texto original num discurso seu, coeso e coerente;
3. ser absolutamente fiel às ideias expressas pelo autor, não acrescentando informações subsidiárias;
4. redigir em nível padrão de linguagem, com vocabulário próprio, sem copiar frases ou expressões (a não ser as absolutamente necessárias).
(THEREZO, 2007, p. 117-118):

O resumo é um gênero fundamentalmente parafrásico; é a partir da paráfrase que ele se constitui. Sendo assim, faz-se necessário esclarecer que a paráfrase é a "reafirmação, em palavras diferentes, do mesmo sentido de uma obra escrita. Uma paráfrase pode ser uma afirmação geral da ideia de uma obra como esclarecimento de uma passagem difícil" (SANT'ANNA, 2003, p. 17). Ela também constitui um enriquecimento de sentido e provoca uma progressão do discurso. A escrita do resumo, então, não pode se restringir ao trabalho de colagem de trechos do texto original, pois parafrasear não é simplesmente copiar as ideias que foram selecionadas como importantes.

Ao produzir o resumo, o aluno realiza uma retextualização, conforme Matencio (2002) discute⁴, ou seja, empreende uma série de operações textuais-discursivas na transformação de um texto em outro. Essas operações, ou técnicas, são expostas mais adiante, no modelo didático trazido aqui.

Saber resumir textos lidos é uma capacidade necessária, nas sociedades letradas, para o desempenho de várias funções e atividades profissionais. No meio acadêmico, o resumo é frequentemente solicitado pelos professores de ensino superior que propõem a produção de resumos de gêneros em circulação no contexto

⁴ Embora Marcuschi (2001) aborde o conceito de retextualização, limitado à fala, utilizamos a concepção de defendida por Matencio (2002), que considera a retextualização na escrita.

universitário. Entretanto, ainda prevalece a visão tradicional da utilidade desse gênero em sala de aula. Ou seja, os objetivos que sua produção adquire no âmbito acadêmico ainda estão relacionados àqueles estritamente avaliativos, como comprovação de compreensão leitora unicamente. Assim, para o aluno, de acordo com Ribeiro (2006), a função deste gênero é cumprir uma exigência do professor para obtenção de nota e apreensão de conteúdos importantes. Já para o professor, o resumo é uma atividade que garante a leitura do texto pedido, sendo um instrumento que possibilita verificar o que o aluno compreendeu do que foi lido.

Não obstante ser associada à atividade de avaliação em vários contextos acadêmicos, estudos evidenciam que o Resumo Acadêmico tem propósitos muito maiores do que comprovar a compreensão leitora de um texto: com condições de produção, circulação e recepção definidas, pode funcionar como objeto de ensino para o desenvolvimento de capacidades específicas inerentes à compreensão e produção de textos, além de ser um texto autônomo, de uso em diferentes contextos, presente em várias instâncias sociais, no cotidiano das pessoas.

Sendo o Resumo Acadêmico um gênero extremamente recorrente em nossa sociedade, o aluno deve estar ciente da necessidade de aprendê-lo na escola. Desse modo, o ensino desse gênero adquire objetivos específicos em situações concretas de comunicação, os quais serão compreendidos pelo aluno, considerando que ele sabe da relevância do trabalho de leitura e escrita com o resumo.

O Resumo Acadêmico precisa ser ensinado de forma sistemática e que contemple as concepções interacionistas que explicitamos no decorrer deste capítulo, considerando a noção bakhtiniana de gênero. Além disso, justificamos seu ensino baseados na confusão que o aluno faz entre o processo de sumarização e o resumo. São práticas relacionadas uma à outra, mas diferentes: enquanto o processo de sumarização se dá de forma natural e inconsciente, o ato de resumir, por meio da retextualização, exige maior esforço cognitivo e o uso de estratégias metacognitivas, para que o leitor, além de dar conta da compreensão do texto-fonte, venha a produzir um novo texto a partir do primeiro (RODRIGUES, 1999). A sumarização, então, faz parte do processo de produção do resumo.

Desse modo, a partir dos modelos didáticos propostos por Machado; Lousada; Abreu Tardelli (2005, 2008), apresentamos o processo de produção do resumo, dividido em algumas etapas.

O primeiro passo a ser tomado na confecção do Resumo Acadêmico é a

sumarização. Ela ocorre durante a leitura e permite a elaboração de um resumo mental do texto original, pois possibilita a redução da informação semântica, com a eliminação das informações secundárias e a conservação das informações primárias, básicas. Assim, excluem-se exemplos, sinônimos, explicações, justificativas etc., mantendo-se as proposições fundamentais do texto. Esse processo representa, então, o que se espera de um texto resumido: a retenção das ideias essenciais do texto.

A sumarização pode acontecer por meio de duas estratégias básicas: o apagamento das informações desnecessárias à compreensão de outras proposições ou de informações redundantes; e a substituição, que seria uma estratégia de construção de novas proposições. Esta envolve dois outros procedimentos: o de generalização – em que se substitui uma série de nomes de seres, de propriedades e de ações por um nome de ser, propriedade ou ação mais geral, que nomeia a classe comum a que esses seres, propriedades e ações pertencem; e o de construção – consiste na substituição de uma sequência de proposições, expressas ou pressupostas, por uma proposição que é normalmente inferida delas, por meio da associação de seus significados (MACHADO *et al.*, 2005).

O processo de sumarização também está relacionado ao tipo de destinatário do texto produzido, de acordo com o que julgamos que ele deve conhecer sobre o objeto sumarizado e de acordo com o que julgamos ser o objetivo desse destinatário. Portanto, o produtor do resumo deve ter conhecimento sobre os seguintes aspectos relacionados ao contexto de produção, já que eles têm influência decisiva na seleção e na organização dos conteúdos a serem expostos no resumo: autor do texto original; função social do autor; imagem que o autor tem de seu destinatário; locais e/ou veículos onde possivelmente o texto circulará; momento possível da produção; objetivo do autor do texto.

A consciência desses elementos, no momento de sumarizar o texto, torna-se indispensável ao avançar para a próxima etapa da produção do gênero: a compreensão global do texto a ser resumido. Nesse estágio, o reconhecimento de alguns elementos do texto original é imprescindível, tais como: gênero do texto, meio de circulação, autor, data de publicação e tema.

A partir da identificação desses elementos, o aluno está apto a compreender as ideias mais relevantes do texto, fazendo com que as diferentes relações existentes entre elas sejam percebidas e entendidas. Nesse sentido, Barros & Rojo

(1984) declaram que, quanto maior for a compreensão, maior será a adequação do resumo, e ainda complementam afirmando que a capacidade de produzir resumos está diretamente relacionada à capacidade de compreensão do texto, uma vez que para a compreensão é essencial a habilidade de apreender a macroestrutura textual.

Segundo van Dijk (2004 *apud* CORACINI *et al.*, 2009), o resumo seria a expressão mais fidedigna da macroestrutura textual, já que pode revelar a compreensão das ideias centrais, que ficam mantidas na memória em forma de representação mental mais abstrata (as proposições). A macroestrutura, pois, é entendida como a "essência de dado texto oral ou escrito, estocada na memória de longo prazo após a recepção. Trata-se de um processo automático de redução das informações que é da competência do falante" (RODRIGUES, 1999, p. 246).

O aluno, ao compreender o texto como um todo, deve detectar as ideias que o autor destaca como sendo as mais relevantes, buscando identificar a questão que é discutida, a posição que o autor rejeita e a que ele sustenta, os argumentos de ambas as posições e a conclusão final do autor.

Para que o resumo seja claro e coerente, é preciso também indicar as relações entre as ideias do resumo e explicitar as relações entre as ideias do texto original. Por isso, o uso de conectivos ou organizadores textuais para indicar essas relações, como a exemplificação, a causa/consequência, a explicação, a conclusão etc., representa uma ação fundamental para a elaboração do resumo. Esse uso demonstra, ainda, que o aluno apreendeu o texto original de forma ampla, num processo real de compreensão.

A etapa seguinte do processo de produção do Resumo Acadêmico diz respeito à menção ao autor do texto original, ou seja, a inserção de vozes, característica de textos como o resumo. "É bastante comum, em resumos que apresentam problemas, que a voz do autor do texto seja confundida com a voz do autor do resumo e vice-versa" (MACHADO *et al.*, 2005, p. 98). Por isso, sendo o resumo um texto sobre outro texto, de outro autor, essa distinção entre as duas vozes deve ficar sempre clara, mencionando-se frequentemente o autor, para evitar que o leitor tome como sendo do aluno ideias que, de fato, são do autor do texto resumido. As formas mais indicadas para se referir ao autor do texto original são, em geral, o uso do sobrenome; o termo "o autor/a autora"; o uso de adjetivos referentes às áreas de especialidade, como escritor, filósofo, antropólogo, jornalista, entre outros; ou a seus papéis sociais, como reitor, presidente etc.

Outra etapa essencial para que um bom resumo seja construído é a atribuição de atos ao autor do texto resumido, que está relacionada à sua menção. É necessário interpretar esses atos e utilizar, no resumo, verbos adequados que os traduzam, os quais são chamados de verbos *dicendi*. Quando o aluno diz que o autor do texto afirma, nega, critica, conclui etc., ele está inferindo, por meio da compreensão do conteúdo do texto, que o autor está realizando esses atos. Os verbos *dicendi* são marcas que representam a compreensão e também a interpretação do texto original.

Finalmente, a última etapa diz respeito à auto-avaliação do resumo produzido. O aluno deve revisar os procedimentos realizados, com o objetivo de verificar se eles foram seguidos e se os resultados foram satisfatórios. Aí entra o processo da reescrita no gênero, pois, a partir da auto-avaliação, o aluno poderá realizar os procedimentos necessários para melhorar seu texto, elaborando uma nova versão.

O aluno também deve observar os componentes estruturais ao final da produção. Quanto a esse aspecto, o resumo deve ser escrito em um bloco só, sem paragrafação; pode ou não ter palavras-chave, dependendo da situação em que é solicitado e apresentado; é redigido na terceira pessoa do singular, no tempo verbal do Presente do Indicativo; é precedido, normalmente, pela referência bibliográfica da obra, objeto do resumo; a linguagem usada deve ser formal, referencial e com alto grau de objetividade.

As etapas descritas compõem um modelo didático para que o ensino do resumo se concretize efetivamente na sala de aula. Assim, a partir do cumprimento desses procedimentos, as características do resumo podem ser ensinadas e aprendidas, quando se toma esse gênero como instrumento para o ensino-aprendizagem. Desse modo, apresentamos as características do gênero que serão utilizadas para as análises de nossa pesquisa:

Quadro 1 – Características do Resumo Acadêmico

Características do Resumo Acadêmico
<ul style="list-style-type: none">● Parágrafo único e número de palavras dentro do solicitado pelo veículo de circulação;● Seleção das ideias principais;● Uso de conectivos para ligar as ideias;● Ausência de opinião e exemplos;● Menção ao autor do texto-fonte;● Atribuição de atos ao autor do texto-fonte.

No Resumo Acadêmico, faz-se necessário abordar as atividades de retextualização e de reescrita na produção escrita, elementos constituintes deste gênero.

1.4.1 Retextualização e reescrita no Resumo Acadêmico

Em se tratando do Resumo Acadêmico, é imprescindível que se abordem dois processos recorrentes neste gênero, mesmo que de forma breve: a retextualização e a reescrita. Há confusão entre ambos os conceitos num sentido amplo; porém, de acordo com Matencio (2002), limitações entre um e outro devem ser definidas, pois retextualização e reescrita não são conceitos equivalentes.

Nesse sentido, Matencio esclarece algumas diferenças que existem entre retextualização e reescrita. Segundo a autora, retextualizar é "produzir um novo texto a partir de um texto-base, pressupondo-se que essa atividade envolve tanto relações entre gêneros e textos – o fenômeno da intertextualidade – quanto relações entre discursos – a interdiscursividade" (MATENCIO, 2002, p. 111). Entendemos, então, que a retextualização pressupõe objetivos diferentes com o novo texto, de acordo com a situação de produção, os interlocutores e o meio de circulação desse texto.

Independentemente dos propósitos que se tenha com a produção do novo texto, a retextualização é a materialização da contrapalavra, termo mencionado aqui por Geraldi (2003). Ao produzir um resumo a partir de um artigo, por exemplo, o

interlocutor se torna locutor, devolvendo, de certa forma, aquilo que leu a seu modo, com um texto de gênero diferente. Assim, a interação estabelece-se por meio dos textos lidos e produzidos, de forma a construir o diálogo entre locutor e interlocutor.

Embora a atividade de retextualização envolva operações linguísticas similares àquelas envolvidas no que se tem denominado reescrita – tais como as operações de acréscimo, supressão, substituição e reordenação tópica –, fica evidente que há diferenças entre um e outro processo. Na reescrita, diferentemente da retextualização, opera-se sobre o mesmo texto. A reescrita é "atividade na qual, através do refinamento dos parâmetros discursivos, textuais e linguísticos que norteiam a produção original, materializa-se uma nova versão do texto" (MATENCIO 2002, p. 112).

Reconhecer que a escrita é um processo de interlocução e mediação, dividida em etapas, nos possibilita afirmar que a produção do texto não acaba em sua primeira versão. Logo, a reescrita deve ser encarada como parte essencial do processo de produção textual, considerando que ela está intimamente relacionada com a leitura e a reflexão sobre o próprio texto. A reescrita "é entendida como etapa de melhoramento do texto, de forma a deixá-lo mais compreensível ao interlocutor e cumprir a sua função comunicativa" (LEITE & PEREIRA, 2009, p. 40).

Segundo Garcez (1998), a prática da reescrita dá ao aluno a oportunidade de explicitar seus conhecimentos e dúvidas, procurar soluções, raciocinar sobre o funcionamento da língua e, desse modo, desenvolver a aprendizagem de questões linguísticas, textuais e discursivas mais complexas referentes à modalidade escrita.

A reescrita pode realizar-se principalmente de três maneiras, segundo Ruiz (2001): reelaboração de todo o texto (reescrita total); apagamento de trechos da primeira versão e inserção das formas substitutivas (reescrita parcial sobreposta à primeira versão); e "errata" colocada ao final do texto da versão inicial, contendo apenas as formas substitutivas (reescrita parcial não sobreposta à primeira versão). A escolha de cada uma dessas formas de reescrever um texto depende de vários fatores, como, por exemplo, os objetivos do texto, o número de alunos, a forma de avaliação do professor, sua formação etc.

Tanto a retextualização, quanto a reescrita fazem parte da produção do gênero Resumo Acadêmico. São dois processos diversos, mas que estão intimamente relacionados, bem como todas as concepções e elementos discutidos até o momento são fundamentais para a concretização de nossa pesquisa e estão

ligados à formação docente, processo que influencia todas as etapas do trabalho com a escrita e a mediação no Resumo Acadêmico, e que apresentamos a seguir.

1.5 FORMAÇÃO DOCENTE

O professor, personagem basilar no ensino-aprendizagem de língua materna, desempenha o papel de mediador e transmissor de conhecimentos e estratégias para que a produção textual seja ensinada e aprendida pelos alunos. Em nossa pesquisa, tratamos do professor em formação, protagonista do *corpus* coletado para as análises. Por isso, é importante que se discorra sobre ele, a partir de constructos teórico-metodológicos trazidos à tona por documentos norteadores do ensino básico nas escolas, como os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN) de 1998 – documento elaborado por equipes de especialistas ligadas ao Ministério da Educação (MEC), o qual tem o objetivo de auxiliar os professores na preparação de suas aulas, bem como as equipes pedagógicas de escolas na elaboração da proposta curricular de ensino, e dar orientações para sistematizar e padronizar o ensino no território nacional – e as Diretrizes Curriculares para a Educação Pública do Estado do Paraná (DCE) de 2008 – documento oficial que visa nortear o trabalho do professor e garantir a apropriação do conhecimento pelos estudantes da rede pública – e por autores que se debruçam sobre essa temática.

Um dos grandes desafios a ser enfrentado no processo de formação inicial de professores no Brasil diz respeito ao perfil dos alunos ingressantes nos cursos de licenciatura, marcado por grandes dificuldades de leitura e de escrita, particularmente quando estas envolvem gêneros do domínio acadêmico-científico (ASSIS; MATA & PERINI-SANTOS, 2003).

Devido a essa constatação, alegamos que o trabalho com o resumo, especificamente, o Resumo Acadêmico, é de grande relevância para a formação docente, uma vez que, "através desse tipo de atividade de retextualização, o estudante, além de registrar sua leitura, manifesta a compreensão de conceitos e do fazer-científico da área de conhecimento em que começa a atuar" (MATENCIO, 2003, p. 1). Por essa e outras razões, justificamos nossa escolha de gênero e de sujeitos, explanando, brevemente, acerca da formação docente.

A formação do professor é constituída por vários tipos de conhecimentos e

experiências. Não é apenas o curso superior de licenciatura que molda o professor e embasa sua atuação profissional; sua formação é, sim, uma construção pessoal, que se origina do conhecimento teórico da matéria, do conhecimento sobre os métodos e modos de ensiná-la, somados às suas experiências didáticas anteriores.

A visão que o professor tem da escrita determina grande parte das suas ações em sala de aula com a produção textual. Ela conduz “todo um ensino voltado ou para a interação num processo de produção textual ou para um produto textual fora dessa interação” (MALENTACHI, 2007, p. 49). Assim, a aquisição e apropriação da escrita vão depender de como o mediador vai passar o processo para os sujeitos. Consideramos fundamental também que o professor tenha uma concepção de escrita consolidada, neste caso, a da escrita como trabalho, concepção relacionada ao interacionismo.

Porém, apesar de se considerar essencial a visão que o professor tem da escrita, não é suficiente que sua formação limite-se à teoria e ao fato de ele saber ensiná-la.

Desde a década de 70, na mídia, na universidade, nas secretarias de educação, não se questiona apenas a capacidade do docente para ensinar a ler, escrever ou analisar um texto, mas a capacidade de ele próprio conseguir fazer isso, ou seja, sua própria competência linguístico-enunciativo-discursiva. Não é sua formação o alvo de crítica, mas a sua própria condição de letrado (KLEIMAN, 2008, p. 490).

Nesse sentido, a capacidade linguístico-enunciativo-discursiva do professor deve ser questionada e considerada desde sua formação até o momento em que ele entra em sala de aula. Ainda conforme a autora, o seguinte questionamento torna-se relevante para a formação do professor: “quais são os conhecimentos especializados que possibilitam uma ação significativa na aula de leitura e produção textual em língua materna?” (KLEIMAN, 2008, p. 492). Levando em consideração essa indagação, discorreremos de modo geral acerca dos conhecimentos e das abordagens de trabalho que o professor deve utilizar no trabalho com a prática textual.

A necessidade de saber escrever e fazê-lo com competência é inerente à atuação do professor em sala de aula como mediador. Para que essa competência seja realmente atingida, o professor precisa desenvolver sua metacsciência, isto é, ser o “outro” dele mesmo (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006), manifestando uma atitude responsiva ativa: concordando, discordando, completando, tornando-se o

locutor (OHUSCHI, 2006). Desse modo, temos a alternância de sujeitos do discurso, ou seja, o diálogo, a interação, aspectos já mencionados neste capítulo.

O professor, sob essa perspectiva, deve praticar a escrita como um trabalho, "com uma finalidade social, com objetivos e interlocutores definidos, para ter consciência sobre o seu processo, ou seja, para atingir a metaconsciência, a fim de poder ensiná-lo a seus alunos" (OHUSCHI, 2006, p. 33).

É preciso reconhecer que a formação de docentes é uma tarefa delicada, que exige muita atenção – tanto no que diz respeito à importância social do ofício de ensinar quanto no que tange ao papel do professor de língua portuguesa (BRASIL, 2002, p. 86). Segundo os PCN de Ensino Médio, "o professor precisa empenhar-se em fazer das competências adquiridas com sua prática instrumentos que propiciem aprendizagens significativas para os alunos" (BRASIL, 2002, p. 89). Para isso, ele deve estar ciente de que o conhecimento e as práticas escolares devem ser constantemente revistas e atualizadas em face das demandas da profissão, atentando para as necessidades apontadas pelo contexto em que atua. Isto quer dizer que a formação continuada é aspecto fundamental para que o trabalho do professor efetue-se de forma atualizada e adequada.

As Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa para os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio declaram que o professor não tem a função de apenas transmitir os conteúdos pré-determinados pelo livro didático e/ou pela grade curricular, mas, também, produzir conhecimento com os alunos. Desse modo,

o professor é que tem o contato direto com o aluno e com as suas fragilidades lingüístico-discursivas, seleciona os gêneros a serem trabalhados de acordo com as necessidades, objetivos pretendidos, faixa etária, bem como os conteúdos, sejam eles de oralidade, leitura, escrita e/ou análise lingüística (PARANÁ, 2008, p. 28).

Espera-se que os alunos, dentro das atividades da linguagem, sejam capazes de produzir textos considerando as condições de produção, como a escolha do interlocutor, finalidade do texto, gênero, local de circulação etc. Para tanto, o professor tem suas responsabilidades de modo a "atualizar, com base na prática social, seus conhecimentos sobre o funcionamento dos gêneros como elementos orientadores da prática de produção textual dos seus alunos" (KLEIMAN, 2008, p. 494).

Daí a importância do trabalho, em nossa pesquisa, com o Resumo

Acadêmico, salientando a etapa da reescrita. O processo de introdução ao gênero, as explicações esclarecedoras, os seminários, entre outras atividades que foram realizadas com os professorandos e que serão descritas no capítulo metodológico, possibilitaram um trabalho de produção textual voltado para ações de cunho prático e social. Entendemos, assim, que o professor em formação precisa de experiências que o conduzam à prática social acadêmica e à exploração e resgate das práticas de letramento nas atividades de seu cotidiano. "Os saberes envolvidos na atuação docente envolvem estratégias de ação pela linguagem, adquiridas na e pela prática social" (KLEIMAN, 2008, p. 511).

É essencial que o trabalho com gêneros acadêmico-científicos e didáticos e textos que circulam na esfera social do professor em formação aconteça, pois, nas atividades realizadas a partir destes, ele consegue visualizar na prática os conceitos gerais e técnico-científicos que aprendeu na teoria, bem como registrar seu processo de formação. Tais atividades também envolvem a textualização, a retextualização, a revisão e a reescrita. Assim, podemos pressupor que, conforme o "procedimento adotado e a tarefa prevista no processo de ensino e aprendizagem, o foco das ações de linguagem a serem realizadas pelo professor em formação varia e o leva a (re)dimensionar diferentes saberes e representações" (MATENCIO, 2008, p. 195).

Conforme as constatações realizadas acerca da formação docente e suas práticas com a produção textual por meio dos gêneros discursivos, por exemplo, podemos perceber um movimento em direção a ações que propõem melhorias, ou pelo menos mudanças, em determinados aspectos do ensino-aprendizagem. Discussões sobre as ações e propostas feitas nos cursos de formação continuada, publicações de materiais didáticos e teóricos que tratam da formação do professor, entre outras formas de manifestação que demonstram preocupação concernente a esse assunto já estão acontecendo. Dessa forma, "implementar projetos de ensino e pesquisa focalizando a leitura e a escrita na formação de professores, buscando refletir sobre as disposições e práticas de professores, nesses contextos de formação" (MARINHO, 2010, p. 374) é mostra de que um grande passo está sendo dado no âmbito do ensino-aprendizagem de línguas.

CAPÍTULO 2

METODOLOGIA DA PESQUISA

2.1A METODOLOGIA

Com o intuito de compreender a constituição da escrita na formação docente inicial com o instrumento mediação do professor, realizamos uma pesquisa de abordagem qualitativa-interpretativa, na qual são analisadas e investigadas as versões das produções de resumos acadêmicos de alunos da graduação do curso de Letras, bem como suas ações antes e após as (re)escritas dos textos.

A abordagem qualitativa-interpretativa, na visão interacionista e da Linguística Aplicada, permite que o pesquisado, ao analisar o processo, interprete a realidade, desenvolvendo conceitos, ideias e entendimentos a partir de padrões encontrados nos dados coletados. Dentro dessa visão, ela tem a função de orientar o pesquisador numa perspectiva prática, em que as ações são analisadas a partir de observações, estudos e da própria intervenção do pesquisador, que participa do contexto da pesquisa ou do processo. No caso desta pesquisa, nossa presença em sala de aula, como observadora, e também como auxiliar⁵ em determinados momentos, possibilitou um trabalho mais concreto e interativo com os alunos durante a mediação que aconteceu com o gênero Resumo Acadêmico.

A perspectiva qualitativa-interpretativa acredita que a pesquisa é uma atividade subjetiva “já que é entendida como um modo particular de organizar a experiência humana por meio do discurso, sendo, portanto, uma construção social” (Moita Lopes, 1994, p. 333). Assim, os dados não são retirados prontos, pois, de acordo com Moita Lopes (1994), a pesquisa de natureza qualitativa-interpretativa prevê o acesso aos fatos da pesquisa através da interpretação dos vários significados que o constituem.

Nesse sentido, o pesquisador não está isento de imparcialidade ao analisar os dados coletados, pois os fatos sociais são vistos como indissociáveis de sua figura. Isso se dá porque o pesquisador tem sua biografia pessoal e fala a partir de perspectivas de classe, gênero, raça, de cultura e de comunidade étnica

⁵ Desempenhamos a função de auxiliar em uma das disciplinas em sala de aula com o intuito de apenas coletar dados para a pesquisa.

determinadas. Entendemos, então, que o pesquisador, ao optar pela pesquisa qualitativa-interpretativa, assume que as descrições e explicações envolvem um ponto de vista seletivo e uma interpretação pessoal, a partir de reflexões e influências do contexto.

Justificamos, então, a escolha da abordagem qualitativa-interpretativa em nossa pesquisa por acreditarmos que este é modelo metodológico que atende mais adequadamente aos propósitos analíticos, uma vez que buscamos analisar e interpretar os dados de forma parcialmente subjetiva, levando em conta informações encontradas nos textos selecionados para tal.

Com relação ao ensino-aprendizagem de língua materna escrita, a pesquisa qualitativa-interpretativa pode mostrar caminhos para que o professor crie condições mais concretas e menos superficiais que estimulem, nos alunos, as ações de escrita que lhes ensinem a ser e a se colocar como sujeitos-produtores de textos (MALENTACHI, 2005). Esse estímulo por parte do professor também corrobora para que o aluno não veja a atividade solicitada apenas como forma de avaliação, mas, sim, como uma proposta com objetivos reais de ensino-aprendizagem, que considere seus letramentos em situações acadêmicas. A avaliação, aliás, pode representar uma dificuldade, ou até um obstáculo para o aluno, pois, nessa situação, ele vê o professor apenas como avaliador, não como mediador, que interage, objetivando a melhoria de seu trabalho e não apenas a correção por si só.

Durante as observações e a prática da mediação com a turma do 1º ano de Letras, optamos por coletar os dados que seriam utilizados na pesquisa no decorrer de todo o processo. Os alunos estavam cientes, desde o primeiro contato, de que estavam sendo observados e de que suas produções textuais serviriam para nossa pesquisa de Mestrado. Porém, deixamos claro que não haveria critérios de avaliação em nosso trabalho com eles; apenas os consideraríamos sujeitos de uma pesquisa, a qual tem o objetivo de avaliar a constituição da escrita dos alunos em formação docente inicial.

A coleta do material utilizado para as análises se deu por meio de: a) apontamentos das aulas com os registros das atividades que foram solicitadas pelo professor regente das disciplinas, reações dos alunos, procedimentos para a produção do gênero e comentários feitos por nós; b) rascunhos e versões definitivas dos resumos acadêmicos produzidos pelos alunos com a nossa mediação, concomitante à dos professores das disciplinas, que foram enviados por e-mail para

correção, bem como os próprios e-mails enviados a nós pelos alunos.

A partir da metodologia escolhida para a pesquisa e os objetivos propostos, o processo foi dividido em três etapas: primeiramente, a observação dos sujeitos e das aulas de Linguística I e de Oficina de Leitura e Produção Textual a fim de verificar seus comportamentos e a recepção do gênero quando lhes foi apresentado; em seguida, nossa participação como auxiliar da turma na disciplina Linguística I, ao explanar acerca do Resumo Acadêmico; e, por último, a nossa mediação, que ocorreu seguindo os mesmos critérios e paralelamente à dos professores das disciplinas, por meio de correio eletrônico, seguida da coleta do material que serviu de *corpus* para nossa pesquisa. Todo esse percurso é explicitado detalhadamente no decorrer deste capítulo.

2.2 O CONTEXTO DA PESQUISA

O início da pesquisa se deu em março de 2009, quando do nosso primeiro contato com os alunos da turma do 1º ano de Letras (Português Única) da Universidade Estadual de Maringá. Essa instituição foi escolhida porque é aquela sob a qual o nosso olhar se volta diariamente, sendo a universidade em que ingressamos como mestrandos no início do mesmo ano. Além disso, a presente pesquisa faz parte do projeto “Manifestações de constituição da escrita na formação docente”, desenvolvida junto ao Grupo de Pesquisa “Interação e Escrita”, da Universidade Estadual de Maringá (UEM/CNPq – www.escrita.uem.br), sob coordenação do professor Dr. Renilson José Menegassi.

O primeiro ano do curso de Letras tem sua grade curricular constituída por sete disciplinas: Fundamentos da Gramática de Língua Portuguesa (68 h/a), Língua Latina (136 h/a), Linguística I (136 h/a), Políticas Públicas e Gestão Educacional (68 h/a), Oficina de Leitura e Produção Textual (68 h/a), Atividades Pedagógicas (68 h/a) e Práticas de Leitura do Texto Literário (136 h/a). O trabalho de observação, interação e coleta de material foi realizado em apenas duas delas: Linguística I, a qual serviu de maior apoio para a pesquisa teórica e prática, e Oficina de Leitura e Produção Textual, que também fez parte do processo, por ser a disciplina que tem por objetivo a leitura e a produção de textos. Vale ressaltar que esta abrangia também a complementar Atividades Pedagógicas, porém participamos apenas da

primeira.

A escolha das duas disciplinas se deu pelo fato de que ambas trabalham com as competências da oralidade e da escrita na linguagem – mesmo que com enfoques diferenciados – a partir de uma abordagem interacionista, que faz parte da teoria de nosso trabalho. Podemos justificar a escolha da disciplina Linguística I com os objetivos que são apresentados no programa de disciplina, disponível no site do Departamento de Letras da UEM⁶: a) Estudar a natureza da linguagem, analisando o seu funcionamento nas situações de interação social e cultural; b) Realizar práticas dos conteúdos ministrados às questões de ensino de língua; c) Levar o aluno a desenvolver trabalhos de pesquisa, redigindo-os dentro dos padrões mínimos de exigências do discurso científico. O último objetivo, principalmente, está intimamente ligado aos propósitos da pesquisa com os alunos do 1º ano de Letras, visto que o trabalho com o gênero Resumo Acadêmico, proposto nas atividades com a turma, faz parte do discurso acadêmico, isto é, da linguagem científica necessária para qualquer situação comunicativa da academia.

Já o programa da disciplina Oficina de Leitura e Produção Textual apresenta dois objetivos, os quais estão mais voltados para o trabalho com os gêneros discursivos: a) desenvolver e/ou otimizar nos alunos competências relativas à leitura e produção de textos orais e escritos, pertencentes a diferentes situações de interação e de comunicação; b) promover a reflexão do aluno sobre seu próprio texto e o texto do outro, de modo que sejam percebidas as limitações e qualidades desses textos, tendo em vista contexto de produção dos diferentes gêneros discursivos trabalhados.

A turma de Linguística I tinha 40 alunos, dos quais 26 participaram do trabalho realizado por nós. A idade média dos alunos escolhidos era de 22 anos, sendo que a faixa etária variou de 17 a 48 anos. Com relação a sua origem, a maioria é da cidade de Maringá e reside com suas famílias. Alguns são de outras cidades do Paraná e também do estado de São Paulo.

No Ensino Médio, grande parte dos alunos estudou em colégio da rede pública, fazendo um tempo de cursinho para o Concurso Vestibular. Muitos gostariam de terem sido aprovados em outros cursos, como Jornalismo, e acabaram optando por Letras por ser uma opção mais acessível em termos de concorrência no

⁶ Site do Departamento de Letras da UEM com a grade curricular de cada disciplina: <http://www.dle.uem.br/index.php?conteudo=grade>.

Vestibular. Porém, vários alunos alegaram ter escolhido o curso por terem interesse na língua e na comunicação e também por desejarem atuar como professores⁷.

Nossa entrada na turma ocorreu por intermédio do professor da disciplina de Linguística I. A escolha de se fazer a coleta do *corpus* da pesquisa pessoalmente representa maior possibilidade de interação entre pesquisadora e pesquisados, bem como de interpretar os dados, e não somente quantificá-los. Nesse sentido, a ação conjunta entre professor e aluno foi priorizada, visto que a participação das pessoas implicadas nos problemas investigados é absolutamente necessária. Além disso, o fato de a pesquisa realizar-se na própria sala de aula, não em um ambiente artificial, corrobora para uma prática concreta e mais eficaz, em que os alunos sentem-se mais à vontade por estarem em seu próprio local de estudo.

O professor regente da disciplina de Linguística I apresentou-nos para a turma como mestrandas e pesquisadoras e, a princípio, não comentou sobre atividades que seriam direcionadas e auxiliadas por nós. Ele disse aos alunos que observaríamos as aulas e também exerceríamos algumas funções de professora-auxiliar devido aos objetivos da pesquisa que estávamos desenvolvendo a partir do gênero Resumo Acadêmico. É importante ressaltar que nossa principal função dentro da sala de aula foi a de observadora; porém, em muitas situações, atuamos como auxiliar à medida em que os alunos solicitavam ajuda e/ou demonstravam insegurança perante determinados conteúdos.

O comportamento dos alunos com nossa chegada foi natural. Percebemos que alguns deles estavam curiosos sobre os objetivos e as atividades que seriam realizadas a partir do momento em que entramos em sala. No decorrer das primeiras aulas que observávamos, alguns alunos chamavam-nos para tirar dúvidas de conteúdos que estavam sendo explanados pelo professor regente.

2.3 O PROCESSO INTERDISCIPLINAR DE PRODUÇÃO ESCRITA

Considerando que, durante a formação inicial do professor, ou seja, na graduação, o aluno deve ser estimulado a produzir trabalhos acadêmicos que lhe

⁷ Todos os dados foram obtidos por meio de conversas e questionamentos realizados informalmente, respondidos via e-mail e/ou pessoalmente, e pelo acesso que tivemos à lista de acadêmicos e suas datas de nascimento.

propiciem o desenvolvimento de um conjunto de competências no campo de sua futura atuação profissional, por meio de uma aproximação maior entre a realidade prática e a teoria aprendida em sala de aula, descrevemos o trabalho realizado de forma interdisciplinar.

A interdisciplinaridade, em nossa pesquisa, é baseada nas ideias encontradas nos PCN (1998) a respeito deste aspecto. Segundo o documento,

O conceito de interdisciplinaridade fica mais claro quando se considera o fato trivial de que todo conhecimento mantém um diálogo permanente com outros conhecimentos, que pode ser de questionamento, de confirmação, de complementação, de negação, de ampliação, de iluminação de aspectos não distinguidos (BRASIL, 1998, p.88).

Desse modo, as ações interdisciplinares não se restringem apenas à interação entre duas (ou mais) disciplinas. Esse diálogo entre conhecimentos é o que dá um caráter mais amplo para este fenômeno.

No âmbito do trabalho realizado aqui, a interação entre as duas disciplinas eleitas para a coleta do *corpus* possibilitaram um contexto em que uma disciplina colabora com a outra, e vice-versa, resultando, assim, em intercomunicação e enriquecimento recíproco. Ou seja, podemos dizer que há cooperação entre as disciplinas em vários aspectos.

Assim, o trabalho voltado para o Resumo Acadêmico realizado em Oficina de Leitura e Produção Textual desenvolveu-se a partir de alguns elementos que estavam sendo utilizados em Linguística I – como, por exemplo, o uso do mesmo texto teórico –, porém com o foco para a construção do gênero, o que propiciou essa interdisciplinaridade. Da mesma forma, em Linguística I, o professor considerou o trabalho que estava sendo realizado com o gênero na outra disciplina para dar determinados comandos à turma; no entanto, focalizou-se a questão dos conteúdos linguísticos que estavam presentes nos textos utilizados durante as aulas em que observamos e participamos.

O trabalho com o Resumo Acadêmico na disciplina Oficina de Leitura e Produção Textual teve início no começo do ano. Simultaneamente, na disciplina de Linguística I, o gênero foi apresentado aos alunos como forma de comando para uma atividade avaliativa, porém não foi trabalhado com sua produção textual. Não foi de interesse desta disciplina a escrita sistemática do gênero, pois, de acordo com os objetivos da disciplina na ementa do curso, esta prática deveria acontecer na

Oficina de Leitura e Produção Textual. Contudo, apesar de objetivos diferentes em ambas as disciplinas, a interdisciplinaridade esteve presente de uma forma ou de outra durante todo o processo com o Resumo Acadêmico.

O Resumo Acadêmico foi avaliado de forma diferente nas duas disciplinas – em Oficina de Leitura e Produção Textual, a partir da estrutura, composição e tema do gênero; já em Linguística I, a partir dos conteúdos expressos nos textos produzidos, sem deixar de considerar também as características do gênero. Em nossas análises, consideramos ambos os aspectos.

2.3.1 O trabalho em Oficina de Leitura e Produção Textual

As ações descritas são colocadas em forma de sequência, sem identificar os dias em que cada etapa aconteceu, porque o que importa, em se tratando da disciplina Oficina de Leitura e Produção Textual, é o processo como um todo, mesmo que sem a especificação de quando exatamente determinada ação se realizou. O que podemos deixar claro é que todo esse trabalho descrito durou cerca de um mês e meio (de 30 de março a 10 de maio) e nossa ação foi apenas de observação das aulas. Além disso, faz-se necessário explicitar que a turma de aproximadamente 40 alunos do 1º ano de Letras foi dividida para que o número de alunos fosse menor e, assim, as aulas pudessem ser realizadas em forma de oficina. Presenciamos e acompanhamos o trabalho de apenas uma das turmas, devido ao número de registros que seriam coletados e posteriormente analisados, que serviram de embasamento para nossa pesquisa, juntamente com as observações e o trabalho em Linguística I. Contamos com a colaboração da professora regente da turma para que pudesse observar as aulas e também com seu auxílio ao descrever as etapas do processo todo para que obtivéssemos o maior número de informações possível.

Os materiais utilizados durante as aulas foram: aparelho multimídia "data show" para apresentação de slides, o quadro e um e-mail que foi criado para a turma (todos tinham acesso com nome de usuário e senha), o qual serviu de instrumento para comunicação e também como lócus para que todo o material utilizado na aula fosse colocado para os alunos terem acesso.

O processo de apresentação e desenvolvimento do gênero na disciplina

Oficina de Leitura e Produção Textual teve início no mês de março. A professora regente da turma iniciou a interação com os alunos e abriu espaço para que dissessem o que estavam estudando em Linguística I e com que texto estavam trabalhando, com o intuito de poder trabalhar o Resumo Acadêmico com o mesmo texto. Decidiram, então, adotar o texto “Linguagem, língua e linguística”, de Margarida Petter⁸, que estava sendo utilizado pelos alunos na disciplina Linguística I.

Para dar início ao trabalho com o gênero, duas estratégias de leitura foram passadas aos alunos: a leitura de forma geral do texto e a leitura em tópicos, com o objetivo de verificar as ideias principais, o que seria o primeiro passo para a produção de um Resumo Acadêmico. A partir dessas leituras, os alunos foram solicitados a reunir as ideias principais do texto de Margarida Petter (ver Apêndice 1) e produzir uma primeira versão de resumo, mesmo que sem todo o conhecimento acerca desse gênero. Segundo a professora regente, seria uma maneira de avaliar o nível de compreensão dos alunos e suas estratégias para resumir um texto, a fim de que, após essa versão, houvesse correções e esclarecimentos.

Posterior à produção da primeira versão, os alunos apresentaram oralmente as ideias principais selecionadas em seus resumos para a turma toda. Houve uma discussão sobre as condições de produção do texto, obedecendo às perguntas que orientam essas condições: Quem é a autora do texto-fonte? Sobre o que ela fala? Como ela fala? A quem se dirige o texto? Onde circulou o texto? Quando circulou o texto? Ao final da discussão, a professora perguntou se a autora do texto-fonte havia alcançado seus objetivos com o texto. A maioria respondeu positivamente à pergunta.

Após as discussões, a professora fez explanações sobre a estrutura textual do Resumo Acadêmico, iniciando pela referência bibliográfica, passando pelas condições de produção, que devem ser escritas em um bloco só, sem paragrafação, até a necessidade da identificação das palavras-chave. Falou também sobre a menção ao autor do texto-fonte e a atribuição de ações (verbos *dicendi*), os quais são inerentes ao gênero. Ela fez alguns questionamentos acerca da função do Resumo Acadêmico e as situações em que ele é utilizado, sendo respondidos por alguns alunos, seguidos de comentários e mais explicações da professora. Neste momento, alguns alunos tiveram dúvidas quanto à composição do gênero e

⁸ PETTER, Margarida. Linguagem, língua e linguística. In: FIORIN, J. L. **Introdução à linguística**. São Paulo: Contexto, 2002, p. 11-23.

aproveitaram a oportunidade para saná-las com a professora regente. Ela, por sua vez, esclareceu-as e complementou a explanação com alguns aspectos que faltavam, como a atribuição de ações do autor, com o uso dos verbos *dicendi*, a chamada do autor – para evidenciar que o texto não é de autoria do aluno –, entre outros elementos importantes. Nesse momento, pudemos perceber que muitos alunos não tinham a concepção adequada sobre o gênero devido a confusões feitas com relação a outros gêneros, como a resenha, e o processo de sumarização, apesar das explicações que estavam sendo dadas desde as primeiras aulas da disciplina.

Os alunos, então, foram solicitados a refazer a primeira versão que havia sido entregue, a qual foi enviada por e-mail para a professora regente para que pudesse fazer possíveis correções. Posterior às correções, a professora devolveu o resumos aos alunos e aproveitou para pedir que reduzissem o número de palavras de seus textos, deixando-os com, no máximo, 150 palavras na próxima versão. Também deixou claro que o tempo verbal de um resumo é o Presente do Indicativo, já que houve dificuldade com relação a isso.

Os alunos refizeram seus resumos e reenviaram para a professora corrigir. Após essa segunda correção, os alunos entregaram a versão definitiva para a professora, e também para nós, em Linguística I, para avaliação.

É importante destacar que o número de vezes que os alunos enviaram seus textos para correção não foi igual para todos. Os dados apresentados a seguir revelam informações importantes para nosso trabalho, pois conseguimos visualizar, em geral, a participação dos alunos no processo todo: dos 32 alunos inscritos nessa disciplina, apenas 20 participaram das aulas e, conseqüentemente, do processo de escrita, correção e reescrita. Estes foram escolhidos para a pesquisa justamente por terem participado efetivamente das atividades propostas. Dentre os 20 alunos, 03 enviaram três versões de seus textos para a professora; 14 enviaram duas versões; 02 alunos enviaram uma versão; e 01 aluno apenas entregou a versão definitiva, sem passar pela correção da professora. Assim, temos a seguinte tabela dos 20 alunos, com o número de vezes de envio para correção:

Quadro 2 – Versões enviadas em Oficina de Leitura e Produção Textual

Aluno	Versões enviadas
Aluno 1	2
Aluno 2	2
Aluno 3	3
Aluno 4	2
Aluno 5	2
Aluno 6	2
Aluno 7	3
Aluno 8	2
Aluno 9	2
Aluno 10	2
Aluno 11	2
Aluno 12	2
Aluno 13	2
Aluno 14	2
Aluno 15	1
Aluno 16	3
Aluno 17	2
Aluno 18	2
Aluno 19	1
Aluno 20	0

Terminada a parte prática do gênero, a professora regente iniciou um trabalho voltado para a teoria do gênero, com função metalinguística. Ela organizou um seminário em grupos para que os alunos apresentassem oralmente os capítulos do livro “Resumo”⁹, que explora o gênero e sua produção em forma de oficina, com explicações, exemplos e exercícios para serem resolvidos por eles. Muitos haviam adquirido o livro e alguns o emprestaram da biblioteca.

O seminário teve o objetivo de auxiliar na compreensão e internalização dos aspectos teóricos do gênero Resumo Acadêmico de forma interativa e com oportunidades para discussões, o que possibilita maior envolvimento dos alunos naquilo que estão fazendo. O fato de haver um comando posterior para a produção desse gênero fez com que os alunos prestassem atenção em todo o seminário, pois as informações apresentadas pelos grupos são fundamentais para a confecção do Resumo Acadêmico.

⁹ MACHADO, A. R.; LOUSADA, E.; ABREU-TARDELLI, L. S. **Resumo**. 7. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

Para dar início ao seminário, a professora pediu que os alunos lessem o livro inteiro em casa. Feita a leitura, dividiu os alunos em grupos de até cinco pessoas para que cada grupo ficasse com um capítulo do livro – cada capítulo diz respeito a uma etapa necessária para a produção do gênero e apresenta características específicas do resumo. As etapas descritas em cada capítulo são: a) sumarização; b) sumarização de acordo com o seu destinatário; c) compreensão global do texto a ser resumido; d) localização e explicitação das relações entre as ideias mais relevantes do texto; e) menção ao autor do texto resumido; f) atribuição de atos ao autor do texto resumido.

As apresentações iniciaram-se no dia 27 de abril, e cada grupo expôs o capítulo que foi incumbido de apresentar para a turma. Em cada apresentação, discussões entre os colegas do grupo e os que estavam ouvindo ocorreram, sempre incitadas pela professora regente. O seminário terminou no dia 10 de maio.

Ao final de todas as apresentações, a professora regente e os alunos fizeram um apanhado geral das características e da composição do Resumo Acadêmico, apontando os passos necessários para a produção do gênero.

2.3.2 O trabalho em Linguística I

Durante o período em que observamos e atuamos em sala de aula na disciplina Linguística I, os conteúdos trabalhados não foram voltados para o gênero Resumo Acadêmico e para os textos relativos a esse tema. Logo, a descrição aqui realizada apresenta somente as atividades e os trabalhos desenvolvidos sobre o gênero e/ou que remetem ao processo da mediação. Algumas atividades propostas pelo professor regente são, então, omitidas, porém todas as etapas e conteúdos relacionados ao nosso objetivo são expostos para que o leitor entenda todo o processo que foi realizado e suas influências na constituição da escrita nessa turma. Ao todo, foram dezesseis aulas assistidas em Linguística I.

As observações iniciaram-se no dia 20 de março de 2009. Nesse dia, fomos apresentados à turma e apenas observamos os alunos e sua reação perante os conteúdos passados pelo professor. As atividades da aula foram conduzidas a partir do texto “Linguagem, língua e linguística”, de Margarida Petter, em que os alunos deveriam responder a algumas questões referentes ao texto, após sua leitura.

No segundo encontro que presenciamos, o professor falou sobre as variações linguísticas que existem no Brasil. Ele iniciou um trabalho com o livro “Preconceito Linguístico”, de Marcos Bagno¹⁰, que é dividido em capítulos, os quais tratam dos mitos que compõem um preconceito presente na cultura brasileira, o linguístico. Os oito mitos descritos pelo autor do livro são: Mito nº1: “A língua portuguesa falada no Brasil apresenta uma unidade surpreendente”; Mito nº2: “Brasileiro não sabe português / Só em Portugal se fala bem português”; Mito nº3: “Português é muito difícil”; Mito nº4: “As pessoas sem instrução falam tudo errado”; Mito nº5: “O lugar onde melhor se fala português no Brasil é o Maranhão”; Mito nº6: “O certo é falar assim porque se escreve assim”; Mito nº7: “É preciso saber gramática para falar e escrever bem”; e Mito nº8: “O domínio da norma culta é um instrumento de ascensão social”. Assim, solicitou-se que os alunos se dividissem em grupos de até seis pessoas e preparassem um seminário do mito que foi escolhido por sorteio para cada grupo. O professor deu instruções sobre como fazer e apresentar um seminário.

No terceiro encontro, o professor sugeriu que passássemos pelas carteiras a fim de auxiliar na continuação do trabalho com o texto de Petter. Alguns alunos tiveram dúvidas e, à medida que precisavam de ajuda, chamavam-nos para fazer suas perguntas. Essa interação com os alunos, por mais que em pequena proporção, teve uma grande influência no processo de mediação com a correção de seus resumos. Eles sentiram-se mais confiantes devido ao contato que mantivemos antes da etapa de intervenção, o que proporcionou, inclusive, uma maior liberdade da nossa parte ao fazer as considerações e os apontamentos necessários em seus textos.

A apresentação dos seminários iniciou-se no dia 03 de abril, as quais se deram oralmente, com o auxílio de recursos como “data-show”, com slides, vídeos e áudios. Alguns grupos também utilizaram o quadro para expor conteúdos sobre seus mitos.

No dia 17 de abril, ao final das apresentações dos mitos linguísticos, o professor regente pediu que os alunos produzissem um Resumo Acadêmico do mito que apresentaram no seminário. Teriam aproximadamente três semanas para a entrega do resumo. O professor deixou claro que eles poderiam contar somente com

¹⁰ BAGNO, M. **Preconceito Linguístico: o que é, como se faz.** 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

nossa ajuda nas correções e sugestões dos resumos, via e-mail ou pessoalmente, antes de serem entregues para ele. Essa postura do professor regente de restringir o auxílio aos textos apenas a nossa pessoa justifica-se pelos objetivos a que a atividade se propunha. Isto quer dizer que nossa interferência corresponde ao processo de mediação na produção textual e deveríamos fazer parte dele justamente para que a pesquisa acontecesse.

Alguns alunos tiveram dúvidas relativas ao modo de fazer o resumo, questionando o professor ao término de seu comando. Este, por sua vez, esclareceu as dúvidas explanando brevemente sobre a estrutura do gênero e algumas características, considerando que a turma já estava tendo contato com o Resumo Acadêmico na disciplina Oficina de Leitura e Produção Textual. Vale ressaltar ainda que o resumo do texto de Margarida Petter foi solicitado pelo professor regente de Linguística I como nota parcial do bimestre, juntamente com o resumo do texto de Marcos Bagno.

A partir do dia em que o comando para a produção do Resumo Acadêmico foi dado, os alunos começaram a entrar em contato para terem auxílio com seus textos. Esta etapa do processo, de fundamental importância, é descrita a seguir, em outro tópico.

No dia 8 de maio, ficamos encarregados de explicar sobre o Resumo Acadêmico a fim de verificar como os alunos estavam entendendo esse gênero e, principalmente, a fim de propiciar um momento em que pudessemos apresentar teoricamente o gênero na disciplina e avaliar o nível de conhecimento que eles já haviam adquirido para a produção dos textos. Apesar de ter havido o trabalho teórico e prático com o gênero na disciplina Oficina de Leitura e Produção Textual, não o consideramos redundante nesta, pois teve a função de verificar a compreensão até então adquirida pelos alunos acerca do Resumo Acadêmico, bem como sanar possíveis dúvidas. Além disso, lembramos que os objetivos desta disciplina eram diferentes daqueles em Oficina de Leitura e Produção Textual. Portanto, essa interação foi muito importante para todo o processo de mediação com as produções dos alunos.

Para essa aula, utilizamos o livro “Resumo”, de Anna Rachel Machado *et al.* (o mesmo que foi utilizado para os seminários de Oficina de Leitura e Produção Textual), e, além disso, baseamo-nos nas correções que havíamos feito dos resumos de alguns alunos que já haviam nos enviado por e-mail. Fizemos um

esquema de conteúdo sobre o resumo (ver Apêndice 2) de forma que os alunos puderam interagir dando exemplos e respondendo às questões, e passamos no quadro. Nesse encontro, acreditamos ter esclarecido várias questões relativas à estrutura do gênero e sua construção em geral, já que os alunos manifestaram oralmente algumas dúvidas no decorrer da explanação. Entretanto, devido ao trabalho que estava sendo realizado na disciplina de Oficina, percebemos que a maior parte do conteúdo já havia sido aprendida.

Alguns alunos fizeram perguntas sobre o número de palavras de um resumo, a ausência de paragrafação, o uso dos verbos para atribuir atos ao autor do texto original (verbos *dicendi* utilizados para representar as ações) e sobre as informações/ideias que devem estar presentes num resumo. O fato de alguns alunos ainda apresentarem dúvidas com relação à estrutura do gênero e as questionarem deve-se, provavelmente, à complexidade de produção desse gênero e a falta de prática e teoria com ele durante o Ensino Médio, visto que os sujeitos recém iniciaram a graduação. Apesar de alguns alunos apresentarem dificuldades e dúvidas, a maioria apenas anotou no caderno o conteúdo e ouviu as explicações.

Após este encontro, participamos de mais seis aulas. Nelas, observamos o comportamento dos alunos, o desenvolvimento de outras atividades referentes à disciplina e também desempenhamos a função de auxiliar em alguns momentos em que era necessário e/ou que os alunos demonstravam insegurança. Por terem aula sobre o gênero Resumo Acadêmico em outra disciplina, este assunto não era recorrente em todas as aulas.

2.4 O PROCESSO DE PRODUÇÃO ESCRITA E A MEDIAÇÃO

Para que a mediação pudesse ocorrer de forma efetiva, disponibilizamos nosso endereço de e-mail para que eles pudessem nos enviar os resumos e também esclarecemos que eles poderiam marcar horários para nos encontrarmos pessoalmente, na universidade, a fim de que o processo de correção fosse realizado com a presença do aluno. Porém, apesar de oportunizar as correções pessoalmente, todos os alunos preferiram utilizar o recurso eletrônico para o envio de seus textos. Isso, provavelmente, ocorreu devido à importância que a correspondência eletrônica e os meios virtuais de comunicação têm na vida dos

alunos atualmente, tornando sua utilização muito comum entre eles. A falta de tempo também colaborou para que a opção de encontros pessoalmente não fosse escolhida por eles. A interação pôde realizar-se tranquilamente pelo meio virtual, inclusive por causa da facilidade que as ferramentas de correção proporcionam ao professor, como, por exemplo, a opção de correção e revisão do programa *Office Word*.

Os alunos iniciaram o envio de seus resumos no dia 20 de abril. Com relação ao número de alunos que enviou resumos para serem corrigidos, além da versão final, temos que: catorze alunos enviaram seus textos uma vez, cinco alunos o fizeram duas vezes e apenas um aluno enviou a terceira versão de seu resumo. O número de alunos que participou do *corpus*, mas não enviou versões para correção, é seis.

Discorreremos, agora, acerca do processo da mediação, na prática, realizada com os resumos. Porém, antes disso, é interessante destacar a mediação e o papel do professor durante sua realização.

A mediação, em nossa pesquisa, é um elemento determinante que interfere diretamente no processo da constituição da escrita dos alunos em formação inicial. O professor, como mediador, corrobora com as ações do aluno, mostrando os caminhos que devem ser seguidos até que este adquira autonomia em determinado conteúdo ou atividade. Assim, o professor se torna um elemento essencial para a constituição da escrita dos alunos. Além disso, aos alunos é imprescindível não apenas aprender a desenvolver os procedimentos da escrita para melhorar seus textos, mas também internalizá-los a fim de aplicar em sala de aula, com seus futuros alunos, assumindo a posição de mediadores, uma das justificativas de investigação desta pesquisa.

As correções dos textos enviados para nosso e-mail duraram aproximadamente 25 dias. Os e-mails eram compostos, em geral, por considerações no seu corpo com pedidos de ajuda e de correção e por um documento no formato *Word* com o resumo anexo à mensagem. Alguns alunos deixaram o resumo escrito no próprio corpo do e-mail, porém solicitamos que o anexassem para que a formatação fosse visualizada de forma mais clara e para que a inserção de comentários fosse possível. Segue um exemplo de e-mail enviado por um dos

alunos¹¹:

"Segunda-feira, 11 de maio de 2009 - 21:24:41

Olá prof., estou te mandando meu resumo do livro "Preconceito Linguístico" - Mito 4.

Obs.: Não gostei do que escrevi, acho que está muito pobre de conteúdo, não consegui expor o que realmente desejava!!

Sou sincera!

Veja, e depois me diz!

Boa Noite!!

A"

À medida que recebíamos as primeiras versões dos resumos, os corrigíamos. As correções e sugestões foram feitas através de comentários inseridos por meio da ferramenta de revisão do programa *Office Word* e também de marcações coloridas para chamar a atenção em determinados trechos, bem como apontamentos ao final de cada resumo, salientando os maiores problemas do texto do aluno e acrescentando explicações que pudessem ajudar no processo da reescrita. Além disso, também arrumamos estruturas, construções não-padrões, erros gramaticais etc., sempre marcando com a cor azul onde houve modificação.

Vale ressaltar que as correções e sugestões não visaram à transformação dos resumos em textos perfeitos, sem erros, pois isso também não seria possível, considerando o contexto em que a mediação ocorreu. Muitos problemas passaram aos nossos olhos sem serem notificados, pois diziam respeito a aspectos mais subjetivos da língua, como o estilo de escrita do aluno e sua forma de construir o texto. Porém, os problemas mais gritantes, que poderiam prejudicar já superficialmente o resumo, foram, em geral, identificados e expostos aos alunos.

Apresentamos, a seguir, três exemplos de intervenções que fizemos nos textos dos alunos. Primeiramente, temos um resumo com marcações que apenas identificam as palavras e/ou expressões modificados por nós, com a cor azul. O aluno era avisado sobre as alterações realizadas e sua marcação no texto.

¹¹ O exemplo conserva a escrita original do aluno. Para preservar a identidade deste e dos demais alunos citados no decorrer deste trabalho, utilizamos letras no lugar dos nomes.

BAGNO, M. Mito nº1 – A língua portuguesa falada no Brasil apresenta uma unidade surpreendente. In: BAGNO, M. **Preconceito linguístico**: o que é, como se faz. 2 ed. Edições Loyola: SP, 1999, p.15-19.

RESUMO. Marcos Bagno, no livro *Preconceito linguístico*, levanta o maior e mais sério mito do preconceito linguístico. Segundo o mito "*A língua portuguesa falada no Brasil apresenta uma unidade surpreendente*", a língua portuguesa falada no Brasil é única, não apresenta variedades. Entretanto, o autor declara que o Português contém um alto grau de diversidade e variabilidade e, ao não reconhecer isso, a escola tenta impor a norma linguística como se ela realmente fosse a língua comum a todos os brasileiros. O autor expõe os motivos que levam à variedade linguística no país, **que são**: a grande extensão do território que leva às diferenças regionais; à desigualdade social que faz do Brasil o segundo país com pior distribuição de renda mundial; e o fato de que no nosso país a educação ainda é um privilégio. Sendo assim, a maioria da população brasileira não **tem** acesso à norma culta, empregada por escritores e jornalistas. **De acordo com Bagno**, se a língua é única, essas pessoas são consideradas sem-língua e muitas vezes ridicularizadas por aqueles que usam a norma padrão culta ou a **consideram ideal**. Além disso, os falantes das variedades linguísticas desprestigiadas encontram dificuldades em compreender as mensagens enviadas pelo poder público, **pela** constituição e, frequentemente, deixam de usufruir dos serviços a que têm direito por não entenderem a linguagem utilizada pelos órgãos públicos. **O linguista ainda** declara que a escola deve reconhecer a diversidade linguística de nosso país, pois quando os problemas de comunicação forem admitidos será possível resolvê-los, já **que** várias vezes a norma linguística ensinada na escola é completamente desconhecida pelos alunos que não convivem com seu uso. Diante dessa realidade, o autor conclui com um trecho dos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais), que diz que as variedades sempre existiram na língua portuguesa e devem ser respeitadas, ressaltando que o reconhecimento da variedade linguística deve se propagar pelas salas de aula de todo o país, ajustando-se com a realidade dos alunos.

O próximo exemplo mostra a inserção de explicações logo abaixo do resumo de cada aluno, com o objetivo de sugerir e apontar possíveis melhorias para o texto, fazendo com que o aluno refletisse sobre sua própria escrita e, conseqüentemente, sobre sua leitura do texto original.

"G, seu resumo está muito curto, pois você não abordou todas as questões que o autor coloca no mito (não se esqueça também do número mínimo de palavras). Leia novamente o mito e sublinhe todas as informações que seriam importantes para se colocar num resumo. Essas informações não são exemplos e nem justificativas, mas sim os fatos que o autor afirma como verdadeiros (realmente não há muitos, porque, infelizmente, o mito 8 contém muitos exemplos; mas tente reformular os exemplos em forma de afirmação)".

E por último, um exemplo de resumo com apontamentos e considerações, identificados por comentários inseridos por meio de um recurso do programa *Office Word*:

BAGNO, M. Mito nº 8: "O domínio da norma culta é um instrumento de ascensão social". In: BAGNO, M. **Preconceito Lingüístico: o que é, como se faz**. 2. ed. Edições Loyola: São Paulo, 1999.

[Segundo] Marcos Bagno, o mito nº 8 "O domínio da norma culta é um instrumento de ascensão social" expõe uma visão utópica de uma extensa parcela da população que acredita que ensinar a um indivíduo o uso da norma padrão culta é o passaporte dele para crescer na vida. Porém, se essa idéia fosse verdadeira, teríamos os professores no topo da pirâmide social econômica e política do país, e por outro lado, teríamos fazendeiros, donos de muitas cabeças de gado, de indústrias agrícolas, com grande influência política na sua região, mas com poucos anos de estudo primário, na base desta mesma pirâmide. O autor frisa que para as pessoas que não possuem água encanada, luz elétrica, rede de esgoto, de nada irá adiantar saber ler e escrever de acordo com a norma padrão culta, pois isso não os elevará de classe. Bagno conclui dizendo que primeiramente é necessário dar a essas pessoas saneamento básico, acesso a boa educação, saúde, para que assim cada cidadão tenha, em primeiro lugar, uma vida digna.

[R1] Comentário: Inicie o resumo com a identificação da obra onde o texto original está e o autor.

[R2] Comentário: Este trecho mais parece uma pergunta do que uma ideia principal do texto.

[R3] Comentário: Tente não exemplificar no resumo.

[R4] Comentário: Tem certeza que ele finaliza o mito com essas ideias?

Os exemplos de resumo apresentados incitam-nos a explicar acerca dos tipos de correção que o professor pode utilizar na intervenção da produção escrita de seu aluno. Para isso, utilizamo-nos das considerações de Ruiz (2001), que apontam quatro tipos de correção que o professor pode realizar, mostrando os critérios que são mais comumente destacados em cada um.

- Correção indicativa: o professor apenas detecta os erros, apontando-os por meio de alguma sinalização, cuja resolução fica a cargo dos alunos. Os critérios focalizados vão do nível fonológico até questões mais globais, como organização de parágrafos. Como nesta correção apenas se indica o erro, sem qualquer comentário sobre sua natureza, a segunda versão resultante da atividade de reescrita pode ou não conter modificações e, quando contiver, pode ser uma modificação bem-sucedida ou não: o aluno pode não saber revisar corretamente o texto ou, principalmente, não compreender a correção do professor quanto ao tipo de erro que está sendo indicado. Este tipo de correção é o mais empregado pelos professores.
- Correção resolutive: o professor detecta e ele mesmo reescreve os erros cometidos na produção escrita. Ela se detém prioritariamente no corpo do texto e,

por sua natureza extremamente localizada, focaliza principalmente os aspectos superficiais – convenções da escrita e norma padrão.

- Correção classificatória (ou codificada): procede à identificação dos erros a partir de uma classificação por meio de um conjunto de símbolos (código), criados, algumas vezes, através de uma convenção, para classificar os mais variados problemas textuais que se queira. Também pode acontecer no corpo e na margem do texto, com as mesmas características e critérios referentes à correção indicativa.
- Correção textual-interativa: acontece através de comentários mais longos, feitos à margem do texto ou no "pós-texto" (espaço abaixo do texto) em forma de "bilhetes", seja para orientar a tarefa de revisão quanto aos problemas textuais, seja para falar sobre a tarefa de correção do professor. "A correção textual-interativa é, pois, a forma alternativa encontrada pelo professor para dar conta de apontar, classificar ou até mesmo resolver aqueles problemas da redação do aluno que, por alguma razão, ele percebe que não basta via corpo, margem, ou símbolo" (RUIZ, 2001, p. 68).

Nesse sentido, a partir dos exemplos de intervenção apresentados e dos tipos de correção identificados por Ruiz (2001), podemos classificar nossa correção, em geral, como sendo de dois tipos: resolutiva e textual-interativa. No entanto, devemos ressaltar que, durante o período de correção dos textos, não tínhamos o conhecimento dos tipos de correção existentes, nem de como se deve corrigir um Resumo Acadêmico, a partir de suas características.

Mesmo que necessitando de maior aprofundamento, o embasamento teórico e metodológico acerca dos tipos de correção permitiu-nos, ao fazer as intervenções nos resumos, não apenas identificar os erros, mas, sobretudo, propiciar reflexões voltadas para o conteúdo e a forma do texto que fora produzido. Entendemos que as formas de correção adotadas são ainda consideradas estruturalistas¹² e, de certa forma, autoritárias do ponto de vista mediativo. Porém, as ações assim se deram devido às necessidades de intervenção nos textos naquele momento, uma situação voltada para a avaliação e correção por si só.

Dessa forma, acreditamos que o objetivo de possibilitar a reflexão por parte dos alunos, além de apontar as inadequações em seus resumos, foi alcançado em praticamente todos os textos que tiveram a mediação, ainda que por meio da

¹² A correção estruturalista é necessária, pois, mesmo em se tratando da linguagem como interação e do conceito de mediação, entendemos que a estrutura não pode ser excluída em determinadas situações de leitura e escrita. Usada de maneira adequada, pode ser aliada ao processo mediativo com os gêneros acadêmicos.

correção mais estruturalista, pertinente em se tratando do Resumo Acadêmico, gênero que segue determinados parâmetros organizacionais.

Assim que corrigíamos cada resumo, retornávamos o e-mail que havia sido enviado com o resumo anexo e com a informação de que a correção e os apontamentos haviam sido feitos no próprio documento do texto. Em geral, os alunos apenas confirmavam o recebimento do e-mail, sem qualquer manifestação relativa à correção. Informavam que iriam verificar o que tinha sido modificado e que, se tivessem dúvidas, retornariam o contato.

Nossa mensagem:

"Segunda-feira, 4 de maio de 2009 - 16:33:20

Olá, C.

Seu resumo está bom, porém precisou de alguns ajustes.

Verifique o documento que estou mandando de volta (anexo). As correções e considerações foram feitas nele mesmo. O que estiver marcado em azul foi modificado por mim. Confira com seu texto original.

Qualquer dúvida, entre em contato novamente.

Até mais!!"

Mensagem da aluna com a confirmação do recebimento do e-mail:

"Quarta-feira, 6 de maio de 2009 - 15:17:42

Oii, professora.

Recebi o arquivo, vou ver.

Obrigada!"

O retorno de textos aconteceu com apenas cinco alunos, os quais enviaram a segunda versão de seus resumos. Estes afirmaram ter dúvidas quanto a alguns aspectos que eu havia apontado na primeira versão e também alegaram estar inseguros com seus textos, solicitando, assim, uma segunda revisão para que fosse garantida, da certa forma, a qualidade do resumo para a entrega ao professor regente. Corrigimos a segunda versão dos alunos da mesma forma que nas correções das primeiras versões e retornei os e-mails com alguns esclarecimentos no corpo do e-mail e com o arquivo *Word*, contendo o resumo e os apontamentos e sugestões da correção.

"Quarta-feira, 13 de maio de 2009 - 16:15:53

Prof,

Com os comentários colocados reformulei meu texto, só que ainda estou insegura em questão de qualidade do meu texto, pois não sei se fiz exatamente o que me propos...

Deixei um dos comentários para saber o que fiz na correção, e um outro eu tirei porque estava com um paragrafo do texto que pedido para retirar, mas pedia para escrever sobre o padrão linguístico uniforme, então tentei fazer de uma forma que ligasse as duas partes (anterior ao comentário e posterior a ele).

Esta de azul o que acrescentei.

Pode dar uma olhada?

Segue anexo.

G"

Após a devolução da segunda versão dos resumos, somente um aluno retornou uma terceira versão de seu texto. Este demonstrou confiança em sua produção, mas solicitou uma confirmação para que verificássemos as modificações que ele havia feito a partir das nossas sugestões e correções. Lemos novamente seu resumo e, depois dos apontamentos finais, devolvemo-lo. A seguir, o e-mail com a terceira versão do texto enviada pelo aluno.

"Segunda-feira, 11 de maio de 2009 - 17:05:35

Aí está professora o meu resumo novamente ;D

Veja se agora está bom.

Obrigada pelas dicas, aguardo seu retorno.

G"

A partir do recebimento de e-mails e versões de resumos, o arquivamento do *corpus* ocorreu por meio de pastas criadas individualmente no computador, com a identificação dos alunos. Organizamos todos os resumos pelas pastas, separando as produções e as versões de cada aluno, a fim de que tudo ficasse corretamente arquivado. Os e-mails também foram arquivados em pastas, organizados por data de recebimento.

A escolha dos sujeitos participantes para a pesquisa foi feita a partir do número de versões enviadas, via e-mail. Selecionamos como *corpus* para análise, então, quatro textos com níveis de mediação diferenciados, a fim de que pudéssemos verificar a produção escrita do gênero, considerando a mediação.

Elaboramos um Termo de Aceite, para que pudéssemos utilizar os dados com o consentimento dos alunos, sendo eles informados sobre a preservação de sua privacidade (ver modelo no Anexo 1).

Feita a escolha do *corpus* do trabalho, as análises foram realizadas por meio de leituras e releituras das versões, apontando as características referentes ao tema, à construção composicional e ao estilo do gênero (sempre trazendo exemplos para comprovação), e comparando-se uma versão do mesmo aluno com outra, a fim de que as características da escrita e sua constituição fossem observadas. Além disso, aspectos relacionados à mediação e às correções foram verificados, visto que é a partir destas que a reescrita dos textos acontece e define determinadas ações dos autores.

CAPÍTULO 3

ANÁLISES DOS RESUMOS

Pretendemos, neste capítulo, apresentar as análises, discussões e interpretações acerca dos materiais e registros coletados, a partir dos pressupostos teóricos que embasam esta pesquisa. A constituição da escrita na formação docente inicial é analisada por meio do processo de mediação realizado por nós, o qual determinou a produção dos Resumos Acadêmicos, de acordo com as correções e intervenções em cima das versões que os alunos nos enviaram, em Linguística I. Nesse sentido, objetivamos, com as análises, evidenciar: a) quais as características do Resumo Acadêmico que estão presentes nos textos pertencentes ao nosso *corpus*, levando em conta os três elementos constituintes do gênero; b) qual a influência da mediação para a construção e melhoria da qualidade dos textos; c) como o gênero foi internalizado pelos alunos ao final do processo. Esses objetivos das análises estão relacionados aos objetivos gerais e específicos do estudo, os quais foram expostos na Introdução e delimitam os encaminhamentos realizados por nós no decorrer da pesquisa.

Para tal, escolhemos os textos de quatro alunos (G, I, E e U) como amostras representativas dos demais sujeitos participantes da pesquisa, levando em consideração sua participação em diferentes níveis no processo de mediação, pois cada um desses alunos teve diferentes números de versões enviadas para correção. Para cada texto, criamos uma subseção no capítulo para que eles pudessem ser expostos e analisados individualmente e, posteriormente, em conjunto, fazendo um levantamento dos dados obtidos nessa análise. Além disso, notamos algumas características pertencentes ao gênero que se sobressaíram nos resumos eleitos para a pesquisa, buscando verificar se elas se encontram nos demais resumos também como forma de chegar a determinadas constatações relativas ao nosso *corpus*.

Antes de iniciarmos as análises dos quatro resumos escolhidos, apresentamos, em forma de tabelas e algumas considerações, um apanhado geral do *corpus* coletado, a fim de que as características e os processos de mediação realizados sejam evidenciados. Portanto, uma seção específica para essa

apresentação faz-se necessária.

3.1 LEITURA DO *CORPUS*: CARACTERÍSTICAS GERAIS DOS RESUMOS E A MEDIAÇÃO

Os resultados de nossa pesquisa, na prática, pautam-se em dados obtidos dos quatro resumos escolhidos para as análises individuais e em informações extraídas do *corpus* como um todo, considerando todo o material que temos em mãos. É imprescindível, nesse contexto, apresentar a quantidade total de sujeitos envolvidos na pesquisa e o número de versões textuais enviadas para mediação da pesquisadora, já que estes também são analisados sob vários aspectos. O Quadro 3 expõe essas informações iniciais:

Quadro 3 – Alunos identificados e número de versões enviadas no processo de mediação.

	Quantidade	Identificação
Número total de alunos	26	
Alunos que entregaram uma versão para correção	14	A, B, F, E, H, J, T, N, P, O, D, K, Q, S
Alunos que entregaram duas versões para correção	5	C, I, M, R, V
Alunos que entregaram três versões para correção	1	G
Alunos que entregaram apenas a versão definitiva	6	X, U, L, Z, W, Y

Para compreendermos como o gênero Resumo Acadêmico foi produzido e, em alguns casos, internalizado pelos alunos sujeitos da pesquisa, realizamos uma leitura de cada versão final em busca de características e aspectos que os tornam comuns e os que se diferenciam de um resumo para outro. Seleccionamos quatro critérios para verificação, a partir da teoria do gênero e da leitura dos textos: 1) temática no início do resumo; 2) alteração da ordem das frases com relação ao texto-fonte; 3) nível de interpretação; 4) marcas de subjetividade.

O primeiro e o segundo critérios podem ser observados por meio de uma leitura superficial, pois dizem respeito a elementos estruturais, de posição no texto. Já o terceiro e o quarto critérios exigem uma maior atenção na leitura dos textos, visto que se referem a aspectos identificáveis apenas quando os conteúdos dos resumos são confrontados com seus textos-fonte. Por isso, é importante

ressaltarmos que as observações desses aspectos ocorreram de forma subjetiva, levando em conta nossa compreensão e capacidade de análise dos dados, sabendo dos riscos aí implicados, o que é pertinente devido à metodologia da pesquisa, qualitativa-interpretativa.

O critério do nível de interpretação merece esclarecimento, antes de visualizarmos o quadro com as informações obtidas. São atribuídas três respostas para determinar o nível de interpretação que os resumos apresentam: baixo¹³ – quando o aluno se detém apenas ao texto-fonte, sem utilizar ideias próprias¹⁴, apresentando poucos conectivos no decorrer do resumo; médio – quando ele demonstra autonomia para articular com propriedade as informações selecionadas do mito, apresentando bom uso de conectivos; alto – quando o aluno constroi seu resumo com base nas informações principais do texto-fonte, fazendo analogias, inferências, e demonstra pleno entendimento do mito.

Já o critério da presença de marcas de subjetividade diz respeito aos vestígios que revelam algum tipo de interferência do resumidor, por meio da inserção de informações que não são do texto-fonte. Para identificá-los, é necessário fazer uma leitura minuciosa dos resumos, contrastando-os com seus respectivos mitos.

Apresentamos, no Quadro 4, todas as informações dos resumos dos alunos, em ordem alfabética, referentes aos critérios escolhidos:

Quadro 4 – Informações gerais dos resumos coletados.

ALUNO	TEMÁTICA NO INÍCIO DO RESUMO	ALTERAÇÃO DE ORDEM	NÍVEL DE INTERPRETAÇÃO	MARCAS DE SUBJETIVIDADE
A	SIM	NÃO	MÉDIO	SIM
B	SIM	NÃO	BAIXO	NÃO
C	SIM	SIM	MÉDIO	SIM
D	NÃO	NÃO	BAIXO	NÃO
E	SIM	SIM	ALTO	SIM
F	NÃO	NÃO	BAIXO	NÃO
G	SIM	NÃO	MÉDIO	NÃO

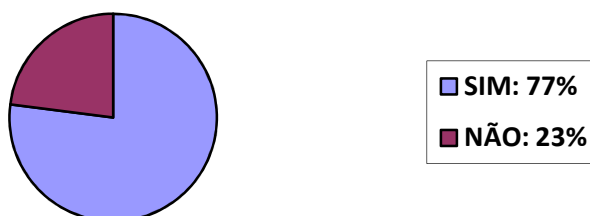
¹³ O primeiro nível de interpretação é considerado "baixo", pois não há o conceito de interpretação nula em nenhum resumo. Apesar de o Resumo Acadêmico ser um gênero que apresenta apenas o nível de compreensão da leitura, não identificamos, em nosso *corpus*, textos isentos de certo nível de interpretação textual.

¹⁴ A não utilização de ideias próprias no resumo é adequada ao gênero.

H	SIM	NÃO	MÉDIO	SIM
I	SIM	NÃO	MÉDIO	NÃO
J	SIM	NÃO	BAIXO	NÃO
K	SIM	NÃO	MÉDIO	NÃO
L	SIM	NÃO	MÉDIO	SIM
M	SIM	NÃO	BAIXO	NÃO
N	SIM	SIM	MÉDIO	SIM
O	NÃO	NÃO	BAIXO	NÃO
P	SIM	NÃO	ALTO	SIM
Q	SIM	NÃO	MÉDIO	SIM
R	SIM	NÃO	MÉDIO	SIM
S	NÃO	NÃO	BAIXO	NÃO
T	SIM	NÃO	MÉDIO	SIM
U	NÃO	NÃO	BAIXO	NÃO
V	SIM	NÃO	MÉDIO	NÃO
W	SIM	NÃO	BAIXO	NÃO
X	SIM	NÃO	MÉDIO	SIM
Y	SIM	NÃO	MÉDIO	SIM
Z	NÃO	NÃO	BAIXO	NÃO

Apresentamos gráficos que mostram em números e de forma mais clara os dados obtidos a partir de nossa leitura dos resumos:

Gráfico 1 – Resumos que apresentam a temática no início do texto.



Temática no início do resumo

No Gráfico 1, observamos que a maior parte dos resumos apresenta o tema do mito no início do texto, segundo o capítulo referido no início desta pesquisa, o que é adequado ao gênero. Esse fato pode ser justificado pela ordem que a temática

é exposta no próprio mito resumido pelos alunos (em alguns capítulos do livro há formas diferentes de iniciar o mito) e também devido à aprendizagem desse aspecto que foi propiciada por meio das aulas sobre o gênero.

Os resumos que não seguiram esse parâmetro e, então, apresentaram o tema em outra ordem ou não o fizeram durante todo o resumo, são iniciados por citações diretas, comentários e/ou exemplos dados pelo autor do texto-fonte, o que evidencia a falta de compreensão do mito em geral e/ou a não identificação da temática. Assim, a qualidade desses resumos que não têm a temática no início do texto fica menor do que aqueles que o fazem. Apresentá-la inicialmente é mais fácil e objetivo, já que marca o fio condutor da coerência objetiva e antecipadamente.

Gráfico 2 – Resumos que tiveram a ordem das ideias alterada.



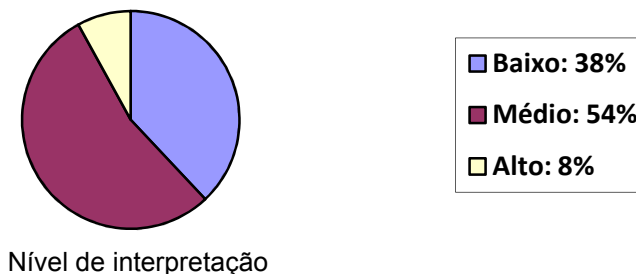
Alteração de ordem das ideias

O Gráfico 2 mostra que 89%, ou seja, 23 alunos não alteraram a ordem das ideias em seus resumos, comparando com a ordem apresentada pelo autor do texto-fonte. Isso se dá pelo provável fato de os alunos entenderem que a não alteração da ordem das informações selecionadas para compor o resumo garante certa estabilidade com relação ao texto-fonte; ou seja, ser fiel à ordem do texto representa uma espécie de acerto, pois no caso da pesquisa, em que os alunos tiveram que entregar seus resumos para avaliação, seria mais fácil para o professor encontrar todas as informações que eles escolheram para compor seus textos. Com isso, confirmamos o que Bakhtin/Volochinov (2006) declararam com relação à intenção do enunciado, que é definida pelo locutor e está vinculada a uma situação concreta, única, neste caso, a situação avaliativa.

É importante lembrar, também, que a ação de não modificar a ordem das ideias foi ensinada a eles durante o trabalho em sala de aula e nos seminários realizados na disciplina Oficina de Leitura e Produção Textual. Portanto, faz parte da teoria do gênero Resumo Acadêmico a tentativa de não modificar a ordem do texto e, se for pra ser feito, que seja com o objetivo de deixá-lo mais claro para o leitor.

Desse modo, a maior parte dos resumos está adequada às exigências do gênero, nesse quesito.

Gráfico 3 – Nível de interpretação dos resumos.

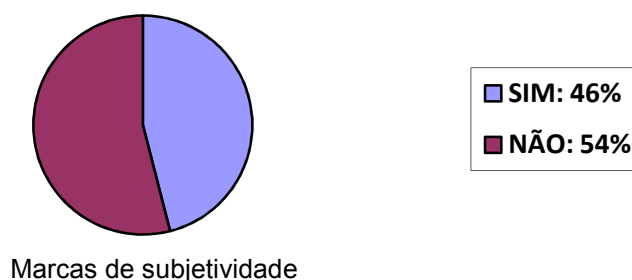


O terceiro gráfico evidencia que a maior parte dos resumos (54%, que equivalem a 14 textos) apresenta um nível de interpretação médio, já que esses alunos demonstraram autonomia para relacionar as ideias selecionadas, porém não fizeram inferências, nem analogias. Em se tratando do Resumo Acadêmico, ter um nível médio de interpretação é considerado adequado, em nossa visão, pois o gênero caracteriza-se pela fidelidade de ideias expressas no texto-fonte (THEREZO, 2007), mas deve evidenciar a capacidade do resumidor de utilizar conectivos, selecionar as ideias principais e elaborar um texto com suas particularidades.

Nos resumos que apresentaram nível baixo de interpretação, pudemos verificar o uso precário de conectivos para ligar uma ideia à outra – o que revela insegurança –, a cópia literal em alguns casos e a falta de menção do texto-fonte no decorrer dos textos, como se os alunos fossem os autores das ideias dos resumos. Então, por mais que tivessem a característica de não interpretar o mito, o que seria adequado ao gênero, os 38% dos resumos com nível baixo não demonstraram uma produção de texto construída a partir de todos os pressupostos do gênero.

Já os resumos que apresentam nível de interpretação alto (8%, que equivalem a 2 resumos) trazem à tona inferências e analogias, possíveis apenas quando a leitura avança de nível, chegando à interpretação, de fato. Ambos os resumos são considerados bons, de acordo com nossa atribuição de conceitos, pois condizem com as características estruturais, de elaboração e de conteúdo do gênero. Todavia, ter um nível de interpretação alto, que envolve informação nova do resumidor, não é adequado para o Resumo Acadêmico. O gênero começa a se descaracterizar, apontando para o caminho da resenha.

Gráfico 4 – Marcas de subjetividade nos resumos.



O último gráfico mostra que, dos 26 textos, 14 não apresentam marcas referentes a novas informações inseridas no resumo, ou seja, a maioria dos alunos entendeu que não se deve apresentar ideias que não sejam oriundas do texto a ser resumido.

Observamos, ainda, após a obtenção dos resultados, que o número de resumos que não apresentam marcas de subjetividade é o mesmo dos que têm nível de interpretação médio (54%), como mostrado no Gráfico 3. A partir dessa constatação, verificamos se os 54% dos resumos com marcas de subjetividade correspondem aos resumos dos alunos que foram considerados com nível médio de interpretação e, surpreendentemente, identificamos que não.

Dos 14 resumos que se enquadram no nível médio de interpretação, 10 apresentam marcas de subjetividade e 4 não o fazem, ou seja, a maioria inseriu algum tipo de informação própria. Esses dados evidenciam que a subjetividade não desqualifica os textos produzidos, pois aqueles que apresentam marcas individuais são considerados adequados, sob o aspecto do nível interpretativo. Porém, dentro desse critério, há o risco de se entrar no gênero resenha, pois nele há marcas de opinião explícita e a individualidade é bem marcada. Assim, concordamos que a subjetividade não desqualifica o Resumo Acadêmico, mas, de certa forma, começa a descaracterizá-lo.

Além dos quatro critérios expostos e suas considerações, outro aspecto que foi levado em consideração nas leituras dos resumos pertencentes ao *corpus* é presença ou não de exemplos e de julgamentos no texto. Entendemos a necessidade de fazer um levantamento desses elementos nos resumos, pois observamos que muitos deles apresentam tanto um quanto outro, sendo que ambos não são característicos do gênero (MACHADO *et al.*, 2005).

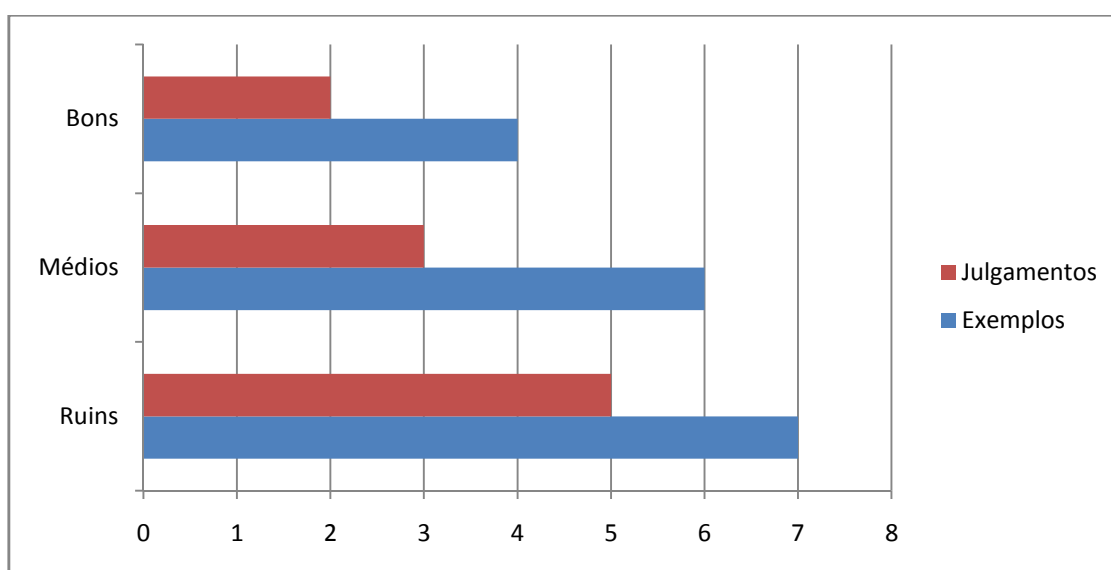
No Quadro 5, apresentamos os resumos divididos por conceito (bons, médios e fracos), com as marcações de "SIM" e "NÃO" em cada quesito (se há ou não a presença de exemplos e de julgamentos explícitos). Vale lembrar que os julgamentos considerados para esta leitura são aqueles explicitados por meio de adjetivos e advérbios, classes gramaticais com funções de julgar, neste contexto.

Quadro 5 – Presença de exemplos e de julgamentos explícitos nos resumos.

ALUNOS POR CONCEITOS	PRESENÇA DE EXEMPLOS	PRESENÇA DE JULGAMENTOS EXPLÍCITOS
BONS		
A	SIM	NÃO
K	NÃO	SIM
Q	SIM	NÃO
T	NÃO	NÃO
P	NÃO	NÃO
G	NÃO	NÃO
I	SIM	SIM
E	SIM	NÃO
Y	NÃO	NÃO
MÉDIOS		
C	SIM	NÃO
J	SIM	NÃO
N	SIM	NÃO
M	SIM	NÃO
D	SIM	NÃO
R	NÃO	SIM
V	SIM	SIM
X	NÃO	SIM
FRACOS		
L	SIM	SIM
B	NÃO	SIM
F	NÃO	SIM
H	SIM	NÃO
S	SIM	SIM
O	SIM	NÃO
U	SIM	SIM
Z	SIM	NÃO
W	SIM	NAO

Em suma, o quadro aponta que, dos 9 resumos bons, 2 apresentam julgamentos e 4 apresentam exemplos do texto-fonte; dos 8 resumos médios, 3 apresentam julgamentos e 6, exemplos; e dos 9 resumos fracos, 5 apresentam julgamentos e 7, exemplos. O Gráfico 5 mostra, de forma clara, os números referentes à quantidade de resumos que apresenta exemplos e julgamentos dentro de cada grupo (bons, médios e fracos).

Gráfico 5 – Presença de exemplos e de julgamentos nos resumos.



Observamos um aumento significativo das barras de julgamento (vermelhas) e das de exemplos (azuis) conforme o conceito dos resumos baixa de nível, o que indica uma conseqüente queda na qualidade dos textos que apresentam esses dois elementos analisados.

De um ponto de vista inverso, ou seja, considerando a qualidade dos textos sob viés do gênero, podemos constatar, portanto, que quanto maior o conceito dos resumos, menor a quantidade de textos que têm a presença de exemplos e julgamentos por meio de adjetivos e advérbios. Desse modo, a característica do Resumo Acadêmico, de não possuir exemplos, nem julgamentos do resumidor, é responsável, em partes, pela atribuição de conceitos diversos aos resumos analisados.

Com relação ao processo de mediação realizado com os resumos, elaboramos uma tabela que mostra o número de versões enviadas para nós e o conceito atribuído a cada texto (Bom, Regular e Fraco), apresentando-os em ordem alfabética. Essa atribuição de conceitos foi realizada de acordo com as

características do gênero, os três elementos que o compõem (temática, construção composicional e estilo) e a qualidade da escrita, levando em conta coesão, coerência, escolhas lexicais, ortografia e pontuação.

Quadro 6 – Alunos que participaram da mediação na escrita do resumo com o número de versões enviadas e o conceito de cada um.

ALUNO	Nº DE VERSÕES	CONCEITO
A	1	BOM
B	1	FRACO
C	2	REGULAR
D	1	REGULAR
E	1	BOM
F	1	FRACO
G	3	BOM
H	1	FRACO
I	2	BOM
J	1	REGULAR
K	1	BOM
M	2	REGULAR
N	1	REGULAR
O	1	FRACO
P	1	BOM
Q	1	REGULAR
R	2	REGULAR
S	1	FRACO
T	1	BOM
V	2	BOM

Para visualizarmos melhor os dados do quadro, temos as seguintes afirmações: dos 14 resumos com apenas 1 versão enviada, 5 são considerados fracos, 4 regulares e 5 bons; dos 5 resumos com 2 versões enviadas, 3 são considerados regulares e 2 são considerados bons; e o resumo com 3 versões enviadas é considerado bom.

A partir disso, podemos chegar a algumas constatações interpretadas por nós acerca da relação entre qualidade dos textos e nossa mediação nas versões enviadas pelos alunos. É evidente que as considerações que faremos são baseadas apenas nos resumos que foram avaliados de forma objetiva. Entretanto, neste caso de avaliação, a subjetividade está intrinsecamente presente na leitura das versões

definitivas que realizamos, haja vista nosso envolvimento com o contexto de produção dos textos. Por esse motivo, tencionamos expor as constatações da maneira mais imparcial possível, levando em consideração apenas as informações explícitas e as características do gênero Resumo Acadêmico que estão presentes (ou não) nos textos.

Inicialmente, percebemos que, em geral, os alunos que enviaram seus textos duas vezes para correção obtiveram melhores conceitos (nenhum texto foi considerado fraco), comparando-os com os dos alunos que enviaram seus resumos apenas uma vez. Estes, por sua vez, tiveram seus textos divididos em quantidades praticamente iguais entre as três categorias de avaliação: bons, regulares e fracos. Os números mostram que, para alguns alunos, a intervenção do professor teve influência no processo da reescrita; já para outros, a interferência não foi suficiente para propiciar melhorias nos textos, pois talvez as correções e sugestões feitas não foram claras para que o aluno pudesse modificar seu resumo, ou ainda podemos dizer que alguns alunos não conseguiram seguir o processo mediativo em si. Nesse sentido, há várias possibilidades que podem ser consideradas, a partir da observação dos textos, mas que não podem ser comprovadas por meio de dados concretos com esta pesquisa.

Outra observação está relacionada à qualidade do texto do aluno que enviou três versões antes da definitiva. Apesar de ter sido o único texto a avançar no processo, constatamos um resultado positivo com relação à mediação/intervenção da professora. Desse modo, a mediação por meio das três correções oportunizou maior reflexão e tempo de sedimentação para que o aluno pudesse transformar seu texto, de acordo com as características e especificidades do gênero.

Além de apresentarmos os conceitos dos alunos que participaram efetivamente do processo de mediação, consideramos de extrema importância mostrar essas informações dos alunos que não o fizeram, ou seja, que não enviaram seus textos para correção. Assim, eles também tiveram conceitos atribuídos às versões definitivas de seus resumos:

Quadro 7 – Alunos que entregaram apenas a versão definitiva

ALUNO	CONCEITO
X	REGULAR
U	FRACO
L	FRACO
Z	FRACO
W	FRACO
Y	BOM

Apesar de haver um resumo regular e um bom neste grupo que não participou do processo de mediação, observamos, por meio do conceito dado à maioria dos textos e da leitura que fizemos de cada um, que os alunos estavam muito confusos com relação ao gênero e, por isso, os conceitos atribuídos a seus textos foram bem abaixo da média daqueles que tiveram nossas intervenções. Os alunos não seguiram as etapas básicas para a produção do resumo (MACHADO *et. al*, 2005), demonstrando baixo nível de entendimento nesse sentido, apesar de todo o trabalho realizado nas duas disciplinas. Houve várias manifestações de opinião própria – com adjetivos, ideias que não estavam presentes no texto original, sugestões –, dando um caráter dissertativo ao texto, entre outros aspectos que levam à constatação de que o gênero não foi aprendido adequadamente pelos alunos.

Porém, apesar de verificarmos problemas relativos ao gênero, também foram encontrados muitos desvios de concordância, ortografia, pontuação etc., o que corroborou para deixar esses textos com qualidade inferior aos demais, evidenciando dificuldades com a escrita em geral.

As interferências mediativas foram explicitadas por meio de alguns procedimentos que objetivaram facilitar a compreensão das correções. Desse modo, apresentamos as formas de inserção de comentários e sugestões nos textos, bem como as cores utilizadas para sinalizar determinados problemas e alterações feitas por nós, para que a mediação seja visualizada mais facilmente nas análises de cada resumo:

Quadro 8 – Cores e recursos utilizados para as correções

Em azul	1) Trechos e/ou termos corrigidos por nós, já alterados e colocados na forma correta; 2) Expressões e/ou termos acrescentados por nós.
Em roxo	Apontamentos e comentários em geral sobre a construção do resumo, salientando os problemas encontrados e suas possíveis soluções em forma de sugestões para a melhoria dos aspectos identificados, sempre apresentados ao final do resumo.
Comentários inseridos por meio da ferramenta de Revisão do Office Word	Questionamentos, apontamentos e sugestões específicas, referentes aos trechos selecionados pela ferramenta, que ficam coloridos no documento, diferenciando-se do restante do texto.

As considerações do processo mediativo dos resumos analisados são expostas em uma subseção específica, após as considerações gerais de cada texto selecionado. Nela, apresentamos as versões enviadas para correção, seguidas de constatações e discussões que objetivam evidenciar como nossa mediação interferiu nos textos.

O número de versões enviadas pelos alunos escolhidos para a análise detalhada está distribuído da seguinte forma: o resumo do aluno G foi enviado três vezes para a correção, antes da versão final; o do aluno I, duas vezes; do aluno E, apenas uma vez; e o texto do aluno U não participou da mediação (entregou somente a versão final para avaliação do professor regente). Todo o conjunto de produção, correção e devolução dos textos representa uma enunciação, pois, como já declarado, ela é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006).

Vale ressaltar que os resumos dos alunos escolhidos tiveram textos-fonte diferentes: o aluno G e o aluno U resumiram o mito nº 8: "O domínio da norma culta é um instrumento de ascensão social"; o aluno I resumiu o mito nº 7: "É preciso saber gramática para falar e escrever bem" e o aluno E resumiu o mito nº 6: "O certo é falar assim porque se escreve assim". Os três textos encontram-se nos anexos 4, 5 e 6.

As informações acerca dos resumos estão relacionadas aos três elementos fundamentais para o gênero: tema, construção composicional e estilo, e são apresentadas de forma conjunta, sem divisão entre eles. Entretanto, o segundo e o terceiro elementos foram destacados nas análises, devido às características do

gênero relativas aos aspectos de construção e estruturação a partir de um esquema. O Resumo Acadêmico não possibilita tanto espaço para a individualidade, o que seria consequência do conteúdo temático.

Vejamos as análises dos resumos selecionados, conforme os aspectos e critérios mencionados, seguidos das considerações sobre a mediação.

3.2 O RESUMO DO ALUNO G

O resumo produzido pelo aluno G, composto por 372 palavras, foi o que mais sofreu interferência com a nossa mediação: ele enviou três versões para serem corrigidas antes da versão final. O mito por ele resumido foi o último do livro de Marcos Bagno, o nº8: "O domínio da norma culta é um instrumento de ascensão social" e seu resumo é considerado uma amostra de texto bom, pois apresenta as características fundamentais do gênero Resumo Acadêmico, com exceção das palavras-chave.

Vejamos a versão final do resumo do aluno G:

*BAGNO, M. Mito n° 8 – O domínio da norma culta é um instrumento de ascensão social. In: BAGNO, M. **Preconceito Linguístico**: o que é, como se faz. 2ª edição. Loyola: SP, 1999. pp. 69-72.*

1 No livro "Preconceito Linguístico", Bagno começa o mito oito retomando o início
 2 do livro, mais precisamente o mito 1, onde ele expõe que, ao não reconhecer a
 3 diversidade do português falado no Brasil, a escola impõe sua norma lingüística
 4 como se ela fosse comum a todos. O linguista afirma que é preciso, portanto,
 5 que as escolas e todas as instituições ligadas à educação passem a reconhecer
 6 a diversidade lingüística do nosso país para melhor planejar suas políticas de
 7 ação. Ele explica o título do mito 8, exemplificando que o domínio da norma
 8 padrão culta não tem relação com a ascensão social quando ele cita os
 9 professores que deveriam estar no topo da pirâmide social, econômica e política.
 10 Diz que nada vai adiantar o domínio da norma culta a uma pessoa que não
 11 tenha acesso a descente moradia, saneamento básico, tecnologias modernas, e
 12 a uma pessoa que não tenha seus direitos de cidadão reconhecidos. O autor
 13 enfoca que todos os brasileiros precisam reconhecer que existe sim uma
 14 variação lingüística e que o mero conhecimento da norma padrão culta não
 15 significa abolição de todos os problemas de indivíduos carentes. Todavia
 16 também é necessário garantir acesso à educação, bens culturais, saúde,
 17 habitação e uma vida digna de cidadão. Bagno afirma que o foco principal é a
 18 transformação da sociedade como um todo e não uma simples transformação
 19 individual, porque enquanto vivemos em meio a desigualdades sociais
 20 profundas, "toda tentativa de promover a "ascensão social" dos marginalizados
 21 é, senão hipócrita e cínica, pelo menos de uma boa intenção paternalista e
 22 ingênua. O autor prossegue afirmando que "doando" a língua padrão a um

23 *indivíduo carente, obviamente, não o tornará um patrão e que não vale a pena*
 24 *promover a “ascensão social” para que alguém se enquadre dentro da sociedade*
 25 *que vivemos hoje; basta pensar nos indivíduos que detêm o poder no Brasil,*
 26 *além de serem falantes da norma culta, são sobretudo na maioria homens,*
 27 *brancos, heterossexuais, nascidos/criados na porção Sul-Sudeste do país.*
 28 *Concluindo, Bagno ainda nos recorda que falar da língua é falar da política e*
 29 *essa reflexão não deve se ausentar de nossas posturas teóricas e atitudes de*
 30 *cidadãos, do contrário, estaremos contribuindo para a manutenção do*
 31 *preconceito linguístico e do círculo vicioso da injustiça social.*

Como podemos notar, o aluno iniciou seu resumo fazendo referência ao mito nº1, que foi relacionado ao mito nº8 pelo próprio autor do texto-fonte, Marcos Bagno. Assim, a temática do mito não foi apresentada logo no começo do texto, pois o aluno optou em seguir as ideias apresentadas no mito. A temática aparece logo em seguida, nas linhas 7 a 9 do resumo, em forma de explicação e exemplificação. No texto-fonte, a temática é exposta no primeiro e no segundo parágrafos por meio de uma constatação e de um questionamento que traz o exemplo dos professores na sociedade. Assim, observamos que o aluno G seguiu a ordem de apresentação da temática, colocando-a de acordo com o que está exposto no texto-fonte.

Após a temática do mito ser exposta, o aluno apresenta as ideias e as informações selecionadas por ele como relevantes em uma sequência correspondente àquela do mito nº8, articulando-as de forma simples e própria. A inserção de vocabulário diferente daquele do mito quase não foi recorrente e, por isso, afirmamos que a articulação do texto não foi complexa, e sim, simples.

A ordem das informações do texto-fonte foi mantida no resumo, sem exceções, como observamos no Quadro 9:

Quadro 9 – Trechos comparativos do resumo do aluno G

Linhas	Texto do aluno	Pág.	Texto-fonte
1 a 4	<i>No livro “Preconceito Linguístico”, Bagno começa o mito oito retomando o início do livro, mais precisamente o mito 1, onde ele expõe que, ao não reconhecer a diversidade do português falado no Brasil, a escola impõe sua norma lingüística como se ela fosse comum a todos.</i>		Faz referência ao quarto parágrafo da página 15 do mito nº 1, o qual é mencionado por Marcos Bagno no mito nº 8: <i>Esse mito é muito prejudicial à educação porque, ao não reconhecer a verdadeira diversidade do português falado no Brasil, a escola tenta impor sua norma lingüística como se ela fosse, de fato, a língua comum a todos os 160 milhões de brasileiros (...).</i>
4 a 7	<i>O linguista afirma que é preciso, portanto, que as escolas e todas as instituições ligadas à educação passem a reconhecer a diversidade linguística do nosso</i>		Faz referência ao último parágrafo da página 18 do mito nº 1: <i>É preciso, portanto, que a escola e todas as</i>

	<i>país para melhor planejar suas políticas de ação.</i>		<i>demais instituições voltadas para a educação e a cultura abandonem esse mito da “unidade” do português no Brasil e passem a reconhecer a verdadeira diversidade lingüística de nosso país para melhor planejarem suas políticas de ação junto à população amplamente marginalizada dos falantes das variedades não-padrão.</i>
7 a 9	<i>Ele explica o título do mito 8, exemplificando que o domínio da norma padrão culta não tem relação com a ascensão social quando ele cita os professores que deveriam estar no topo da pirâmide social, econômica e política.</i>	69	<i>Ora, se o domínio da norma culta fosse realmente um instrumento de ascensão na sociedade, os professores de português ocupariam o topo da pirâmide social, econômica e política do país, não é mesmo? Afinal, supostamente, ninguém melhor do que eles domina a norma culta.</i>
10 a 12	<i>Diz que nada vai adiantar o domínio da norma culta a uma pessoa que não tenha acesso a descente moradia, saneamento básico, tecnologias modernas, e a uma pessoa que não tenha seus direitos de cidadão reconhecidos.</i>	70	<i>O que estou tentando dizer é que o domínio da norma culta de nada vai adiantar a uma pessoa que não tenha todos os dentes, que não tenha casa decente para morar, água encanada, luz elétrica e rede de esgoto. O domínio da norma culta de nada vai servir a uma pessoa que não tenha acesso às tecnologias modernas, aos avanços da medicina, aos empregos bem remunerados, à participação ativa e consciente nas decisões políticas que afetam sua vida e a de seus concidadãos. O domínio da norma culta de nada vai adiantar a uma pessoa que não tenha seus direitos de cidadão reconhecidos plenamente, a uma pessoa que viva numa zona rural onde um punhado de senhores feudais controlam extensões gigantescas de terra fértil, enquanto milhões de famílias de lavradores sem-terra não têm o que comer.</i>
12 a 17	<i>O autor enfoca que todos os brasileiros precisam reconhecer que existe sim uma variação lingüística e que o mero conhecimento da norma padrão culta não significa abolição de todos os problemas de indivíduos carentes. Todavia também é necessário garantir acesso à educação, bens culturais, saúde, habitação e uma vida digna de cidadão.</i>	70 e 71	<i>É preciso garantir, sim, a todos os brasileiros o reconhecimento (sem o tradicional julgamento de valor) da variação lingüística, porque o mero domínio da norma culta não é uma fórmula mágica que, de um momento para outro, vai resolver todos os problemas de um indivíduo carente. É preciso favorecer esse reconhecimento, mas também garantir o acesso à educação em seu sentido mais amplo, aos bens culturais, à saúde e à habitação, ao transporte de boa qualidade, à vida digna de cidadão merecedor de todo respeito.</i>
17 a 22	<i>Bagno afirma que o foco principal é a transformação da sociedade como um todo e não uma simples transformação individual, porque enquanto vivemos em meio a desigualdades sociais profundas, “toda tentativa de promover a “ascensão social” dos marginalizados é, senão hipócrita</i>	71	<i>Como é fácil perceber, o que está em jogo não é a simples “transformação” de um indivíduo, que vai deixar de ser um “sem-língua padrão” para tornar-se um falante da variedade culta. O que está em jogo é a transformação da sociedade como um todo, pois enquanto vivermos numa estrutura social cuja existência mesma exige desigualdades sociais profundas, toda</i>

	<i>e cínica, pelo menos de uma boa intenção paternalista e ingênua.</i>		<i>tentativa de promover a “ascensão” social dos marginalizados é, senão hipócrita e cínica, pelo menos de uma boa intenção paternalista e ingênua.</i>
12 a 23	<i>O autor prossegue afirmando que “doando” a língua padrão a um indivíduo carente, obviamente, não o tornará um patrão (...)</i>	71	<i>Por isso eu me pergunto: será que “doando” a língua padrão a um indivíduo das classes subalternas ele vai, automaticamente, tornar-se um patrão?</i>
23 a 27	<i>(...) e que não vale a pena promover a “ascensão social” para que alguém se enquadre dentro da sociedade que vivemos hoje; basta pensar nos indivíduos que detêm o poder no Brasil, além de serem falantes da norma culta, são sobretudo na maioria homens, brancos, heterossexuais, nascidos/criados na porção Sul-Sudeste do país.</i>	72	<i>Valerá mesmo a pena promover a “ascensão social” para que alguém se enquadre dentro desta sociedade em que vivemos, tal como ela se apresenta hoje? Basta pensar um pouco nos indivíduos que detêm o poder no Brasil: não são (quando são) apenas falantes da norma culta, mas são sobretudo, em sua grande maioria, homens, brancos, heterossexuais, nascidos/criados na porção Sul-Sudeste do país ou oriundos das oligarquias feudais do Nordeste.</i>
28 a 31	<i>Concluindo, Bagno ainda nos recorda que falar da língua é falar da política e essa reflexão não deve se ausentar de nossas posturas teóricas e atitudes de cidadãos, do contrário, estaremos contribuindo para a manutenção do preconceito linguístico e do círculo vicioso da injustiça social.</i>	72	<i>Como eu já tinha avisado na abertura do livro, falar da língua é falar de política, e em nenhum momento esta reflexão política pode estar ausente de nossas posturas teóricas e de nossas atitudes práticas de cidadão, de professor e de cientista. Do contrário, estaremos apenas contribuindo para a manutenção do círculo vicioso do preconceito linguístico e do irmão gêmeo dele, o círculo vicioso da injustiça social.</i>

O fato de o aluno ter optado por manter a mesma ordem de ideias em seu resumo mostra a característica da impessoalidade, ou seja, a ausência de marcas que denotariam sua individualidade nesse critério. Ele, provavelmente, foi fiel à ordem do texto-fonte e deixou explícito que desse modo seu texto estaria adequado ao gênero produzido, pois entendeu, com as aulas ministradas sobre o Resumo Acadêmico, os seminários da disciplina Oficina de Leitura e Produção Textual e as mediações, que essa é uma característica pertinente ao gênero.

Quanto à seleção das ideias principais do texto-fonte, temos que o aluno G apresentou todas as informações consideradas relevantes do mito nº8. Um detalhe importante a ser mencionado diz respeito ao tamanho do texto resumido – trata-se do mito mais curto da obra de Marcos Bagno. Assim, a ação de sumarizar em si não exigiu muito trabalho do aluno¹⁵, devido à forma com que o mito foi construído: além de ser um texto curto, com apenas três páginas e meia, há vários exemplos no

¹⁵ Essa é uma interpretação nossa, pois a primeira versão enviada mostrou que o aluno teve dificuldades para selecionar as informações principais do mito, visto que apresentou um número de palavras abaixo do solicitado.

decorrer do mito, o que facilita o processo de seleção de informações para a produção do resumo.

Nesse sentido, o aluno deixou de lado a maior parte dos exemplos; porém, no momento em que julgou necessário, apresentou um deles em seu resumo, como nos mostra a linha 9, em que o aluno cita os professores, que não estão no topo da pirâmide social, econômica e política de nosso país.

Em geral, as ideias foram ligadas entre si por meio conectivos e também pela simples menção do autor do texto-fonte, seguida da atribuição de uma ação a este. Como exemplo de junção por conectivo, temos o trecho das linhas 12 a 17, selecionado no quadro acima, que foram ligados pela conjunção *Todavia*.

A construção composicional do resumo do aluno G está de acordo com as características pertencentes ao gênero Resumo Acadêmico, considerando a presença de parágrafo único, tempo verbal no Presente do Indicativo e menção do texto-fonte antes do início do resumo. No entanto, um item importante do resumo não foi apresentado – as palavras-chave. Entendemos que, com isso, o aluno revelou falta de atenção ou o esquecimento da necessidade de se colocar as palavras-chave logo abaixo do resumo, visto que durante as aulas e interações com os alunos explicitamos esse aspecto, apesar de não termos apontado-o nas correções das versões corrigidas.

As etapas fundamentais para a produção de um Resumo Acadêmico também estão marcadas no texto do aluno: temática apresentada no início do texto; uso de conectivos para ligar as ideias; menção do autor do texto-fonte (*Bagno, o linguista, ele, o autor*); atribuição de ações do autor do texto-fonte por meio de verbos *dicendi* (*começa, afirma, explica, enfoca, prossegue afirmando, nos recorda*); e ausência de opinião explícita do aluno.

Os verbos de ação (ou *dicendi*) no resumo analisado foram utilizados pelo aluno com bastante propriedade, pois observamos que seu uso variado e concordante com os tipos de informações expostos por Marcos Bagno, no mito nº8, se refere a determinado nível de interpretação.

Selecionamos dois exemplos de uso de verbos de ação pra comprovação de nossas afirmações. Apresentamo-los em dois quadros: um com o texto original e o outro com a reformulação do aluno, seguido de nossa interpretação para tais amostras.

Texto-fonte: *Ora, se o domínio da norma culta fosse realmente um instrumento de ascensão na sociedade, os professores de português ocupariam o topo da pirâmide social, econômica e política do país, não é mesmo?*

Texto do aluno: *Ele explica o título do mito 8, exemplificando que o domínio da norma padrão culta não tem relação com a ascensão social quando ele cita os professores que deveriam estar no topo da pirâmide social, econômica e política.*

Neste caso, os verbos *dicendi* e a resposta negativa para o questionamento denotam uma interpretação do texto-fonte com acréscimo de elementos. De um questionamento do autor do texto-fonte, o aluno fez uma declaração assertiva sobre a ascensão social, colocando o verbo *exemplificar* para defender tal ação do autor. O aluno apreendeu esse questionamento como um exemplo, mesmo não havendo a introdução de exemplos feita pelo autor do texto-fonte.

Texto-fonte: *É preciso garantir, sim, a todos os brasileiros o reconhecimento (sem o tradicional julgamento de valor) da variação linguística, porque o mero domínio da norma culta não é uma fórmula mágica que, de um momento para outro, vai resolver todos os problemas de um indivíduo carente. É preciso favorecer esse reconhecimento, mas também garantir o acesso à educação em seu sentido mais amplo, aos bens culturais, à saúde e à habitação, ao transporte de boa qualidade, à vida digna de cidadão merecedor de todo respeito.*

Texto do aluno: *O autor enfoca que todos os brasileiros precisam reconhecer que existe sim uma variação linguística e que o mero conhecimento da norma padrão culta não significa abolição de todos os problemas de indivíduos carentes. Todavia também é necessário garantir acesso à educação, bens culturais, saúde, habitação e uma vida digna de cidadão.*

Este trecho resume a parte do mito em que o autor diz que “é preciso garantir, sim, a todos os brasileiros o reconhecimento da variação linguística”. O aluno utilizou o verbo *enfocar*, pois, provavelmente, entendeu a afirmação do autor do texto como uma informação importante, que deveria ser destacada, visto que o “sim” deixa claro o enfoque do autor. Isso também revela sua subjetividade e esse verbo *dicendi* pode contribuir positivamente para a afirmação do autor.

Com essas amostras, podemos verificar um dos aspectos relativos às marcas interpretativas em resumos, os verbos *dicendi*. Assim, partimos agora para as operações de sumarização realizadas pelo aluno, as quais são fundamentais para o processo de resumir em si. As estratégias de apagamento e substituição (RUIZ, 2001) foram recorrentes em todo o texto, sendo a primeira em maior grau. Como exemplo de comprovação de apagamento, temos o trecho das linhas 10 a 12, do

resumo, que se refere ao primeiro parágrafo da página 70 (ver quadro 8) do texto-fonte, em que o aluno fez a escolha das informações que mais lhe interessavam, demonstrando, de certa forma, sua opinião com relação ao que considerava importante resumir. Nesse sentido, o apagamento fica facilmente visível, visto a quantidade de palavras do texto-fonte que foram descartadas pelo aluno.

Já a substituição foi dividida nos dois processos deste grupo – a generalização e a construção (MACHADO *et al.*, 2005). Ambos apareceram poucas vezes no resumo, porém não podemos deixar de mencioná-los. Um exemplo de generalização é o das linhas 8, 9 e 10, em que o aluno utiliza a palavra "professores" para se referir à classe que deveria estar no topo da pirâmide social, econômica e política, caso o mito fosse verdade: *"quando ele cita os professores que deveriam estar no topo da pirâmide social, econômica e política"*, sendo que o autor do texto-fonte cita apenas os "professores de português", na página 69.

A construção ocorreu mais vezes do que a generalização, já que o aluno uniu várias ideias por meio de conectivos e fez algumas mudanças estruturais também, como apresentar um questionamento do mito na forma de uma afirmação, a partir de indícios do autor do texto-fonte. A comprovação dessa construção está num trecho do Quadro 9, que reproduzimos novamente para melhor visualizarmos (do lado esquerdo, a construção do aluno; do lado direito, a forma expressa por Marcos Bagno).

<p><i>O autor prossegue afirmando que "doando" a língua padrão a um indivíduo carente, obviamente, não o tornará um patrão (...)</i></p>	<p><i>Por isso eu me pergunto: será que "doando" a língua padrão a um indivíduo das classes subalternas ele vai, automaticamente, tornar-se um patrão?</i></p>
--	--

Essa transformação do aluno é um exemplo de nível de interpretação médio, pois ele reformulou a sentença de acordo com seu julgamento ao que foi lido. Vale ressaltar que em nenhum momento o autor do texto-fonte dá uma resposta negativa ao questionamento; porém, por meio de outras informações apresentadas na sequência e pelo próprio tema do mito, fica implícito que a resposta dada por Marcos Bagno é negativa.

Quanto às orações do resumo analisado, encontramos períodos compostos por subordinação e por coordenação. Em geral, as conjunções coordenadas foram utilizadas com bastante propriedade, visto que o aluno fez alterações, com relação

às conjunções do texto-fonte, e inseriu outras, demonstrando assim sua capacidade de reformulação.

A subordinação pode ser comprovada pelo trecho das linhas 16 e 17: "*(...) também é necessário garantir acesso à educação, bens culturais, saúde, habitação e uma vida digna de cidadão*", onde identificamos uma oração subordinada substantiva subjetiva reduzida de gerúndio.

A coordenação é exemplificada pelo trecho das linhas 13 a 16, "*O autor enfoca que todos os brasileiros precisam reconhecer que existe sim uma variação linguística e que o mero conhecimento da norma padrão culta não significa abolição de todos os problemas de indivíduos carentes*", em que a conjunção aditiva "e" foi acrescentada entre as duas orações para que as ideias fossem unidas de forma a se complementarem. Porém, no texto-fonte essas mesmas orações são unidas pela conjunção explicativa "porque". Assim, o aluno G expressou seu entendimento com relação às ideias que estavam sendo passadas ao leitor do mito, expressando uma marca de sua subjetividade.

Com as considerações realizadas até agora, temos que o gênero Resumo Acadêmico foi aprendido pelo aluno G, em termos gerais, considerando as características e os aspectos descritos.

3.2.1 A mediação no resumo do aluno G

Os envios das três versões do aluno G ocorreram via e-mail, sendo as ações de correção e apontamentos realizadas pelo programa *Microsoft Office Word 2007*, como todos os outros resumos participantes do processo. Vale lembrar que os alunos estavam aptos a procurar apenas nosso auxílio para as correções de seus resumos, e não o professor regente da turma.

A correção foi realizada por meio de dois tipos, explicitados no capítulo metodológico: a resolutiva, em que detectamos os erros e reescrevemo-nos, apenas marcando em outra cor para que o aluno percebesse; e a textual-interativa, em que inserimos comentários ao final do resumo e/ou pela ferramenta de inserção de comentários do *Word*, com o intuito de orientar sobre a correção realizada (RUIZ, 2001).

Vejamos a versão original do aluno enviada para nós e, em seguida, a versão

com nossas intervenções e modificações:

Mito nº8

Segundo Marcos Bagno, o mito nº 8 “O domínio da norma culta é um instrumento de ascensão social” expõe uma visão utópica de uma extensa parcela da população que acredita que ensinar a um indivíduo o uso da norma padrão culta é o passaporte dele para crescer na vida. Porém se essa idéia fosse verdadeira teríamos os professores no topo da pirâmide social econômica e política do país, e por outro lado, teríamos fazendeiros, donos de muitas cabeças de gado, de indústrias agrícolas, com grande influência política na sua região mas com poucos anos de estudo primário na base desta mesma pirâmide. O autor frisa que para as pessoas que não possuem água encanada, luz elétrica, rede de esgoto, de nada irá adiantar saber ler e escrever de acordo com a norma padrão culta pois isso não os elevará de classe.

Bagno conclui dizendo que primeiramente é necessário dar a essas pessoas saneamento básico, acesso a boa educação, saúde, para que assim cada cidadão tenha, em primeiro lugar, uma vida digna.

BAGNO, M. Mito nº 8: “O domínio da norma culta é um instrumento de ascensão social”. In: BAGNO, M. **Preconceito Linguístico: o que é, como se faz**. 2. ed. Edições Loyola: São Paulo, 1999.

(Segundo) Marcos Bagno, o mito nº 8 “O domínio da norma culta é um instrumento de ascensão social” expõe uma visão utópica de uma extensa parcela da população que acredita que ensinar a um indivíduo o uso da norma padrão culta é o passaporte dele para crescer na vida. Porém, se essa idéia fosse verdadeira, teríamos os professores no topo da pirâmide social econômica e política do país, e por outro lado, teríamos fazendeiros, donos de muitas cabeças de gado, de indústrias agrícolas, com grande influência política na sua região, mas com poucos anos de estudo primário, na base desta mesma pirâmide. O autor frisa que para as pessoas que não possuem água encanada, luz elétrica, rede de esgoto, de nada irá adiantar saber ler e escrever de acordo com a norma padrão culta, pois isso não os elevará de classe. Bagno conclui dizendo que primeiramente é necessário dar a essas pessoas saneamento básico, acesso a boa educação, saúde, para que assim cada cidadão tenha, em primeiro lugar, uma vida digna.

[R1] Comentário: Inicie o resumo com a identificação da obra onde o texto original se encontra e o autor.

[R2] Comentário: Este trecho mais parece uma pergunta do que uma ideia principal do texto.

[R3] Comentário: Tente não exemplificar no resumo.

[R4] Comentário: Tem certeza de que ele finaliza o mito com essas ideias?

Resumo não tem parágrafo.

Deve-se apresentar o cabeçalho antes de iniciar seu texto.

Aluna G, seu resumo está muito curto, pois você não abordou todas as questões que o autor coloca no mito. Leia novamente o mito e sublinhe todas as informações que seriam importantes para se colocar num resumo. Essas informações não são exemplos e nem justificativas, mas sim os fatos que o autor afirma como verdadeiros (realmente não há muitos, porque o mito nº8 contém muitos exemplos, mas tente reformular os exemplos em forma de afirmação).

a) Primeiramente, comece expondo a relação que Bagno faz com o primeiro mito;

b) Em seguida, exponha a situação que explicaria o título do mito – o autor afirma que é um mito porque há provas reais de que a norma padrão culta não tem relação com a ascensão social.

c) Cite a questão do último parágrafo da página 70: "é preciso garantir a todos os brasileiros o reconhecimento da variação linguística, porque ...", até o fim do parágrafo, mas com suas palavras e conectivos.

d) O parágrafo seguinte, da página 71, que inicia com "Como é fácil..." também trata de uma questão fundamental do mito. Fale sobre ela, dizendo o que o autor pensa sobre.

e) Na página 72, Bagno lança perguntas que, respondidas, dão a conclusão ao mito.

Essas são minhas sugestões; se tiver dúvidas, entre em contato.

A primeira versão do resumo do aluno G apresentou vários problemas relativos ao conteúdo do gênero e alguns relativos à estrutura, como: a paragrafação, que não faz parte do resumo; o número de palavras abaixo do solicitado; a pontuação; entre outros aspectos. Com isso, observamos que o aluno não tinha o total domínio do Resumo Acadêmico, pois, apesar de possuir poucos erros de gramática, faltaram elementos que o caracterizam, tanto na forma, como no conteúdo. Fizemos, então, alguns apontamentos que o orientaram sobre como proceder em determinadas situações e aspectos, expondo as etapas necessárias para que o texto tivesse todas as características de um Resumo Acadêmico.

Várias sugestões relativas ao conteúdo do texto também foram evidenciadas para o melhoramento do resumo. Além disso, questionamentos acerca de algumas ações realizadas pelo discente foram feitos. Com relação ao questionamento, podemos afirmar que o ato do professor em questionar é a ação mais adequada para estimular, nos alunos, o diálogo interior na escrita, de modo que eles se posicionem como sujeitos no processo de construção, enriquecendo o conteúdo temático de seus textos, à medida que são reescritos (MALENTACHI & MENEGASSI, 2006).

BAGNO, M. Mito nº8: "O domínio da norma culta é um instrumento de ascensão social." In: BAGNO, M. **Preconceito Linguístico: o que é, como se faz**. 2. Ed. Edições Loyola: São Paulo, 1999.

No livro "Preconceito Linguístico", Bagno expõe no **mito 1** que, **ao** não reconhecer a diversidade do português falado no Brasil, a escola impõe sua norma linguística como se ela fosse a língua comum a todos. **O linguista** afirma que é preciso, portanto, que as escolas e todas as instituições ligadas à educação passem a reconhecer a diversidade linguística do nosso país para melhor planejar suas políticas de ação. Ele explica o título do mito 8, exemplificando que o domínio da norma padrão culta não tem relação com a ascensão social quando ele cita os professores que deveriam estar no topo da pirâmide social, econômica e política. **Diz** que nada vai adiantar o domínio da norma culta a uma pessoa que não tenha acesso a descente moradia, saneamento básico, tecnologias modernas, e a uma pessoa que não tenha seus direitos de cidadão reconhecidos. O autor enfoca que todos os brasileiros precisam reconhecer que existe sim uma variação linguística e que o mero conhecimento da norma padrão culta não significa abolição de todos os problemas de indivíduos carentes. Todavia também é necessário garantir acesso **à** educação, bens culturais, saúde, habitação e uma vida digna de cidadão. Bagno afirma que o foco principal é a transformação da sociedade como um todo e não uma simples transformação individual, porque enquanto vivemos em meio a desigualdades sociais profundas, "toda tentativa de promover a "ascensão social" dos marginalizados é, senão hipócrita e cínica, pelo menos de uma boa intenção paternalista e ingênua. O autor prossegue afirmando que "doando" a língua padrão a um indivíduo carente, obviamente, não o tomará um patrão e que não vale a pena promover a "ascensão social" para que alguém se enquadre dentro da sociedade que vivemos hoje; basta pensar nos indivíduos que detêm o poder no Brasil, **hã**o são (quando são) apenas falantes da norma culta, mas são, sobretudo, em sua grande maioria, homens, brancos, heterossexuais, nascidos/criados na porção Sul-Sudeste do país.) **Conduindo**, Bagno ainda nos lembra que falar da língua é falar da política e essa reflexão não deve se ausentar de nossas posturas teóricas e atitudes de cidadãos, do contrário, estaremos contribuindo para a manutenção do preconceito linguístico e do círculo vicioso da injustiça social.

[R1] Comentário: Você começa a falar do mito nº1 e a continuação parece que ainda se refere a esse mito. Faça a distinção entre o mito nº1 e o nº 8.

[R2] Comentário: Tirei as aspas porque acho melhor não fazer citação direta. Tente modificar ao menos um pouco este trecho para não ser uma citação idêntica ao texto-fonte.

Aluna G, seu resumo está bom. Dê uma olhada nos comentários e modifique o que for necessário. As marcas em azul mostram minhas alterações. Se precisar de ajuda, entre em contato novamente.

Na segunda versão do aluno G, notamos uma grande melhoria na forma e também no conteúdo. As alterações sugeridas por nós na inserção de comentários foram realizadas e o aluno ainda teve iniciativa para apresentar novas ideias do texto original, adequando-as ao gênero. As ações do aluno de reformular o texto, a partir das sugestões e das instruções sobre como seu resumo deveria ser produzido (na cor roxa), também foram realizadas, o que revela significativa influência da mediação, naquele momento; inclusive, verificamos isso ao nos depararmos com o número de palavras que compõem a segunda versão do resumo, bem maior do que a versão anterior. Os comentários e sugestões dadas ao aluno e suas iniciativas de

conversar com o texto vão ao encontro da noção de Vygotsky (1991) acerca da mediação como forma de provocar a internalização do texto.

Além disso, as ações do aluno de reformulação de seu resumo, a partir de nossa intervenção, evidenciam o que Bakhtin/Volochinov (2006) chamaram de atitudes responsivas, ou seja, o aluno teve uma reação ativa com relação àquilo que foi recebido – neste caso, nossas intervenções no texto.

Poucas correções quanto à gramática foram feitas e ficaram claros para o aluno os elementos que caracterizam o Resumo Acadêmico. Expomos nossa satisfação com relação à evolução do texto.

A terceira versão do aluno G:

BAGNO, M. Mito nº8: "O domínio da norma culta é um instrumento de ascensão social." In: BAGNO, M. **Preconceito Linguístico**: o que é, como se faz. 2. Ed. Edições Loyola: São Paulo, 1999.

No mito nº 8, da obra "Preconceito Linguístico", o autor Marcos Bagno começa retomando o início do livro, mais precisamente o mito nº 1, em que ele expõe que, ao não reconhecer a diversidade do português falado no Brasil, a escola impõe sua norma lingüística como se ela fosse comum a todos. Afirma que é preciso, portanto, que as escolas e todas as instituições ligadas à educação passem a reconhecer a diversidade linguística do nosso país para melhor planejar suas políticas de ação. Ele explica, então, o título do mito nº 8, exemplificando que o domínio da norma padrão culta não tem relação com a ascensão social quando ele cita os professores que deveriam estar no topo da pirâmide social, econômica e política. Diz que nada vai adiantar o domínio da norma culta a uma pessoa que não tenha acesso a descente moradia, saneamento básico, tecnologias modernas, e a uma pessoa que não tenha seus direitos de cidadão reconhecidos. O autor enfoca que todos os brasileiros precisam reconhecer que existe sim uma variação linguística e que o mero conhecimento da norma padrão culta não significa abolição de todos os problemas de indivíduos carentes. Todavia também é necessário garantir acesso à educação, bens culturais, saúde, habitação e uma vida digna de cidadão. Bagno afirma que o foco principal é a transformação da sociedade como um todo e não uma simples transformação individual, porque enquanto vivemos em meio a desigualdades sociais profundas, toda tentativa de promover a "ascensão social" dos marginalizados é, senão hipócrita e cínica, pelo menos de uma boa intenção paternalista e ingênua. O autor prossegue afirmando que "doando" a língua padrão a um indivíduo carente, obviamente, não o tornará um patrão e que não vale a pena promover a "ascensão social" para que alguém se enquadre dentro da sociedade que vivemos hoje; basta pensar nos indivíduos que detêm o poder no Brasil, além de serem falantes da norma culta, são sobretudo, na maioria, homens, brancos, heterossexuais, nascidos/criados na porção Sul-Sudeste do país. Concluindo, Bagno ainda nos recorda que falar da língua é falar da política e essa reflexão não deve se ausentar de nossas posturas teóricas e atitudes de cidadãos, do contrário, estaremos contribuindo para a manutenção do preconceito linguístico e do círculo vicioso da injustiça social.

[R1] Comentário: Modifiquei o começo, mas está bom assim.

[R2] Comentário: Também acho melhor retirar esse trecho.

[R3] Comentário: Ok! Está bom assim.

Verifique os comentários em resposta aos seus questionamentos.
Bom trabalho!

Já na última versão, percebemos que o aluno internalizou o gênero e conseguiu articular as informações sobre o mito com propriedade, usando as estratégias de produção de forma independente. Um fato que chamou a atenção foi que ele colocou comentários em seu próprio texto, perguntando para nós como se quisesse confirmar as ações que estava realizando, demonstrando, assim, a consciência do que estava fazendo. Onde foram inseridos os comentários R1, R2 e R3 na última versão, o aluno havia feito os seguintes questionamentos, respectivamente: "*Esse início ficou bom assim, (...)?*"; "*Essa parte eu posso excluí-la do texto? Achei melhor excluí-la para não ter tantas retomadas do mito 1*"; e "*Nessa parte tentei parafrasear o máximo que eu pude. Ficou bom assim?*".

Desse modo, a partir dessas amostras e explanações, podemos afirmar que o processo de mediação proporcionou uma significativa melhoria no texto do aluno G, tornando-o uma produção considerada de nível bom, levando em consideração, também, a sedimentação, ou seja, o tempo de amadurecimento que o aluno precisou para que um processo interpessoal se transformasse em intrapessoal (VYGOTSKY, 1991).

3.3 O RESUMO DO ALUNO I

O aluno escolhido para representar o grupo de alunos que enviou duas versões antes da definitiva para correção teve como texto-fonte o mito nº7: "É preciso saber gramática para falar e escrever bem" e constitui-se de 345 palavras. Consideramo-lo um texto de nível bom, pois se enquadra às características básicas do gênero (mostradas no Quadro 1) e apresenta as ideias principais do mito de forma adequada. A versão definitiva do texto:

*BAGNO, M. Mito nº 7 – É preciso saber gramática para falar e escrever bem. In: BAGNO, M. **Preconceito Linguístico: o que é, como se faz.** 2ª edição. Edições Loyola: SP, 1999, pp. 62-68.*

- 1 No mito número sete – “É preciso saber gramática para falar e escrever bem” –
- 2 do livro “Preconceito Linguístico”, Marcos Bagno defende seu ponto de vista
- 3 usando vários nomes de escritores e linguístas como exemplo para provar que
- 4 esta afirmação está errada. Ele ressalta o fato de que é difícil encontrar quem
- 5 não concorde com ela, sendo que a grande parte dos professores defende a
- 6 ideia e muitos pais de alunos cobram o ensino da gramática como foi ensinado
- 7 no tempo deles. Mas, como afirma o autor, se esse mito fosse realmente correto,
- 8 todos os gramáticos seriam grandes escritores, e os escritores especialistas em

9 gramática. Ele prova a afirmação comentando sobre grandes escritores como
 10 Carlos Drummond de Andrade, Rubem Braga e Machado de Assis que se
 11 perturbavam ou se julgavam leigos nas questões gramaticais. Lembra ainda que
 12 as primeiras gramáticas foram criadas na Grécia e muito antes já existia
 13 literatura (como por exemplo a “Ilíada”, a “Odisséia”, os “Diálogos de Platão”, e
 14 as tragédias de Esquilo). Bagno conta que houve uma inversão histórica, em que
 15 as gramáticas, antes criadas para descrever as manifestações linguísticas de
 16 escritores dignos de admiração, se tornaram, hoje, instrumentos de poder e
 17 controle, fazendo com que a língua seja subordinada e dependente delas.
 18 Entretanto, ao autor diz que a norma culta existe como tal; não é a gramática
 19 normativa que a estabelece. A função de uma gramática deveria ser identificar e
 20 localizar os falantes cultos, pegar a língua falada por eles e torná-la mais
 21 objetiva. A língua é dinâmica, muda com o tempo, com isso a gramática
 22 normativa está condenada ao fracasso, cabe a ela a comparação do autor com
 23 um igapó, poça de água parada, em oposição à língua, que seria como um rio,
 24 largo e longo, que nunca se detém em seu curso. E completa que há lugar para
 25 gramática nas escolas, mas bem diferente do que lhe era atribuído na prática
 26 tradicional. Obras de Mário Perini, Celso Pedro Luft, Sírio Possenti, entre outras,
 27 são citadas como referência para melhor compreender o assunto. São pessoas
 28 que Bagno julga mais competentes para explicar o conteúdo do que ele. O autor
 29 consegue, então, colocar sua posição de que não é preciso saber gramática
 30 para falar e escrever bem, e ainda abre um leque de estudos sobre o assunto
 31 tratado, a partir das obras sugeridas para estudo.

Palavras-chave: Gramática, linguística, língua.

O aluno iniciou seu resumo introduzindo a temática a partir do título do mito e logo evidenciou o posicionamento de Marcos Bagno, como vemos nas três primeiras linhas de seu texto. No mito, o tema encontra-se no terceiro parágrafo, em que o autor usa uma citação de Mário Perini para embasar sua posição em relação à afirmação do capítulo. Houve, desse modo, uma demonstração de compreensão da temática, o que revela a apropriação desse elemento fundamental do gênero Resumo Acadêmico.

Na sequência de seu texto, as informações do mito nº7 vão aparecendo de forma articulada e correspondente ao gênero. O aluno manteve a ordem das ideias do texto-fonte e, a seu modo, foi encaixando-as em seu resumo. Essa ordem evidencia que o aluno quis manter seu texto fiel ao mito, visto que uma das instruções do gênero é referente à semelhança com o texto a ser resumido, de modo a não alterar as ideias do autor.

Podemos ainda verificar que a opção de ser fiel à ordem do texto-fonte pode evitar que haja grandes equívocos com relação à articulação das ideias; porém, essa ação não garante que as ideias principais do mito sejam apresentadas no resumo, já que isso depende da compreensão que o aluno tem do texto-fonte.

Vejamos, num quadro comparativo, os trechos do resumo do aluno na ordem em que foram apresentados de um lado e os trechos do texto-fonte com os números das páginas no outro. Assim, podemos observar que o resumo seguiu exatamente a ordem do mito.

Quadro 10 – Trechos comparativos do resumo do aluno I

Linhas	Texto do aluno	Pág.	Texto-fonte
1 a 4	<i>No mito número sete – “É preciso saber gramática para falar e escrever bem” – do livro “Preconceito Linguístico”, Marcos Bagno defende seu ponto de vista usando vários nomes de escritores e linguístas como exemplo para provar que esta afirmação está errada.</i>		_____
4 a 7	<i>Ele ressalta o fato de que é difícil encontrar quem não concorde com ela, sendo que a grande parte dos professores defende a ideia e muitos pais de alunos cobram o ensino da gramática como foi ensinado no tempo deles.</i>	62	<i>Ela (a declaração do mito) vive na ponta da língua da grande maioria dos professores de português e está formulada em muitos compêndios gramaticais (...). É muito comum, também, os pais de alunos cobrarem dos professores o ensino dos “pontos” de gramática tais como eles próprios os aprenderam em seu tempo de escola.</i>
7 a 9	<i>Mas, como afirma o autor, se esse mito fosse realmente correto, todos os gramáticos seriam grandes escritores, e os escritores especialistas em gramática.</i>	62	<i>Afinal, se fosse assim, todos os gramáticos seriam grandes escritores (o que está longe de ser verdade), e os bons escritores seriam especialistas em gramática.</i>
9 a 11	<i>Ele prova a afirmação comentando sobre grandes escritores como Carlos Drummond de Andrade, Rubem Braga e Machado de Assis que se perturbavam ou se julgavam leigos nas questões gramaticais.</i>	63	<i>Ora, os escritores são os primeiros a dizer que gramática não é com eles! Rubem Braga, indiscutivelmente um dos grandes de nossa literatura, escreveu uma crônica deliciosa a esse respeito chamada “Nascer no Cairo, ser fêmea de cupim”. Carlos Drummond de Andrade (preciso de adjetivos para qualificá-lo?), no poema “Aula de Português” também dá testemunho de sua perturbação diante do “mistério” das “figuras de gramática, esquipáticas”, que compõem “o amazonas de minha ignorância”. Drummond ignorante? E o que dizer de Machado de Assis que, ao abrir a gramática de um sobrinho, se espantou com sua própria “ignorância” por “não ter entendido nada”? Esse e outros casos são citados por Celso Pedro Luft em Língua e liberdade (pp. 23-25).</i>
11 a	<i>Lembra ainda que as primeiras gramáticas foram criadas na Grécia e muito antes já existia literatura (como por exemplo a “Ilíada”, a</i>		<i>E Sírio Possenti, já citado, lembra-nos que as primeiras gramáticas do Ocidente, as gregas, só foram elaboradas no século II a.C., mas que muito antes disso já existira na Grécia</i>

14	"Odisséia", os "Diálogos de Platão", e as tragédias de Esquilo).	64	uma literatura ampla e diversificada, que exerce influencia até hoje em toda a cultura ocidental. A Ilíada e a Odisséia já eram conhecidas no século VI a.C., Platão escreveu seus fascinantes Diálogos entre os séculos V e IV a.C., na mesma época do grande dramaturgo Esquilo, verdadeiro criador da tragédia grega. Que gramática eles consultaram? Nenhuma. Como puderam então escrever e falar tão bem a sua língua?
14 a 17	Bagnó conta que houve uma inversão histórica, em que as gramáticas, antes criadas para descrever as manifestações linguísticas de escritores dignos de admiração, se tornaram, hoje, instrumentos de poder e controle, fazendo com que a língua seja subordinada e dependente delas.	64	O que aconteceu, ao longo do tempo, foi uma inversão da realidade histórica. As gramáticas foram escritas precisamente para descrever e fixar como "regras" e "padrões" as manifestações linguísticas usadas espontaneamente pelos escritores considerados dignos de admiração, modelos a ser imitados. Ou seja, a gramática normativa é decorrência da língua, é subordinada a ela, dependente dela. Como a gramática, porém, passou a ser um instrumento de poder e de controle, surgiu essa concepção de que os falantes e escritores da língua é que precisam da gramática, como se ela fosse uma espécie de fonte mística invisível da qual emana a língua "bonita". "correta" e "pura". A língua passou a ser subordinada e dependente da gramática.
18 a 21	Entretanto, ao autor diz que a norma culta existe como tal; não é a gramática normativa que a estabelece. A função de uma gramática deveria ser identificar e localizar os falantes cultos, pegar a língua falada por eles e torná-la mais objetiva.	65	Ora, não é a gramática normativa que "estabelece" a norma culta. A norma culta simplesmente existe como tal. A tarefa de uma gramática seria, isso sim, definir, identificar e localizar os falantes cultos, coletar a língua usada por eles e descrever essa língua de forma clara, objetiva e com critérios teóricos e metodológicos coerentes.
21 a 22	A língua é dinâmica, muda com o tempo, com isso a gramática normativa está condenada ao fracasso (...).	67 3º§	A gramática normativa foi num primeiro momento uma gramática descritiva de um dialeto de uma língua. Depois a sociedade fez dela um corpo de leis para reger o uso da linguagem. Por sua própria natureza, uma gramática normativa está condenada ao fracasso, já que a linguagem é um fenômeno dinâmico e as línguas mudam com o tempo; e, para continuar sendo expressão do poder social demonstrado por um dialeto, a gramática normativa deveria mudar.
22 a 24	(...) cabe a ela a comparação do autor com um igapó, poça de água parada, em oposição à língua, que seria como um rio, largo e longo, que nunca se detém em seu curso.	67 1º§	Lembra-se do que eu falei na abertura do livro sobre a gramática normativa ser um igapó? Acho que vale a pena repetir aqui. Na Amazônia, igapó é uma grande poça de água estagnada às margens de um rio, sobretudo depois da cheia. Acho uma boa metáfora para a gramática normativa. Como eu disse, enquanto a língua é um rio caudaloso, a gramática normativa é apenas um igapó, uma grande poça de água parada, um charco, um brejo, um terreno alagadiço, à margem da

			<i>língua.</i>
24 a 28	<i>E completa que há lugar para gramática nas escolas, mas bem diferente do que lhe era atribuído na prática tradicional. Obras de Mário Perini, Celso Pedro Luft, Sírio Possenti, entre outras, são citadas como referência para melhor compreender o assunto. São pessoas que Bagno julga mais competentes para explicar o conteúdo do que ele.</i>	68	<i>(...) Há lugar para a gramática na escola? Parece que sim. Mas também parece ser um lugar bastante diferente do que lhe era atribuído na prática tradicional de ensino da língua. Na terceira parte deste livro, tentarei expor algumas opiniões a respeito. De todo modo, algumas pessoas muito competentes já explicaram tudo isso melhor do que eu seria capaz. Por isso, ao leitor e à leitora interessados nesse tema recomendo a leitura, entre outros, dos já citados Sofrendo a gramática, de Mário Perini, Por que (não) ensinar a gramática na escola, de Sírio Possenti, e Língua e liberdade, de Celso Pedro Luft, e também Linguagem, língua e fala, de Ernani Terra; Contradições no ensino de português, de Rosa Virgínia Matos e Silva, e Gramática na escola, de Maria Helena de Moura Neves.</i>
28 a 31	<i>O autor consegue, então, colocar sua posição de que não é preciso saber gramática para falar e escrever bem, e ainda abre um leque de estudos sobre o assunto tratado, a partir das obras sugeridas para estudo.</i>		_____

Há algumas junções de trechos que estavam separados no texto-fonte, como por exemplo, nas linhas 4 a 7: *"Ele ressalta o fato de que é difícil encontrar quem não concorde com ela, sendo que a grande parte dos professores defende a ideia e muitos pais de alunos cobram o ensino da gramática como foi ensinado no tempo deles"*, em que o aluno relaciona uma parte das informações do 1º parágrafo com uma parte das do 2º parágrafo da página 62, combinando-as em uma só frase.

No decorrer do resumo, alguns exemplos que Bagno citou em seu texto são expostos pelo aluno, como no trecho das linhas 9 a 14: *"Ele prova a afirmação comentando sobre grandes escritores como Carlos Drummond de Andrade, Rubem Braga e Machado de Assis que se perturbavam ou se julgavam leigos nas questões gramaticais. Lembra ainda que as primeiras gramáticas foram criadas na Grécia e muito antes já existia literatura (como por exemplo a 'Ilíada', a 'Odisséia', os 'Diálogos de Platão', e as tragédias de Esquilo)".* Ressaltamos que o mito nº7 é recheado de exemplos e por isso, talvez, a presença de alguns deles no resumo analisado. Assim, o aluno pode ter julgado importante apresentá-los também em seu resumo, apesar de a presença de exemplos não ser uma característica do gênero.

Em geral, as ideias principais do mito foram selecionadas e colocadas no

resumo pelo aluno, que se utilizou de conectivos para amarrá-las. Algumas informações consideradas importantes não foram apresentadas, como as do segundo parágrafo da página 66 do mito: "*Por outro lado, não é a gramática normativa que vai 'garantir a existência de um padrão linguístico uniforme'. Esse padrão linguístico (que pode chegar a certo grau de uniformidade, mas nunca será totalmente uniforme, pois é usado por seres humanos que nunca hão de ser criaturas física, psicológica e socialmente idênticas), como já dissemos, existe na sociedade, independentemente de haver ou não livros que o descrevem*".

Quanto à construção composicional do resumo do aluno I, observamos que sua estrutura está definida, tendo as características do gênero bem evidenciadas (MACHADO, *et al.*, 2005 e THEREZO, 2007): parágrafo único; palavras-chave relacionadas ao tema do texto-fonte; tempo verbal no presente do indicativo; menção do texto-fonte antes do início do resumo. Verificamos ainda que os aspectos referentes à elaboração do gênero estão condizentes com aqueles explicitados no aporte teórico: temática apresentada no início do texto; uso de conectivos para relacionar uma ideia com a outra, apesar de não ter sido uma característica tão recorrente (*mas, entretanto, e*); menção do autor do texto-fonte no decorrer de todo o resumo (*Marcos Bagno, ele, o autor, Bagno*); atribuição de ações ao autor do texto-fonte, através do uso de verbos *dicendi*, (*defende, ressalta, afirma, prova, lembra, conta, diz, completa, julga*); ausência de opinião explícita do aluno.

Dentre as características elencadas, assim como na análise do resumo anterior, destacamos o uso dos verbos *dicendi*, pois sua utilização demarcou claramente a compreensão do aluno com relação a determinadas ideias que Marcos Bagno expôs no mito. Como exemplo, temos o seguinte trecho: "*Ele prova a afirmação comentando sobre grandes escritores como Carlos Drummond de Andrade, Rubem Braga e Machado de Assis que se perturbavam ou se julgavam leigos nas questões gramaticais*", em que o aluno entende que os exemplos dos autores serviram como comprovação da posição de Marcos Bagno, afirmada no último parágrafo da página 62.

A ausência de opiniões explícitas do aluno também merece destaque, visto que diz respeito a um aspecto bastante polêmico deste gênero: a subjetividade. No resumo do aluno I, não foi possível detectar marcas explícitas de subjetividade, como adjetivos e advérbios; contudo, a escolha lexical e o uso dos verbos *dicendi* podem sugerir determinado nível de sua individualidade. Nesse sentido, temos como

exemplo o trecho conclusivo: *"O autor consegue, então, colocar sua posição de que não é preciso saber gramática para falar e escrever bem, e ainda abre um leque de estudos sobre o assunto tratado, a partir das obras sugeridas para estudo"*, em que os verbos *dicendi* representam um posicionamento sobre aquilo que foi exposto no texto-fonte.

Alguns aspectos do resumo, relacionados às escolhas lexicais, aos tipos de oração e aos processos de sumarização denotam marcas individuais do aluno no sentido de produção com as próprias palavras. Há frases de períodos compostos por subordinação (*"Ele ressalta o fato de que é difícil encontrar quem não concorde com ela [...]"*) e por coordenação (*"A língua é dinâmica, muda com o tempo, com isso a gramática normativa está condenada ao fracasso [...]"*); o uso de pronomes relativos (*que*); e o uso de conjunções adversativas para iniciar frases (*"Entretanto, o autor diz que a norma culta existe como tal;"*).

Observamos alguns problemas de pontuação e de desenvolvimento das ideias expostas pelo aluno, como no trecho das linhas 17 a 20, em que deveria haver um ponto final depois da palavra *"fracasso"* e uma reformulação para iniciar a frase seguinte. Tal deficiência diz respeito à condição da escrita em que o aluno se encontra, sendo que, na mediação, não houve correções focadas nesse aspecto; apenas redigimos comentários como: *"Este trecho está confuso. Cuidado com a pontuação. Verifique!"*.

No que diz respeito ao processo de sumarização, temos que as estratégias de apagamento e de substituição foram utilizadas pelo aluno, sendo aquela mais recorrente que esta. Esse dado leva-nos a constatar que o objetivo principal do gênero foi internalizado pelo aluno: resumir é, sobretudo, retirar apenas as ideias principais do texto-fonte e elaborar um texto coeso e coerente, de acordo com as demais características do Resumo Acadêmico, já mencionadas no capítulo teórico. Para comprovar o processo de apagamento, temos a eliminação de alguns exemplos do texto-fonte, como os das páginas 62: *"Conheço gente que tirou seus filhos de uma escola porque o livro didático ali adotado não ensinava coisas 'indispensáveis' como 'antônimos', 'coletivos', e 'análise sintática'"*; e da página 66 (terceiro parágrafo inteiro). O aluno também optou por eliminar citações de outros autores que Bagno usou em seu mito, como Mário Perini, da página 63, e questionamentos que o autor levantou (como os do último parágrafo da página 65).

Também podemos notar, por meio do quadro 8, que o aluno reduziu

significativamente os trechos do texto-fonte que apresentavam as ideias julgadas importantes por ele. Desse modo, ficou evidente que o apagamento foi a ação mais recorrente na produção do resumo analisado.

A substituição, através da generalização e da construção, ocorreu em menor proporção. Apresentamos um exemplo de cada um desses processos:

- Generalização: no início do resumo, o aluno, ao apresentar a temática, faz um apanhado geral da posição de Marcos Bagno, afirmando que ele usa vários nomes de escritores e linguistas para provar sua opinião, ou seja, ela nomeou os autores citados como *"escritores e linguistas"*, classificando-os a partir de sua profissão.
- Substituição: a sentença das linhas 4 a 7 diz respeito à junção das informações do primeiro e segundo parágrafos da página 62 do mito, o que significa que ele compreendeu que ambos os parágrafos tinham informações que se complementam: *"Ele ressalta o fato de que é difícil encontrar quem não concorde com ela, sendo que a grande parte dos professores defende a ideia e muitos pais de alunos cobram o ensino da gramática como foi ensinado no tempo deles"*.

No resumo analisado, pudemos verificar que o aluno não avançou em seu nível de leitura: ficou apenas na compreensão, o que pode ser considerado adequado, visto que esse é o nível exigido por tal gênero. Entretanto, a ausência do nível de leitura interpretativo no resumo não possibilita o desenvolvimento de operações mais complexas de reconstrução do texto, ou seja, o aluno I ficou muito limitado às proposições do texto-fonte, realizando poucas modificações lexicais e estruturais. A qualidade de seu texto poderia aumentar se houvesse maiores reformulações para deixar o texto ainda mais individual, com marcas próprias. Apesar dessa constatação, não foram encontradas cópias literais: por mais que mínimas, há alterações no vocabulário, conectivos e combinação de trechos.

Em suma, o aluno I produziu o gênero solicitado de maneira adequada, colocando em evidência o estágio de desenvolvimento de sua escrita, que pode ser considerado bom, dentro dos padrões de um acadêmico do 1º ano de um curso de graduação. Além disso, ele mostrou que os instrumentos de mediação utilizados durante a realização das atividades tiveram um efeito positivo, de modo geral.

3.3.1 A mediação no resumo do aluno I

A versão final entregue pelo aluno I foi resultado de um processo de mediação em que a revisão e a reescrita foram incitadas através das duas versões enviadas a nós para correção. As correções realizadas neste resumo também são do tipo resolutiva e textual-interativa, mas, diferentemente do resumo anterior, a inserção de comentários pela ferramenta de revisão do *Word* foi mais recorrente do que os comentários e sugestões feitos ao final do resumo, na cor roxa.

Antes de explorarmos as versões do resumo e suas alterações e evoluções, apresentamos a versão original do resumo sem a mediação e, na sequência, a versão com nossas correções e apontamentos:

BAGNO, M. Mito nº 7 – É preciso saber gramática para falar e escrever bem. In: BAGNO, M. Preconceito Linguístico. 2ª edição. Edições Loyola: SP, 1999.

Marcos Bagno, em seu livro *Preconceito Linguístico* se opõe a oito mitos que defendem a necessidade na norma padrão culta da língua. No mito número sete – É preciso saber gramática para falar e escrever bem – defende seu ponto de vista usando vários nomes como exemplo para provar que esta afirmação está errada. Ressalta o fato de que é difícil encontrar quem não concorde com ela, é assim que os professores pensam e os pais dos alunos cobram. Mas se isso fosse realmente correto todos gramáticos seriam grandes escritores, e os escritores especialistas em gramática, afirma o autor, e prova comentando sobre grandes escritores como Carlos Drummond de Andrade, Rubem Braga e Machado de Assis que se perturbavam ou se julgavam leigos no assunto. Lembra que as primeiras gramáticas foram criadas na Grécia e muito antes já existia literatura, como exemplos têm *Iliada*, *Odisséia*, os *Diálogos* de Platão, e as *tragédias* de Esquilo. Conta que houve uma inversão histórica, que as gramáticas foram criadas para descrever as manifestações linguísticas de escritores dignos de admiração, e hoje a língua passou a ser subordinada e dependente da gramática, um instrumento de poder e de controle, mas diz que a norma culta existe como tal, não é a gramática normativa que a estabelece. A função de uma gramática deveria ser identificar e localizar os falantes cultos, pegar a língua falada por eles e tomá-la mais objetiva, com isso critica Domingos Paschoal Cegalla e seu livro, *novíssima gramática da língua portuguesa*, onde escreveu: “...conforme falam e escrevem as pessoas cultas na época atual”, mais sem nenhum critério para classificar quem é culto. E compara a gramática normativa com um igapó, poça de água parada, em oposição da língua como um rio, largo e longo, que nunca detém em seu curso. Obras de Mário Perini, Celso Pedro Luft, Sírio Possenti, entre outras são citadas como referência para melhor compreender o assunto, pessoas que Bagno julga mais competente para explicar o conteúdo do que ele. E completa que há lugar para gramática nas escolas, mas bem diferente do que lhe era atribuído na prática tradicional. O autor consegue então colocar sua posição de que não é preciso saber gramática para falar e escrever bem e ainda abre um leque de estudos sobre o assunto tratado.

BAGNO, M. Mito nº 7 – É preciso saber gramática para falar e escrever bem. In: BAGNO, M. **Preconceito Linguístico**: o que é, como se faz. 2ª edição. Edições Loyola: SP, 1999, p. 62-68.

Marcos Bagno, em seu livro "Preconceito Linguístico" se opõe a oito mitos que defendem a necessidade na norma padrão culta da língua. No mito número sete – "É preciso saber gramática para falar e escrever bem" – Marcos Bagno defende seu ponto de vista usando vários nomes como exemplo para provar que esta afirmação está errada. Ele ressalta o fato de que é difícil encontrar quem não concorde com ela, sendo que a grande parte dos professores defende a ideia e muitos pais de alunos cobram. Mas, como afirma o autor, se esse mito fosse realmente correto, todos os gramáticos seriam grandes escritores, e os escritores especialistas em gramática... Ele prova a afirmação comentando sobre grandes escritores como Carlos Drummond de Andrade, Rubem Braga e Machado de Assis que se perturbavam ou se julgavam leigos nas questões gramaticais. Lembra ainda que as primeiras gramáticas foram criadas na Grécia e muito antes já existia literatura (como por exemplo a "Ilíada", a "Odisséia", os "Diálogos de Platão", e as tragédias de Esquilo. Bagno conta que houve uma inversão histórica, em que as gramáticas, antes criadas para descrever as manifestações linguísticas de escritores dignos de admiração, se tornaram, hoje, instrumentos de poder e controle, fazendo com que a língua seja subordinada e dependente delas. Entretanto, o autor diz que a norma culta existe como tal; não é a gramática normativa que a estabelece. A função de uma gramática deveria ser identificar e localizar os falantes cultos, pegar a língua falada por eles e torná-la mais objetiva. Com isso, Bagno critica Domingos Paschoal Cegalla e seu livro, Novíssima Gramática da Língua Portuguesa, onde escreveu: "...conforme falam e escrevem as pessoas cultas na época atual", mais sem nenhum critério para classificar quem é culto. Ele também compara a gramática normativa com um igapó, poça de água parada, em oposição à língua, que seria como um rio, largo e longo, que nunca se detém em seu curso. Obras de Mário Perini, Celso Pedro Luft, Sírio Possenti, entre outras, são citadas como referência para melhor compreender o assunto. São pessoas que Bagno julga mais competentes para explicar o conteúdo do que ele. É completa que há lugar para gramática nas escolas, mas bem diferente do que lhe era atribuído na prática tradicional. O autor consegue, então, colocar sua posição de que não é preciso saber gramática para falar e escrever bem, e ainda abre um leque de estudos sobre o assunto tratado, a partir das obras sugeridas para estudo.

Aluno I:

Tente eliminar alguns exemplos, se possível.

Seu resumo está bom. Siga os comentários que fiz e tente reformular o que precisa.

O que está em azul eu já modifiquei / acrescentei.

Qualquer dúvida, fale comigo novamente.

[R1] Comentário: Já arrumei pra você!

[R2] Comentário: Como o resumo é só sobre o seu mito, essa parte pode ser retirada.

[R3] Comentário: Que nomes? Você tem que escrever: nomes de autores, linguistas, etc.

[R4] Comentário: Cobram o que? Tem que colocar que cobram o ensino da gramática como era no tempo deles.

[R5] Comentário: Esse trecho ficou sem conexão com o texto anterior e seguinte. Acho melhor retirá-lo. Coloque a questão de que a gramática normativa não garante a existência de um padrão linguístico uniforme (p. 66).

[R6] Comentário: Antes de dizer que ele faz essa comparação, é interessante falar sobre a confusão entre língua e gramática normativa, que introduz a comparação em seguida.

[R7] Comentário: Essa parte é comentada antes das sugestões de obras. Inverta a ordem.

Ao observarmos, de forma superficial, a versão corrigida do aluno I, podemos constatar que há várias marcas de correção e de sugestão para a melhoria do resumo. Diversos problemas foram identificados com a inserção de comentários e outros foram apenas alterados e/ou acrescentados por nós. Além disso, alguns comentários foram feitos logo abaixo do texto do aluno, com o intuito de esclarecer possíveis dúvidas que poderiam surgir quando ele recebesse seu resumo corrigido e alertar a respeito da presença de exemplos em seu texto.

De modo geral, as detecções de problemas estão relacionadas ao próprio conteúdo do resumo, pois o aluno deixou de apresentar ideias e informações que são consideradas importantes do texto-fonte. Ele também não abordou, de forma

clara, determinadas aspectos que foram apenas "jogados" no resumo, sem conexão suficiente com informações anteriores e posteriores, o que dificulta a leitura e o entendimento do resumo. Vale lembrar que o Resumo Acadêmico deve ser inteligível por si só, sem a necessidade de recorrermos ao texto-fonte para a total compreensão da temática e das ideias principais (THEREZO, 2007).

Os termos modificados e/ou acrescentados, que estão em azul, referem-se, em sua maioria, a menção do autor do mito (há outras categorias de alteração, como conjunção, preposição e substantivos). O aluno, na primeira versão original enviada, apresentou na maior parte das citações indiretas somente os verbos *dicendi* para introduzir as ações do autor, sem mencioná-lo. Portanto, optamos por acrescentar palavras que se referiam a Marcos Bagno, de formas variadas, e não inserir comentários para que ele o fizesse. Nesse caso, a marcação em azul para identificar que foi uma alteração nossa foi suficiente para a compreensão do aluno, visto que diz respeito a uma correção pontual, objetiva.

Para termos uma ideia específica de como a mediação teve influência e como o aluno reagiu às alterações realizadas, após a devolução do resumo com as correções e sugestões, vejamos a segunda versão do texto, enviada para nós logo após sua reformulação:

BAGNO, M. Mito nº 7 – “É preciso saber gramática para falar e escrever bem”. In: BAGNO, M. **Preconceito Linguístico**: o que é, como se faz. 2ª edição. Edições Loyola: SP, 1999, p. 62-68.

No mito número sete – “É preciso saber gramática para falar e escrever bem” – do livro “Preconceito Linguístico”, Marcos Bagno defende seu ponto de vista usando vários nomes de escritores e linguístas como exemplo para provar que esta afirmação está errada. Ele ressalta o fato de que é difícil encontrar quem não concorde com ela, sendo que a grande parte dos professores defende a ideia e muitos pais de alunos cobram o ensino da gramática como foi ensinado no tempo deles. Mas, como afirma o autor, se esse mito fosse realmente correto, todos os gramáticos seriam grandes escritores, e os escritores especialistas em gramática. Ele prova a afirmação comentando sobre grandes escritores como Carlos Drummond de Andrade, Rubem Braga e Machado de Assis que se perturbavam ou se julgavam leigos nas questões gramaticais. Lembra ainda que as primeiras gramáticas foram criadas na Grécia e muito antes já existia literatura (como por exemplo a “Ilíada”, a “Odisséia”, os “Diálogos de Platão”, e as tragédias de Esquilo). Bagno conta que houve uma inversão histórica, em que as gramáticas, antes criadas para descrever as manifestações linguísticas de escritores dignos de admiração, se tornaram, hoje, instrumentos de poder e controle, fazendo com que a língua seja subordinada e dependente delas. Entretanto, o autor diz que a norma culta existe como tal; não é a gramática normativa que a estabelece. A função de uma gramática deveria ser identificar e localizar os falantes cultos, pegar a língua falada por eles e tomá-la mais objetiva. Um padrão linguístico uniforme (que nunca será totalmente uniforme já que os seres humanos são diferentes entre si) existe na sociedade mesmo que não haja livros que o descrevam. É uma confusão muito grande que se faz entre língua e gramática normativa, é como dizer que não há culinária se não existir livro de receitas, não tem fundamentos. Com isso ele compara a gramática normativa com um igapó, poça de água parada, em oposição à língua, que seria como um rio, largo e longo, que nunca se detém em seu curso. É completa que há lugar para gramática nas escolas, mas bem diferente do que lhe era atribuído na prática tradicional. Obras de Mário Perini, Celso Pedro Luft, Sírio Possenti, entre outras, são citadas como referência para melhor compreender o assunto. São pessoas que Bagno julga mais competentes para explicar o conteúdo do que ele. O autor consegue, então, colocar sua posição de que não é preciso saber gramática para falar e escrever bem, e ainda abre um leque de estudos sobre o assunto tratado, a partir das obras sugeridas para estudo.

Seu trabalho melhorou muito. Porém, ainda faltam as palavras-chave e arrumar outros detalhes que estão especificados nos comentários. Verifique!

[R1] Comentário: Na verdade, achei confuso esse trecho que você adicionou. Você pode simplesmente dizer que o mito está relacionado à confusão que se faz entre gramática normativa e língua, dizendo que a língua evolui e a gramática é estática e que, por isso, a gramática deveria mudar.

[R2] Comentário: Antes de dizer que ele faz essa comparação, é interessante falar sobre a confusão entre língua e gramática normativa, que introduz a comparação em seguida.

Ao olharmos para a segunda versão do resumo do aluno I corrigida, podemos evidenciar nitidamente a redução de comentários e marcações, bem como de sugestões dadas por nós. Se lermos o resumo em si, podemos notar, também, que o aluno acatou parte das sugestões e todos os comentários feitos na primeira versão, tentando reformular seu texto de acordo com nossas orientações. Essa ação condiz com o que Bakhtin/Volochinov (2006) afirmam sobre a enunciação estar impregnada da fala do outro, ou seja, em virtude da presença do professor, o aluno tomou a palavra e assumiu posições correspondentes a ações da enunciação, modificando seu texto.

Os dois comentários dessa segunda versão referem-se a conteúdos inseridos por ele e foram feitos com o intuito de tornar o texto mais claro e objetivo para o leitor. Percebemos ainda que o aluno, além de acatar as alterações sugeridas na versão anterior, teve autonomia para acrescentar um trecho que não havia inserido na primeira versão, apesar de não ter sido bem sucedido em sua escolha (o comentário R1 mostra o questionamento com relação ao trecho acrescentado, no sentido de que era confuso e, talvez, desnecessário). A inserção das palavras-chave foi feita, como pudemos verificar na versão final, apresentada no início desta análise, apesar da detecção de sua ausência ter sido feita somente na correção da segunda versão.

O processo de mediação com o resumo do aluno I corroborou para a constatação de que esta é uma etapa essencial para a produção de textos pertencentes a determinados gêneros, neste caso, do Resumo Acadêmico. A evolução da escrita do aluno, envolvendo desde aspectos estruturais do gênero e conteúdo do texto-fonte selecionado para compor o texto, até escolhas lexicais, foi facilmente notada: os problemas que haviam sido detectados na primeira versão não existiam mais na segunda versão do aluno e a composição do gênero e a coesão e coerência do texto melhoraram significativamente.

Porém, sabemos que outros aspectos poderiam melhorar ainda mais e/ou serem acrescentados. Nesse sentido, retomamos Menegassi & Ohuschi (2007), quando afirmam que o texto nunca está acabado, porque é submetido a alterações incitadas por alguma reação do outro. Sendo assim, caso o aluno tivesse enviado seu texto mais vez para correção, possivelmente outras detecções de problemas ou sugestões poderiam ser externados.

Dentro dos objetivos propostos com a mediação e a situação em que ela ocorreu, acreditamos que o processo, em geral, contribuiu efetivamente com a construção textual do Resumo Acadêmico do aluno I, oportunizando um trabalho real com o gênero, bem como favorecendo sua avaliação, na disciplina Linguística I. As afirmações de Vygotsky (1991) acerca da mediação, relativas ao nível de desenvolvimento potencial, foram comprovadas nesse resumo, pois algumas funções que ainda não eram conhecidas pelo aluno foram alcançadas com o auxílio de um mediador.

3.4 O RESUMO DO ALUNO E

O resumo do aluno E, selecionado para compor a terceira amostra analisada, é considerado um texto bom, constituído de 301 palavras. Isso significa que ele se enquadra nas características do Resumo Acadêmico de modo a atender as exigências desse gênero referentes à estrutura composicional, tema e estilo. Também conseguimos identificar neste texto as etapas necessárias para a produção de um resumo. O aluno teve como texto-fonte o mito nº6, intitulado "O certo é falar assim porque se escreve assim" e enviou-nos apenas uma versão antes de entregar o resumo final ao professor regente de Linguística I, para ser avaliado. Vejamos a versão final do texto:

BAGNO, M. Mito nº6 – "O certo é falar assim porque se escreve assim". In: BAGNO, M. Preconceito Lingüístico: o que é, como se faz. 2ª Ed. Loyola: São Paulo, 1999. p. 52-61.

1 *RESUMO: Marcos Bagno, no capítulo intitulado Mito nº6 – "O certo é falar assim,*
 2 *porque se escreve assim" do livro "Preconceito Lingüístico", explica o equívoco*
 3 *que muitos gramáticos cometem ao ver a língua apenas como regra gramatical e*
 4 *não em suas possíveis variações, quando falada. Segundo o autor, a língua*
 5 *escrita é artificial e representa pictórica e convencionalmente a fala, porém, é*
 6 *incapaz de traduzir todas as suas inflexões. Como exemplo, é citado o fenômeno*
 7 *da prosódia. Através dele uma palavra pode ser pronunciada com vários tons e*
 8 *rítmos, porém, quando escritos, esses elementos não são representados com*
 9 *exatidão, pois os únicos recursos que a língua escrita oferece para isso são os*
 10 *pontos de exclamação e interrogação, os quais não são capazes de representar*
 11 *todas as intenções do falante. Hoje, o que se vê nas escolas é a super*
 12 *valorização da norma, considerada como única essência da língua, em*
 13 *detrimento da fala, que é aprendida naturalmente e é a principal responsável*
 14 *pelas variações linguísticas. Assim, muitos livros de gramática obrigam o aluno a*
 15 *pronunciar exatamente da forma que se escreve, sendo esta, para Bagno, uma*
 16 *atitude preconceituosa. Para ele, a relação entre escrita e fala deve ser*
 17 *reexaminada no ensino, pois a visão unilateral da língua resulta numa*
 18 *interpretação equivocada de suas variações, o que não é interessante que*
 19 *ocorra, já que estas são de grande importância para o estudo científico. O*
 20 *linguista encerra o capítulo demonstrando a diferença entre ortografia e fonética*
 21 *– o que, segundo ele, muitos gramáticos não fazem – citando um trecho de um*
 22 *livro de Monteiro Lobato em que o personagem Quindim explica a diferença*
 23 *entre o som de uma letra e a sua representação pela escrita. Conclui que os*
 24 *livros de gramática devem especificar seu objeto de estudo como parte da*
 25 *língua, e não como a própria língua.*

Palavras-chave: fala, escrita, gramática.

A temática do texto-fonte é apresentada logo no início do resumo, introduzida pela menção do autor do texto e do título do mito: "*Marcos Bagno, no capítulo*

intitulado 'O certo é falar assim porque se escreve assim', explica o equívoco que muitos gramáticos cometem ao ver a língua apenas como regra gramatical e não em suas possíveis variações, quando falada". É relevante ressaltar que, no texto-fonte, a temática não aparece no seu início; o texto começa com um exemplo e a temática só aparece explicitamente no primeiro parágrafo da página 57. Essa característica de não ter o tema logo no início do texto-fonte é recorrente em praticamente todos os capítulos do livro de Marcos Bagno. Ele, geralmente, faz uma contextualização acerca do mito a ser tratado com exemplos, com uma emissão de opinião acerca do que significa determinado mito para ele e para a sociedade, entre outras formas, e em seguida apresenta, de fato, a temática do capítulo.

Desse modo, o aluno conseguiu captar o tema, apresentando-o no devido lugar do resumo que estava produzindo, mostrando, assim, domínio com relação ao aspecto temático do gênero. Isso significa que o trabalho realizado no decorrer das aulas de Linguística I e também de Oficina de Leitura e Produção Textual, relativo ao Resumo Acadêmico, provavelmente serviu como uma forma de mediação e, conseqüentemente, possibilitou determinado nível de compreensão do gênero, bem como nosso trabalho de intervenção nas versões enviadas para correção.

O aluno E também traz, em forma de afirmação, alguns exemplos que Marcos Bagno apresenta, demonstrando compreensão da característica do gênero referente à ausência quase total de exemplificação. Constatamos esse fato por meio da seguinte observação: no texto original, o autor utiliza a palavra *fogo* para explicar como ela poderia ser pronunciada de várias formas, com todas as suas inflexões e tons, na língua falada, e diz que na língua escrita não seria possível dar todas as entonações desejadas. O aluno, frente a esse exemplo, reformula as proposições do autor e constroi sua própria, de modo a afirmar que o exemplo citado diz respeito ao fenômeno da prosódia: *"Através dele [fenômeno da prosódia] uma palavra pode ser pronunciada com vários tons e ritmos, porém, quando escritos, esses elementos não são representados com exatidão, pois os únicos recursos que a língua escrita oferece para isso são os pontos de exclamação e interrogação [...]".*

Porém, apesar das reformulações realizadas para evitar exemplos, o aluno ainda citou um, provavelmente por julgar que seria importante para o entendimento do resumo: *"O linguista encerra o capítulo demonstrando a diferença entre ortografia e fonética [...], citando um trecho do livro de Monteiro Lobato em que o personagem Quindim explica a diferença entre o som de uma letra e a sua representação pela*

escrita".

Essa questão de julgamentos feitos pelo aluno e reformulações de exemplos leva-nos a questionar a característica do resumo de não apresentar exemplos, nem qualquer emissão de opinião acerca das ideias resumidas. No entanto, ao ler todas as versões finais dos alunos que fazem parte do nosso *corpus*, observamos que esses aspectos são recorrentes na maioria deles (como vimos no Quadro 5).

Há várias construções feitas pelo aluno baseadas em informações consideradas importantes: ele desenvolveu uma sequência que tornou seu resumo mais claro e compreensível a partir da junção e da combinação de trechos em posições e ordens diferentes daquelas do texto-fonte, ou seja, houve bastantes reformulações no resumo, o que possibilitou observarmos que o aluno compreendeu, de fato, a temática do mito e suas ideias principais, objetivando fazer o leitor entender do que se trata o mito nº6. A fim de comprovar essa constatação, temos o Quadro 11, com os trechos do resumo do aluno na ordem em que foram apresentados de um lado e os trechos do texto-fonte com os números das páginas no outro.

Quadro 11 – Trechos comparativos do resumo do aluno E

Linhas	Texto do aluno	Pág.	Texto-fonte
1 a 4	<i>Marcos Bagno, no capítulo intitulado Mito nº6 – “O certo é falar assim, porque se escreve assim” do livro “Preconceito Lingüístico”, explica o equívoco que muitos gramáticos cometem ao ver a língua apenas como regra gramatical e não em suas possíveis variações, quando falada.</i>	57	<i>O ensino tradicional da língua (...) quer que as pessoas falem sempre do mesmo modo como os grandes escritores escreveram suas obras. A gramática tradicional despreza totalmente os fenômenos da língua oral, e quer impor a ferro e fogo a língua literária como a única forma legítima de falar e escrever, como a única manifestação linguística que merece ser estudada.</i>
4 a 6	<i>Segundo o autor, a língua escrita é artificial e representa pictórica e convencionalmente a fala, porém, é incapaz de traduzir todas as suas inflexões.</i>	53/ 54	<i>Ela não é a fala: é uma tentativa de representação gráfica, pictórica e convencional da língua falada.</i>
6 a 11	<i>Como exemplo, é citado o fenômeno da prosódia. Através dele uma palavra pode ser pronunciada com vários tons e ritmos, porém, quando escritos, esses elementos não são representados com exatidão, pois os únicos recursos que a língua escrita oferece para isso são os pontos de exclamação e interrogação, os quais não são capazes de representar todas as intenções do falante.</i>	55	<i>Faça você mesmo o teste: pegue uma palavra bem simples – fogo, por exemplo – e pronuncie-a com todas as inflexões e tons de voz que conseguir: espanto, medo, alegria, tristeza, saudade, ira, remorso, horror, felicidade, histeria, pavor... Depois tente reproduzir por escrito essas mesmas inflexões e tons de voz. É impossível. O máximo que a língua escrita oferece são os sinais de exclamação e de interrogação! A mera forma escrita não é capaz de traduzir</i>

			<i>as inflexões e as intenções pretendidas pelo falante.</i>
11 a 14	<i>Hoje, o que se vê nas escolas é a super valorização da norma, considerada como única essência da língua, em detrimento da fala, que é aprendida naturalmente e é a principal responsável pelas variações linguísticas.</i>	52	<i>É claro que é preciso ensinar a escrever de acordo com a ortografia oficial, mas não se pode fazer isso tentando criar uma língua falada "artificial" e reprovando como "erradas" as pronúncias que são resultado natural das forças internas que governam o idioma.</i>
14 a 16	<i>Assim, muitos livros de gramática obrigam o aluno a pronunciar exatamente da forma que se escreve, sendo esta, para Bagno, uma atitude preconceituosa.</i>	52	<i>Infelizmente, existe uma tendência (mais um preconceito!) muito forte no ensino da língua de querer obrigar o aluno a pronunciar "do jeito que se escreve", como se essa fosse a única maneira "certa" de falar português. (...) Essa supervalorização da língua escrita combinada com o desprezo da língua falada é um preconceito que data antes de Cristo!</i>
16 a 19	<i>Para ele, a relação entre escrita e fala deve ser reexaminada no ensino, pois a visão unilateral da língua resulta numa interpretação equivocada de suas variações, o que não é interessante que ocorra, já que estas são de grande importância para o estudo científico.</i>	54 55	<i>Esta relação complicada entre língua falada e língua escrita precisa ser profundamente reexaminada no ensino.</i> <i>A importância da língua falada para o estudo científico está principalmente no fato de ser nessa língua falada que ocorrem as mudanças e as variações que incessantemente vão transformando a língua.</i>
19 a 23	<i>O linguista encerra o capítulo demonstrando a diferença entre ortografia e fonética – o que, segundo ele, muitos gramáticos não fazem – citando um trecho de um livro de Monteiro Lobato em que o personagem Quindim explica a diferença entre o som de uma letra e a sua representação pela escrita.</i>	58	<i>Como se não bastasse, os autores de compêndios gramaticais, inclusive os mais recentes, não fazem a distinção básica, elementar, entre ortografia e fonética, isto é, entre as regras da língua escrita e os fenômenos da língua oral. (...) Gramático muito mais criterioso e atento é o rinoceronte Quindim – personagem do Sítio do Pica-pau Amarelo, de Monteiro Lobato –, que levando as crianças do sítio para passear pelo "País da Gramática", insistiu muito para que seus "alunos" não confundissem letra e som. (...)</i>
23 a 25	<i>Conclui que os livros de gramática devem especificar seu objeto de estudo como parte da língua, e não como a própria língua.</i>	61	<i>Por isso, temos de desconfiar desses livros que se autodenominam "Gramática da língua portuguesa" sem especificar seu objeto de estudo. A "língua portuguesa" que eles abordam é uma variedade específica, dentre as muitas existentes, que tem de ser designada com todos os seus qualificativos: "Gramática da língua portuguesa escrita, literária, formal, antiga".</i>

Observamos que a ordem das informações expostas pelo aluno não segue exatamente a ordem que elas foram apresentadas no texto-fonte. Há uma variação na sequência e também a combinação de trechos da mesma página. Assim,

evidenciamos a posição de sujeito do aluno, no resumo, que se dá por vários aspectos observados, os quais são aqui descritos. Além da ordem das informações, que expõe a relevância que o aluno deu para as proposições do autor, também temos que a escolha lexical e as estratégias utilizadas para a paráfrase, que representam a individualidade do resumidor: apesar de o Resumo Acadêmico ser um gênero que não apresenta opinião e julgamento de quem o resume e de não haver marcadores de avaliação que revelam a posição do autor (como adjetivos e verbos *dicendi* opinativos), há marcas que detonam determinado nível de subjetividade, como a ordem alterada das informações, os verbos *dicendi* e os conectivos utilizados para relacionar as ideias.

Pudemos perceber também que o início do resumo, o qual apresenta a temática, diz respeito a uma paráfrase do trecho correspondente, na página 57, mostrada no quadro. Assim, o aluno reafirmou, em palavras diferentes, o sentido do texto-fonte, esclarecendo-o por meio do apagamento de termos que não seriam úteis para o entendimento do texto, como a expressão "a ferro e fogo".

Em geral, o resumo do aluno E apresenta o tema do texto-fonte explicitamente e de forma bem clara, considerando a abordagem escolhida por ele, no decorrer de seu texto, mostrando sua posição de sujeito e a maneira como exauriu relativamente a temática (MENEGASSI, 2010).

Com relação à construção composicional do resumo em questão, podemos afirmar que o gênero está bem marcado, pois o texto enquadra-se nas características básicas de um Resumo Acadêmico, já mencionadas nas análises anteriores. Além disso, as características relativas à elaboração do resumo também estão evidentes e marcadas: apresentação da temática e das ideias principais; menção do autor do texto-fonte durante todo o texto (*Marcos Bagno, o autor, o linguista, ele*); atribuição de ações ao autor do texto-fonte, por meio dos verbos *dicendi* (*explica, cita, encerra, demonstrando, conclui*); uso de conectivos para ligar as orações e construir uma sequência (*porém, assim, pois, já que, e não*); ausência de opinião explícita do aluno.

Destacamos o aspecto da posição do autor do mito, a qual ficou bem marcada no resumo, evidenciando a compreensão do aluno de que se deve deixar claro o posicionamento desse autor sobre aquilo que está sendo exposto.

As marcas individuais do resumo são representativas desse gênero, pois há a presença de frases maiores, que contêm conectivos de vários tipos para relacionar

as ideias entendidas como importantes; períodos compostos, em sua maioria, por coordenação, com conjunções adversativas (*Segundo o autor, a língua escrita é artificial e representa pictórica e convencionalmente a fala, porém, é incapaz de traduzir todas as suas inflexões*), aditivas (*...em detrimento da fala, que é aprendida naturalmente e é a principal responsável pelas variações linguísticas*) e explicativas (*Para ele, a relação entre escrita e fala deve ser reexaminada no ensino, pois a visão unilateral da língua...*); orações subordinadas reduzidas de gerúndio (*O linguista encerra o capítulo demonstrando a diferença entre ortografia e fonética*); e pronomes relativos (*que, os quais*).

As estratégias utilizadas pelo aluno para que o processo de sumarização acontecesse, o apagamento e a substituição, também foram analisados aqui. Em geral, o apagamento foi o mais recorrente, visto que resumir significa eliminar as informações irrelevantes do texto-fonte para o produtor. Assim, o aluno excluiu a maior parte dos exemplos do mito, como os da página 52 (palavra *colégio*), 53 (pronúncia da palavra *bonito*), 54 (ortografia do espanhol e do inglês), 55 (palavra *fogo*), 56 (primeiro parágrafo), 57 (Nova Gramática) e 60 (fenômeno da monotongação).

A substituição foi realizada através da generalização e da construção. Vejamos exemplos de cada processo para comprovarmos essas afirmações:

- Generalização: no início do mito, ele compreende todos os termos usados por Bagno para se referir ao mito, utilizando o termo *equivoco* para se referir a esses elementos.
- Construção: o aluno inferiu que o fenômeno de se analisar os ritmos e as entonações da língua falada dizem respeito à prosódia, construindo uma proposição com este termo, o qual não está presente no texto-fonte; e ele também entendeu que a tendência de gramáticas e do ensino de obrigar os alunos a pronunciar do jeito que se escreve é preconceituosa (página 52).

Acreditamos que o aluno E alcançou não apenas o nível da compreensão do texto original, mas, também, um nível de interpretação (MENEGASSI, 2010), apesar de essa não ser característica do Resumo Acadêmico. Portanto, o aluno foi além na produção de seu texto e podemos constatar que seu resumo representa um caso de aluno que provavelmente já tinha um bom domínio do gênero apresentado e também habilidades de escrita bem desenvolvidas.

As características observadas no resumo condizem com os aspectos

particulares do gênero e estão adequadas à teoria apresentada aos alunos nas disciplinas em que se trabalhou com eles. Acreditamos que a composição do gênero, nesta amostra, por exemplo, serve de modelo para um exemplar pertencente ao Resumo Acadêmico.

3.4.1 A mediação no resumo do aluno E

Apesar da desenvoltura do aluno em seu resumo, não podemos esquecer-nos do processo de mediação que ocorreu com este texto. O aluno E enviou-nos, por e-mail, uma versão do resumo antes da sua versão definitiva, o que significa que houve mediação, mesmo que em pequena proporção. As considerações feitas em seu texto não foram muitas, como vemos a seguir, ao contrastarmos a versão original com a versão corrigida:

BAGNO, M. Mito nº 6 *O certo é falar assim porque se escreve assim* In: **Preconceito Lingüístico** 2ª Ed. Loyola, São Paulo 199, pags. 52 a 61

RESUMO: Marcos Bagno, no capítulo seis do livro “Preconceito Lingüístico” explica o equívoco que muitos gramáticos cometem ao ver a língua apenas como regra gramatical e não em suas possíveis variações, quando falada. Segundo o autor, a língua escrita é artificial e representa pictórica e convencionalmente a fala, porém, é incapaz de traduzir todas as suas inflexões. Hoje, o que se vê nas escolas é a super valorização da norma, considerada como única essência da língua, em detrimento da fala, aprendida naturalmente e principal responsável pelas variações linguísticas. Assim, muitos livros de gramática obrigam o aluno a pronunciar exatamente da forma que se escreve, sendo esta, para Bagno, uma atitude preconceituosa. Para ele, a relação entre escrita e fala deve ser reexaminada no ensino, pois a visão unilateral da língua resulta numa interpretação equivocada de suas variações, o que não é interessante que ocorra, já que estas são de grande importância para o estudo científico. O linguista encerra o capítulo demonstrando a diferença entre ortografia e fonética – o que, segundo ele, muitos gramáticos não fazem – citando um trecho de um livro de M. Lobato em que o personagem Quindim explica a diferença entre o som de uma letra e a sua representação pela escrita. Conclui que os livros de gramática devem especificar seu objeto de estudo como parte da língua, e não como a própria língua.

BAGNO, M. Mito nº 6 – O certo é falar assim porque se escreve assim. In: BAGNO, M. **Preconceito Lingüístico**: o que é, como se faz. 2ª Ed. Edições Loyola: São Paulo, 1999. p. 52-61.

RESUMO: Marcos Bagno, no capítulo intitulado Mito nº6 – “O certo é falar assim, porque se escreve assim” do livro “Preconceito Lingüístico”, explica o equívoco que muitos gramáticos cometem ao ver a língua apenas como regra gramatical e não em suas possíveis variações, quando falada. Segundo o autor, a língua escrita é artificial e representa pictórica e convencionalmente a fala, porém, é incapaz de traduzir todas as suas inflexões. Hoje, o que se vê nas escolas é a super valorização da norma, considerada como única essência da língua, em detrimento da fala, **que é** aprendida naturalmente e **é a** principal responsável pelas variações linguísticas. Assim, muitos livros de gramática obrigam o aluno a pronunciar exatamente da forma que se escreve, sendo esta, para Bagno, uma atitude preconceituosa. Para ele, a relação entre escrita e fala deve ser reexaminada no ensino, pois a visão unilateral da língua resulta numa interpretação equivocada de suas variações, o que não é interessante que ocorra, já que estas são de grande importância para o estudo científico. O linguista encerra o capítulo demonstrando a diferença entre ortografia e fonética – o que, segundo ele, muitos gramáticos não fazem – citando um trecho de um livro de Monteiro Lobato em que o personagem Quindim explica a diferença entre o som de uma letra e a sua representação pela escrita. Conclui que os livros de gramática devem especificar seu objeto de estudo como parte da língua, e não como a própria língua.

- Não se esqueça de escrever as palavras-chave;
- Seu resumo está com número de palavras abaixo do solicitado;
- As modificações feitas por mim estão em azul. Veja se concorda com elas.

Bom trabalho!

Qualquer dúvida, entre em contato comigo.

Os problemas encontrados no resumo do aluno E são basicamente relacionados à estrutura composicional do gênero solicitada para a atividade – número de palavras e palavras-chave. Duas das marcações em azul referem-se ao acréscimo de um pronome relativo e o verbo de ligação, e a primeira mostra a inserção do texto que foi escolhido para ser resumido.

O aluno, em sua versão final, realizou todas as alterações e acatou as sugestões apresentadas ao final do resumo. Isso demonstra que ele concordou com os comentários e, de forma consciente, melhorou seu texto. Para aumentar o número de palavras de seu resumo, ele selecionou um exemplo que achou pertinente para a construção do texto, e acrescentou-o de forma subjetiva, ao defini-lo com um termo que não existia no texto-fonte (*prosódia*).

A mediação tem por objetivo levar o aluno da Zona de Desenvolvimento Real à Zona de Desenvolvimento Proximal (VYGOTSKY, 1991); contudo, a quantidade de

eventos mediativos não necessariamente determina a qualidade da ZDP (neste caso, as aulas ministradas acerca do Resumo Acadêmico, nossas instruções e os seminários realizados na aula de Oficina de Leitura e Produção Textual), pois a mediação também pode estar aliada ao fato de que o Resumo Acadêmico faz parte da vida acadêmica do professorando. Sendo assim, é provável que os mecanismos deste gênero já fossem rascunhados no desenvolvimento do aluno E desde a escola, quando ele teve que resumir textos (entre outras ações que envolvem o ato de resumir), mesmo que em situações avaliativas, espontâneas e sem as devidas instruções.

O processo de resumir também está presente na oralidade, quando alguém vai recontar um filme, uma história, um livro, um fato etc. Assim, a mediação realizada por nós influenciou em elementos que estavam precisando de pequenos reajustes para que o aluno apresentasse um bom resultado, talvez de fácil assimilação. Portanto, considerando o nível de responsividade do aluno, podemos afirmar que não demos início a esse processo em seu desenvolvimento, mas, sim, continuidade, pois o bom desempenho, apesar dos poucos eventos mediativos, significa que ele teve uma posição responsiva ativa, já que respondeu à mediação com aquilo que ele já tinha em sua bagagem (VYGOTSKY, 1991). O aluno, nesse sentido, já apresentava um avanço relativamente grande na ZDP, o que possibilitou a mediação mais específica, de acordo com suas habilidades na escrita do gênero.

3.5 O RESUMO DO ALUNO U

O quarto e último resumo selecionado para análise, com 311 palavras, faz parte do grupo de alunos que não participou do processo de mediação realizado via e-mail, ou seja, foi entregue apenas a versão final para o professor de Linguística I, a qual tivemos acesso posteriormente.

O texto-fonte que embasou a produção do aluno U é o mito nº 8: "O domínio da norma culta é um instrumento de ascensão social" e o resumo é considerado uma amostra de texto fraco, ou seja, abaixo da média geral dos resumos. Escolhemos um texto com esse conceito, pois foi o mais recorrente dentro da categoria dos alunos que não participaram da mediação. Os motivos que colocam o resumo do aluno U em um nível inferior estão relacionados aos três elementos

constituintes do gênero Resumo Acadêmico e, também, aos aspectos da escrita em geral (pontuação, concordância, articulação de orações e escolhas lexicais).

Apesar de focarmos nossa análise nos elementos do gênero, o resumo em questão exige que levemos em conta os problemas de escrita mencionados, pois eles dificultam o entendimento do próprio texto-fonte, o que é considerado ruim para um resumo. Muitas informações tornam-se confusas e, por isso, damos certa atenção a esse tipo de deficiência.

Vejamos a versão final do resumo do aluno U:

*BAGNO, M. Mito nº8: "O domínio da norma culta é um instrumento de ascensão social?" In: BAGNO, M. **Preconceito Linguístico: o que é, como se faz.** 2. Ed. Edições Loyola: São Paulo, 1999.*

1 Neste tópico Bagno aborda dizendo que é muito comum encontrar pessoas
 2 dizendo que a finalidade de ensinar a norma padrão culta nas escolas é a de que
 3 isto será uma forma de ascensão social, mas, hora isso sendo verdade não seria
 4 o certo então o salário dos professores de português no mínimo ser um dos mais
 5 altos, ou os mesmos professores ocuparem os lugares de maior destaque nas
 6 classes sociais até mesmo na política, só que na verdade isto esta muito longe
 7 de ocorrer, por outro lado alguém cujo nem ao menos terminou o ensino
 8 fundamental mas possui grande riqueza agrícola, influencia política devido a sua
 9 condição financeira poderá tranquilamente exercer sua pronuncia digamos
 10 "errada" da língua, afinal quem ousara corrigi-lo? Pois afinal de que serve a uma
 11 pessoa que não tenha mínimas condições de saneamento, higiene e cidadania o
 12 domínio da forma culta, antes é necessário a ele oferecer uma moradia digna,
 13 acesso a modernidade, saúde, educação, água e luz, pois de que serve a norma
 14 culta a uma pessoa que não tenha seus direitos mínimos de cidadão
 15 reconhecidos. Enquanto o Brasil ocupar o deprimente segundo lugar na lista de
 16 países com a pior distribuição de renda no mundo creio que apenas a norma
 17 culta não adiantara a ninguém como forma de ascensão, pois antes disso é
 18 preciso garantir a todos o acesso a educação, cultura, cidadania, lazer, saúde,
 19 trabalho com uma remuneração digna, habitação e respeito como cidadão.
 20 Enquanto vivermos em uma sociedade onde para um subir é necessário outro
 21 descer, sendo quase sempre este um quase sempre homem branco,
 22 heterossexual, originário da região Sul-Suldeste, sendo assim o que é abordado
 23 é o fato de falar de língua e querendo ou não falar de política, afinal do que é
 24 interessante ensinar algo ao povo que lhe da condição de entender seus direitos
 25 e assim desfavorecer a classe corrupta dominante.

A temática do texto-fonte não aparece explicitamente no resumo, pois, como podemos notar, o aluno menciona somente o que é muito comum de se escutar das pessoas, sem fazer relação direta com o mito do preconceito linguístico. Além disso, ele não cita o mito nº1, que foi trazido à tona por Marcos Bagno como uma forma de contextualizar o leitor ao introduzir o mito nº8. Esse tipo de informação pode não ter sido considerado relevante pelo aluno U, porém auxilia na leitura e no entendimento

do resumo.

As ideias do texto-fonte foram apresentadas no resumo sem muita conexão entre umas e outras, como observamos no início da última oração da linha 10: *"Pois afinal de que serve (...)"*, sendo que o conectivo "pois" é usado para dar uma explicação e/ou justificativa e "afinal" para concluir um pensamento, o que não é o caso da oração no resumo. Notamos ainda que nem todas as informações principais foram apresentadas, como a do segundo parágrafo da página 71, que se refere às desigualdades sociais existentes em nosso país e suas interferências no suposto problema da variação linguística; contudo, ainda que sem autonomia, a maioria das ideias foi exposta pelo aluno.

Como constatado na análise do resumo do aluno G, que também teve o mito nº8 como texto-fonte, há exemplos nesse capítulo da obra de Marcos Bagno. Assim, o aluno U fez uso de alguns deles em seu resumo na provável tentativa de enriquecimento de seu texto. Um exemplo disso está nas linhas 7 e 8, em que o aluno cita "alguém" que não estudou, mas tem poder e dinheiro.

A ordem das informações selecionadas para compor o resumo não foi alterada com relação ao texto-fonte. O aluno U agiu como 89% dos alunos participantes da pesquisa: preferiu seguir a sequência das ideias do mito para ter uma garantia de acerto no conteúdo retirado do texto-fonte. No entanto, essa estratégia não proporcionou tal garantia ao texto do aluno U, visto que há muita confusão relativa às ideias, o que desfavorece a compreensão. Nesse sentido, o aspecto da deficiência na escrita do aluno em geral faz com que o gênero fique problemático também. Temos como exemplo o trecho das linhas 23 a 25, em que não se consegue entender o que o aluno quer passar ao leitor: *"é o fato de falar de língua e querendo ou não falar de política, afinal do que é interessante ensinar algo ao povo que lhe da condição de entender seus direitos e assim desfavorecer a classe corrupta dominante"*.

Para comprovarmos a não alteração da ordem das informações do resumo, temos o quadro 12, com os trechos do resumo do aluno na ordem em que foram apresentados de um lado e os trechos do texto-fonte com os números das páginas e parágrafos, no outro.

Quadro 12 – Trechos comparativos do resumo do aluno U

Linhas	Texto do aluno	Pág.	Texto-fonte
1 a 3	<i>Neste tópico Bagno aborda dizendo que é muito comum encontrar pessoas dizendo que a finalidade de ensinar a norma padrão culta nas escolas é a de que isto será uma forma de ascensão social, (...)</i>	69	<i>É muito comum encontrar pessoas muito bem-intencionadas que dizem que a norma padrão conservadora, tradicional, literária, clássica é que tem de ser mesmo ensinada nas escolas porque ela é um “instrumento de ascensão social”.</i>
3 a 7	<i>(...) mas, hora isso sendo verdade não seria o certo então o salário dos professores de português no mínimo ser um dos mais altos, ou os mesmos professores ocuparem os lugares de maior destaque nas classes sociais até mesmo na política, só que na verdade isto esta muito longe de ocorrer, (...)</i>	69 2º§	<i>Ora, se o domínio da norma culta fosse realmente um instrumento de ascensão na sociedade, os professores de português ocupariam o topo da pirâmide social, econômica e política do país, não é mesmo? Afinal, supostamente, ninguém melhor do que eles domina a norma culta. Só que a verdade está muito longe disso como bem sabemos nós, professores, a quem são pagos alguns dos salários mais obscenos de nossa sociedade.</i>
7 a 10	<i>(...) por outro lado alguém cujo nem ao menos terminou o ensino fundamental mas possui grande riqueza agrícola, influencia política devido a sua condição financeira poderá tranquilamente exercer sua pronuncia digamos "errada" da língua, afinal quem ousara corrigi-lo?</i>	69 2º§	<i>Por outro lado, um grande fazendeiro que tenha apenas alguns poucos anos de estudo primário, mas que seja dono de milhares de cabeças de gado, de indústrias agrícolas e detentor de grande influência política em sua região vai poder falar à vontade sua língua de “caipira”, com todas as formas sintáticas consideradas “erradas” pela gramática tradicional, porque ninguém vai se atrever a corrigir seu modo de falar.</i>
10 a 15	<i>Pois afinal de que serve a uma pessoa que não tenha mínimas condições de saneamento, higiene e cidadania o domínio da forma culta, antes é necessário a ele oferecer uma moradia digna, acesso a modernidade, saúde, educação, água e luz, pois de que serve a norma culta a uma pessoa que não tenha seus direitos mínimos de cidadão reconhecidos.</i>	70 2º§	<i>O que estou tentando dizer é que o domínio da norma culta de nada vai adiantar a uma pessoa que não tenha todos os dentes, que não tenha casa decente para morar, água encanada, luz elétrica e rede de esgoto. O domínio da norma culta de nada vai servir a uma pessoa que não tenha acesso às tecnologias modernas, aos avanços da medicina, aos empregos bem remunerados, à participação ativa e consciente nas decisões políticas que afetam sua vida e a de seus concidadãos. O domínio da norma culta de nada vai adiantar a uma pessoa que não tenha seus direitos de cidadão reconhecidos plenamente, a uma pessoa que viva numa zona rural onde um punhado de senhores feudais controlam extensões gigantescas de terra fértil, enquanto milhões de famílias de lavradores sem-terra não têm o que comer.</i>
15 a 16	<i>Enquanto o Brasil ocupar o deprimente segundo lugar na lista de países com a pior distribuição de renda no mundo (...)</i>	70 4º§	<i>A violência urbana está intimamente ligada a uma situação social de profunda injustiça, que dá ao Brasil, como eu já disse, o triste segundo lugar entre os países com a pior distribuição de renda de todo o mundo, perdendo apenas para Botswana, um país africano desértico, muito menor e muito menos desenvolvido.</i>

16 a 19	<i>creio que apenas a norma culta não adiantara a ninguém como forma de ascensão, pois antes disso é preciso garantir a todos o acesso a educação, cultura, cidadania, lazer, saúde, trabalho com uma remuneração digna, habitação e respeito como cidadão.</i>	70 e 71	<i>É preciso garantir, sim, a todos os brasileiros o reconhecimento (sem o tradicional julgamento de valor) da [pg. 70] variação lingüística, porque o mero domínio da norma culta não é uma fórmula mágica que, de um momento para outro, vai resolver todos os problemas de um indivíduo carente. É preciso favorecer esse reconhecimento, mas também garantir o acesso à educação em seu sentido mais amplo, aos bens culturais, à saúde e à habitação, ao transporte de boa qualidade, à vida digna de cidadão merecedor de todo respeito.</i>
20 a 22	<i>Enquanto vivermos em uma sociedade onde para um subir é necessário outro descer, sendo quase sempre este um quase sempre homem branco, heterossexual, originário da região Sul-Suldeste, (...)</i>	72	<i>Valerá mesmo a pena promover a "ascensão social" para que alguém se enquadre dentro desta sociedade em que vivemos, tal como ela se apresenta hoje? Basta pensar um pouco nos indivíduos que detêm o poder no Brasil: não são (quando são) apenas falantes da norma culta, mas são sobretudo, em sua grande maioria, homens, brancos, heterossexuais, nascidos/criados na porção Sul-Sudeste do país ou oriundos das oligarquias feudais do Nordeste.</i>
22 a 25	<i>(...) sendo assim o que é abordado é o fato de falar de língua e querendo ou não falar de política, afinal do que é interessante ensinar algo ao povo que lhe da condição de entender seus direitos e assim desfavorecer a classe corrupta dominante.</i>	72	<i>Como eu já tinha avisado na abertura do livro, falar da língua é falar de política, e em nenhum momento esta reflexão política pode estar ausente de nossas posturas teóricas e de nossas atitudes práticas de cidadão, de professor e de cientista. Do contrário, estaremos apenas contribuindo para a manutenção do círculo vicioso do preconceito lingüístico e do irmão gêmeo dele, o círculo vicioso da injustiça social.</i>

Ao compararmos esse quadro dos trechos do aluno U com o Quadro 9, dos trechos do resumo do aluno G, verificamos que a quantidade de palavras utilizadas para resumir os mesmos trechos do mito foi menor no texto do aluno U, pois ele não fez uso de conectivos para ligar as ideias, nem dos verbos *dicendi* para atribuir as ações ao autor do texto-fonte.

Nesse sentido, um dos maiores problemas quanto à construção composicional do resumo em questão é a ausência de verbos de ação que interpretam as afirmações de Marcos Bagno em seu mito e, evidentemente, a ausência da menção do próprio autor do mito. Observamos que o aluno U utilizou verbos *dicendi* apenas no início de seu resumo ("*Neste tópico Bagno aborda dizendo que...*"), e ainda de forma inadequada, sem utilizar complemento para o verbo "abordar".

A falta de utilização de verbos *dicendi* descaracteriza, de certa forma, o gênero Resumo Acadêmico, pois sem esse aspecto o leitor não consegue visualizar a autoria das informações apresentadas no resumo, isto é, não se sabe se é Marcos Bagno ou se é o aluno quem está informando, apontando ideias e/ou opinando acerca das informações escritas.

Outros problemas foram detectados, no quesito estrutural do gênero, como a ausência de palavras-chave e a não menção do texto-fonte no início do resumo, que deixa o resumo descontextualizado. Nesse sentido, o aluno não considerou o leitor de seu resumo como alguém que não tem acesso ao mito nº8; ele apenas levou em conta que seu texto seria avaliado pelo professor, que já saberia do que se trata o texto-fonte utilizado. Portanto, a não menção do texto-fonte prejudica o gênero Resumo Acadêmico.

O aluno não apresentou opinião explícita em seu texto por meio de adjetivos e advérbios, sendo uma ação adequada ao gênero. No entanto, encontramos três marcas de subjetividade do aluno, que são descritas. A primeira é a utilização do verbo "crer", no trecho da linha 16 "*(...) creio que apenas a norma culta não adiantara a ninguém como forma de ascensão*", que indica claramente que aquela ideia seria uma crença do aluno, o que definitivamente não é, pois a maioria das informações selecionadas origina-se do texto-fonte.

A segunda foi a ideia das linhas 20 e 21: "*Enquanto vivermos em uma sociedade onde para um subir é necessário outro descer (...)*", que não consta no mito nº8 e foi acrescentada pelo aluno para introduzir os indivíduos que detêm o poder no Brasil. Isso explicita a ausência de sua compreensão com relação à inserção de novas informações, que não sejam do autor do texto-fonte.

E a terceira marca de subjetividade diz respeito a uma alteração no tipo de sentença do texto-fonte, em que o aluno entendeu como questionamento uma afirmação feita por Marcos Bagno, na primeira linha da página 70, transformando-a numa interrogativa. No mito, temos a frase: "*(...) porque ninguém vai se atrever a corrigir seu modo de falar.*", e no resumo o questionamento: "*afinal, quem ousara corrigi-lo?*". Isso evidencia o entendimento do aluno sobre aquela ideia do texto-fonte, apesar de essa não ser uma ação recorrente do gênero Resumo Acadêmico.

Quanto aos tipos de oração utilizados pelo aluno U, podemos notar que a presença de orações compostas por coordenação e subordinação foi restrita e ainda apresentou problemas. Observamos, por exemplo, o trecho da linha 25, "*e assim*

desfavorecer a classe corrupta dominante", em que uma conjunção coordenada conclusiva foi inserida pelo aluno. Nesse caso, a conjunção "assim" teria a função de finalizar a ideia como se o ato de "desfavorecer a classe corrupta dominante" fosse uma consequência; porém, devido à confusão que há no trecho que se inicia na linha 22, não é possível entender o que o aluno quer dizer.

A subordinação pode ser evidenciada pelo trecho das linhas 2 e 3: "(...) a finalidade de ensinar a norma padrão culta nas escolas é a de que isto será uma forma de ascensão social", em que o aluno usou o conectivo "de que" para complementar a primeira oração, criando, assim, uma oração subordinada predicativa.

Observamos, também, a presença de pronomes relativos (*onde, que, cujo*) no resumo. A maior parte deles está empregada adequadamente, mas um caso específico apresenta problemas, na linha 7: "*por outro lado alguém cujo nem ao menos terminou o ensino fundamental (...)*", em que o pronome relativo "cujo" não foi utilizado de forma adequada, tornando o trecho impróprio.

Quanto à sumarização no resumo do aluno U, podemos dizer que ocorreu apenas por meio do processo de apagamento. Este é recorrente em todo o texto, já que o próprio número de palavras retrata a diminuição de informações do texto-fonte para o resumo. Especificamente, da mesma forma que o aluno G, o apagamento aconteceu, por exemplo, no trecho das linhas 10 a 15, que se refere ao primeiro parágrafo da página 70 do texto-fonte, em que foram selecionadas apenas as condições julgadas mais importantes pelo aluno para serem colocadas no resumo.

O processo de substituição, realizado através da generalização e da construção, não foi identificado no resumo do aluno U. Uma das razões pela qual isso ocorreu pode ser a falta de conexão entre as ideias mencionadas no resumo, que prejudica a leitura do texto em geral. Quando tentamos encontrar ambos os processos, nos deparamos com construções confusas, em que as informações se misturam sem, muitas vezes, apresentar coerência e coesão. Nesse sentido, os problemas de pontuação, concordância e ortografia em si tornam-se responsáveis pela dificuldade da leitura do resumo em questão e, conseqüentemente, pela impossibilidade de identificarmos a generalização e a substituição.

O aluno U, de modo geral, não avançou em seu nível de leitura, permanecendo na compreensão. Contudo, há evidências (já mostradas) de que houve interpretações em alguns trechos, a partir de determinadas marcas de

subjetividade. Os maiores problemas do resumo analisado estão no desenvolvimento da escrita em si e na ausência de algumas características do gênero, ou seja, na tentativa de produzi-lo, o aluno não foi bem sucedido devido ao não entendimento desses aspectos.

3.5.1 A mediação no resumo do aluno U

Como o aluno U não nos enviou versões para obter correções e apontamentos, não houve processo de mediação via e-mail e, desse modo, não houve diálogo com o texto do aluno. Podemos afirmar, apenas, que as aulas a que ele assistiu – tanto de Oficina de Produção de texto, quanto de Linguística I – serviram de instrumento para que o Resumo Acadêmico fosse exposto para ele, o que não garantiu, nesse caso, uma produção adequada do gênero.

Se o aluno tivesse enviado seu resumo para ser corrigido, talvez não houvesse tantos problemas de conteúdo e de estrutura com sua produção. No entanto, não temos como saber de que maneira a mediação interferiria num caso como esse, apesar de termos certeza de que uma melhoria aconteceria independente de sua reação com relação aos nossos apontamentos, visto que o aluno teria, ao menos, uma oportunidade de reflexão e reescrita.

Assim, temos que a escrita não está bem desenvolvida no aluno U, da mesma forma que o gênero não foi aprendido, sendo o resumo analisado uma prova concreta dessa constatação.

3.6 CARACTERÍSTICAS DOS RESUMOS ANALISADOS

Os quatro resumos analisados tiveram diferentes níveis de mediação e, portanto, diferentes graus de adequação às características do gênero Resumo Acadêmico. Pretendemos, assim, verificar determinados aspectos que são comuns, ou seja, mais recorrentes nos textos, a fim de levantarmos dados que podem auxiliar em estudos e pesquisas com o gênero em questão, considerando que alguns desses aspectos são inadequados para o Resumo Acadêmico, de acordo com a teoria existente sobre ele.

Delimitamos seis critérios de verificação, divididos em dois grupos: o primeiro, com aspectos comuns que não seriam adequados ao gênero; e o segundo, com aspectos comuns, que merecem destaque devido a determinados usos.

Quadro 13 – Aspectos comuns nos resumos analisados

Grupo de características 1	Grupo de características 2
Presença de exemplos	Uso restrito de conectivos
Opinião explícita / Julgamentos	Estratégias de sumarização
Marcas individuais no léxico	Palavras-chave

No primeiro grupo de características, a presença de exemplos mostra-se um critério não correspondente ao Resumo Acadêmico, porém muito recorrente nos textos analisados. Por isso, devemos esclarecer seu uso ocorrido em grau elevado, o que revelou um dado novo para a pesquisa. O Quadro 5, apresentado no início deste capítulo, mostrou que em 17 dos 26 resumos há algum tipo de exemplo (dos resumos analisados, apenas o do aluno G não apresenta exemplos).

Assim, levando em consideração os textos-fonte utilizados para a produção dos resumos (os mitos contêm muitos exemplos) e o contexto em que os acadêmicos se encontravam (na época, ingressos no curso de Letras, no início do 1º bimestre), podemos indicar duas possíveis razões para o uso de exemplos: a) devido à falta de prática na produção do gênero, que não é trabalhado na escola da forma como deveria ser, os alunos não conseguiram compreender as instruções de como se produzir um Resumo Acadêmico e/ou não associaram, em seus textos, a teoria passada a eles na forma de explanações e seminários; b) por serem textos com muitos exemplos, já que o tema "Preconceito linguístico" possibilitou essa ação de Marcos Bagno em sua obra, os alunos sentiram a necessidade de utilizar alguns dos exemplos presentes nos textos-fonte para enriquecer seus resumos, como uma tentativa de deixar a produção mais clara e detalhada. Esse último motivo também está relacionado, em partes, com a não apropriação do gênero Resumo Acadêmico, visto que os alunos deveriam saber que esse tipo de dado não é necessário para garantir tal esclarecimento no texto.

A opinião explícita e/ou julgamento também foi identificada, mas apenas em dois dos resumos analisados (alunos I e U). Dentre os 26 resumos do *corpus*, 10 apresentaram essa característica, sendo, portanto, a minoria. Contudo, consideramo-la relevante, pois aponta para uma possível dificuldade que os alunos

encontram ao produzir o Resumo Acadêmico. Isso se deve, muito provavelmente, à proximidade que os alunos têm com textos em que o autor expõe opiniões e julgamentos, como os dissertativos, muito cobrados por professores no meio escolar, em diversas disciplinas, principalmente em Língua Portuguesa e Produção Textual / Redação. Esse é um aspecto que deveria ser ensinado com ênfase e cuidado, para que os alunos se desvinculem de características que não pertencem ao Resumo Acadêmico, como essa.

O último aspecto do Grupo de características 1 diz respeito às marcas de individualidade do aluno que são retratadas no resumo por meio de classes de palavras que não sejam adjetivos e advérbios, escolhas lexicais, posicionamento de sentenças, ordem, pontuação, forma de apresentação das informações, entre outros. Ou seja, estamos nos referindo às manifestações do aluno que representam qualquer marca de subjetividade que não faça parte do texto-fonte utilizado para a produção do resumo.

Nesse quesito, podemos afirmar com propriedade e comprovação que todos os resumos do *corpus* apresentam essa característica, pois, como já explicitamos, não há texto algum que seja totalmente desprovido de subjetividade, visto que a escrita é um ato idiossincrático, que vem de cada um, com particularidades em níveis maiores ou menores.

No Grupo de características 2, de aspectos bastante utilizados na produção do gênero, o primeiro é o uso restrito de conectivos. Praticamente todos os resumos apresentam ligações entre sentenças, ideias e informações de maneira simples, repetindo os conectivos que havia no texto-fonte e/ou apenas trocando-os por algum sinônimo. Raras são as exceções em que o aluno se deu ao trabalho de elaborar um trecho com ideias de diferentes parágrafos, por exemplo, e entre elas inserir conectivos variados, que deixem aquelas ideias mais claras, já que o resumo tem esse objetivo.

A deficiência na utilização de conectivos reflete não apenas um problema com o gênero em si, mas também dificuldades relacionadas à escrita, que não alcança níveis desejáveis de desenvolvimento em determinados casos. Por isso, um trabalho com o uso de conectivos e a elaboração de períodos compostos deve ser realizado em sala de aula, com os alunos na escola, para que esse tipo de problema não seja tão frequente nas produções de texto dos alunos, em qualquer gênero da esfera acadêmica.

O segundo critério avaliado é relativo às estratégias de sumarização usadas nos resumos. Três dos quatro textos analisados (aluno G, I e E) apresentaram os dois recursos descritos em nossa pesquisa: o apagamento e a substituição, sendo este dividido em duas ações (a generalização e a construção). O apagamento é inerente ao Resumo Acadêmico porque resumir significa selecionar somente as ideias principais para compor o texto e, conseqüentemente, eliminar as demais. Sendo assim, constatamos que, por mais problemático que seja o resumo, o autor sempre se utilizará desse recurso.

Já a substituição não é tão recorrente nos resumos, como pudemos observar pelas análises, pois exige uma maior compreensão do texto-fonte, bem como habilidades de construção e generalização que são adquiridas apenas com a prática da escrita. Desse modo, essa estratégia de sumarização depende, necessariamente, do nível de compreensão que o aluno tem ao ler o texto-fonte, sendo essa uma capacidade que nem todos os alunos têm.

Quanto às palavras-chave, ao observamos as primeiras versões dos resumos analisados, verificamos que nenhum deles apresentou-as após o texto. Ao final, vendo as versões definitivas, dois tiveram as palavras-chave acrescentadas (alunos I e E) e dois não (G e U), sendo que um desses, o do aluno U, não passou por mediação e, portanto, não teve oportunidade de ser corrigido. O resumo do aluno G, mesmo participando em maior proporção do processo mediativo, não apresentou palavras-chave por dois motivos: o aluno não prestou atenção nesse aspecto ou não compreendeu que deveria ter esse elemento no resumo; e nós não nos lembramos de corrigir esse problema de seu texto.

Assim, podemos afirmar, a partir de comentários dos alunos, durante as aulas em que observávamos e naquelas em que atuamos como auxiliar, e dos resumos analisados, que há confusão com relação a esse aspecto do Resumo Acadêmico. Isso se deve, possivelmente, às produções de resumos que são solicitadas no meio escolar/acadêmico de forma livre, sem sistematização do gênero e, conseqüentemente, sem considerar alguns elementos inerentes a ele. Confluentes com essa constatação, corroboramos a ideia de que o ensino da leitura e da escrita por meio dos gêneros discursivos, sistematizados, auxilia no desenvolvimento da autonomia do aluno no domínio da linguagem em situações reais de comunicação (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004), além daquelas solicitadas na escola, avaliativas.

Há de se ensinar o Resumo Acadêmico de forma a contemplar todas as suas

características para que, em uma situação de produção em sala como avaliação ou prática, os alunos estejam preparados para lidar com esse gênero de forma natural e didática. Também deve ser considerada a mediação no processo, visto que provamos ser um instrumento útil e que apresentou resultados positivos nos resumos analisados.

CONCLUSÃO

O interesse desta pesquisa foi o de investigar como ocorre a constituição da escrita na formação docente inicial a partir da produção do gênero Resumo Acadêmico, considerando o instrumento mediativo nesse processo. Para tanto, os alunos da turma do 1º Ano de Letras (Português Única) da Universidade Estadual de Maringá foram escolhidos para a coleta de material e as análises, as quais dialogam com os pressupostos acerca da interação, da escrita e do Resumo Acadêmico, apresentados no capítulo teórico. Desse modo, delimitamos quatro objetivos específicos, os quais estão relacionados ao objetivo geral e são retomados a fim de sintetizarmos os resultados obtidos com as análises.

O primeiro objetivo, "observar como o gênero Resumo Acadêmico é produzido pelos alunos em situação de formação docente inicial no curso de Letras", teve dois critérios de observação: a produção do gênero antes das oficinas e explanações sobre o Resumo Acadêmico e sua produção posterior a essas ações. A partir das leituras e das análises dos textos antes das interferências, podemos afirmar que os alunos apresentaram dificuldades no processo de escrita do Resumo Acadêmico, confundindo-o com a sumarização e com o texto dissertativo, em que se coloca a opinião de quem está resumindo o texto. Por outro lado, notamos que, com as intervenções mediativas e explicações acerca do gênero, houve uma evolução na escrita dos textos, comprovando determinados níveis de aprendizado do Resumo Acadêmico. Os textos, mesmo daqueles que não participaram do processo de mediação, obtiveram significativa melhoria na qualidade, evidenciando que a construção do Resumo Acadêmico foi compreendida pelos professorandos e estava adequada aos padrões característicos desse gênero.

O segundo objetivo, "investigar como se organiza o gênero Resumo Acadêmico, produzido por alunos do 1º Ano do curso de Letras", foi alcançado por meio das leituras que realizamos do *corpus* todo, levantando informações que nos auxiliaram a observar como estava organizado o Resumo Acadêmico em suas produções finais. Nesse sentido, constatamos que os textos, em sua maioria, apresentam os seguintes aspectos organizacionais: parágrafo único, menção do texto-fonte no início do resumo, seleção de ideias principais, temática do texto-fonte

explicitada, tempo verbal no Presente do Indicativo, palavras-chave ao final do resumo, menção do autor do texto-fonte, atribuição de ações do autor do texto-fonte por meio de verbos *dicendi*, ausência de opinião explícita do aluno e uso de conectivos para ligar as ideias. Portanto, sendo esses aspectos ensinados aos alunos durante as aulas de Oficina de Leitura e Produção Textual e Linguística I e presentes na teoria do gênero, comprovamos que houve aprendizado da organização básica do Resumo Acadêmico, apesar de muitos deles não apresentarem todos os itens em seus textos.

A partir das análises gerais, também obtivemos novos dados, inexistentes na teoria sobre o Resumo Acadêmico a que tivemos acesso: identificamos a presença de exemplos e a presença de julgamentos ou opinião explícita por meio de adjetivos e advérbios. Gráficos e quadros foram feitos para visualizarmos que 65% dos textos apresentaram exemplos retirados do texto-fonte e 38% dos resumos, julgamentos ou opinião explícita. Assim, por serem elementos recorrentes no *corpus*, muitos alunos tiveram dificuldades com relação a esses critérios de produção do gênero. Além disso, podemos afirmar que ambos os aspectos encontrados em boa parte dos textos devem ser enfatizados no ensino do gênero, em sala de aula, para que não haja confusão relacionada a exemplos e julgamentos na escrita do Resumo Acadêmico.

Com o terceiro objetivo, "delimitar as características do Resumo Acadêmico recorrentes no *corpus*", constatamos que os textos de nosso *corpus*, além de apresentarem as características pertencentes ao gênero, evidenciaram outras que foram encontradas na maioria dos textos por meio de quatro critérios criados por nós: 1) temática no início do resumo; 2) alteração da ordem das frases com relação ao texto-fonte; 3) nível de interpretação do mito; 4) marcas de subjetividade.

Desse modo, explicitamos as seguintes características recorrentes no *corpus*:

- a) A maior parte dos textos (77%) apresentou a temática do texto-fonte no início de seus resumos, o que é considerado adequado ao gênero;
- b) Dos 26 textos, 23 não alteraram a ordem das frases em seus textos, com relação à ordem do texto-fonte, mostrando, assim, que entenderam a necessidade de se cumprir com essa exigência do gênero;
- c) Quanto ao nível de interpretação, temos que 38% dos textos apresentaram nível baixo, 54%, nível médio e 8% apresentaram nível alto de interpretação. Esses dados evidenciam que a maior parte dos textos

está adequada ao gênero, visto que o nível médio caracteriza-se pela autonomia em relacionar as ideias selecionadas, porém sem a presença de inferências e analogias;

- d) A maioria dos alunos (54%) entendeu que não se deve apresentar ideias que não sejam oriundas do texto a ser resumido, não expondo, portanto, marcas explícitas de subjetividade.

As quatro constatações a que chegamos são resultados das leituras realizadas por nós, de cada resumo, em busca de características que não fossem somente aquelas que já estão na teoria do gênero, por meio de estudos e pesquisas publicadas. Assim, os padrões encontrados remetem a novos dados que também devem ser considerados no ensino do Resumo Acadêmico, principalmente no meio universitário, em que ele é amplamente solicitado.

Ao "investigar como a mediação afeta o processo de produção dos resumos", quarto objetivo da pesquisa, constatamos, a partir das análises realizadas com os resumos dos alunos G, I, E e U, que as intervenções realizadas por nós, através de correções e apontamentos via e-mail, no programa *Office Word*, foram significativamente relevantes para a constituição da escrita dos textos. Com exceção do aluno U, que não participou do processo mediativo, temos que os outros três alunos receberam suas versões corrigidas e buscaram melhorar seus resumos a fim de garantir um texto concernente ao gênero e, conseqüentemente, boa nota na avaliação do professor regente da disciplina Linguística I. Portanto, a forma como a mediação afetou a produção de textos dos alunos pode ser considerada ativa, visto que, apesar de alguns problemas com as correções, ela permitiu que os alunos tivessem oportunidade de refletir e reescrever seus resumos e, assim, as versões finais apresentaram melhores resultados em relação às versões anteriores.

A partir dos dados obtidos, podemos atingir o objetivo geral do estudo, "compreender como acontece a constituição da escrita na formação docente inicial, tendo o gênero discursivo Resumo Acadêmico como objeto de trabalho e a mediação da professora-pesquisadora como instrumento nesse processo". Em geral, constatamos que o gênero foi apropriado em diferentes níveis pelos acadêmicos, de acordo com três aspectos: seu desenvolvimento na escrita; o conhecimento sobre o gênero obtido por meio das disciplinas de Oficina de Leitura e Produção Textual e Linguística I; e o processo de mediação.

O último aspecto teve papel determinante durante todo o processo de

produção dos textos. Os sujeitos, em situação de formação docente inicial, demonstraram interesse na atividade, respondendo efetivamente à mediação, de acordo com sua capacidade e nossa intervenção. Contudo, houve casos em que os alunos não necessitaram da mediação para produzirem resumos bons, ou seja, a escrita já se encontrava em um nível bem desenvolvido.

Também houve situações em que ficaram algumas lacunas na mediação, ou seja, tivemos problemas com a correção em pontos específicos. Um exemplo detectado posteriormente, que não corrigimos nos textos e ainda sugerimos que se fizesse, foi o uso do pronome reto "ele" para se referir a Marcos Bagno, sendo que, segundo Teles (2007), é uma forma inapropriada de se referir ao autor do texto-fonte, pois o aluno denota uma suposta intimidade com esse autor. Outro problema detectado foi com relação às palavras-chave, que não foram cobradas em todos os resumos enviados para correção.

Nas correções em geral, muitas deficiências relativas ao modo de escrever do aluno poderiam ter sido apontadas, de ordem gramatical, por exemplo, que se referem ao seu estilo de escrita. Porém, a correção foi baseada em problemas pontuais, que estavam mais superficiais e se referiam a elementos de ordem estrutural, em sua maioria, pois o contexto em que trabalhamos com o Resumo Acadêmico e a mediação, na graduação, não possibilitaram muitas aberturas nesse sentido.

Apesar disso, chegamos à conclusão de que o instrumento mediação demonstrou resultados positivos e pode ser incluído no meio acadêmico como auxiliar na constituição da escrita de gêneros dessa esfera, em especial, do Resumo Acadêmico. Essa constatação vai ao encontro da concepção de mediação que Vygotsky (1991) postula, ao dizer que ela é a base dos processos psicológicos superiores, ou seja, é responsável pela transformação da Zona de Desenvolvimento Potencial em Zona de Desenvolvimento Real.

O processo de mediação por meio do correio eletrônico foi, inicialmente, um desafio. Não tínhamos certeza da eficácia dessa ferramenta, devido ao contato ser apenas virtual. Nesse sentido, apresentamos primeiramente as desvantagens encontradas no decorrer do processo. O contato apenas via e-mail com o aluno dificultou ações que auxiliariam no entendimento de determinadas correções e sugestões dadas ao final dos resumos. Isso ocorreu porque, como vimos no capítulo teórico, na linguagem escrita não há possibilidade de se compartilhar o pensamento

do locutor com o do interlocutor, ou seja, as ideias são apenas dirigidas a ele, fazendo com que se demande abstração. Outra desvantagem foi a não interação em tempo real com o aluno. Se estivéssemos com o aluno pessoalmente, modificações a partir da reflexão em conjunto seriam possibilitadas, considerando que professora e aluno pensariam juntos sobre as soluções de determinados problemas detectados, como os relacionados ao mito resumido.

Entretanto, apesar dos problemas em se ter a mediação virtualmente, surpreendemo-nos com os resultados alcançados com essa forma de intervenção, visto que os alunos não demonstraram incompreensão frente às correções feitas e conseguiram aprimorar seus textos a partir do processo mediativo. Um detalhe importante e que fez a diferença foi o uso da ferramenta da revisão do programa *Office Word*, que possibilitou a inserção de comentários e a marcação do trecho ou palavra que estava sendo alvo de apontamento. Assim, o emprego da Internet no processo de mediação pode ser implantado no âmbito acadêmico como uma ferramenta didática, considerando sua presença na vida do aluno, o que torna a atividade ainda mais interessante.

Diante das considerações expostas que retomam os objetivos da pesquisa e ressaltam aspectos importantes acerca da constituição da escrita na formação docente inicial, tendo o Resumo Acadêmico como objeto de trabalho e a mediação como instrumento, acreditamos que tanto o embasamento teórico quanto as análises do *corpus* colaboraram com os estudos e o processo de ensino-aprendizagem da produção escrita do gênero em questão, em um sentido amplo que envolve teoria e prática em sala de aula.

Ao retomarmos o questionamento de como a escrita acadêmica na formação docente inicial se desenvolve, podemos constatar que, apesar de termos lido bons resumos e os alunos terem mostrado determinado grau de conhecimento do gênero, ainda há muito trabalho a ser feito, considerando as análises apresentadas e a necessidade de trabalho sistematizado com os gêneros discursivos. Assim, mostramos que são necessárias mudanças, por parte do professor, na forma de se abordar o Resumo Acadêmico, levando em conta não apenas as características e os elementos presentes na teoria já existente sobre esse gênero, mas também as particularidades de cada aluno, do texto que será resumido e o processo de mediação realizado pelo professor.

Sugerimos, portanto, que o ensino do Resumo Acadêmico, bem como de

outros gêneros da esfera escolar ou acadêmica, seja realizado com a utilização do instrumento mediativo durante todo o processo de escrita, revisão e reescrita, a fim de que os alunos tenham a oportunidade de refletir e re(pensar) sobre suas ações como autores e sujeitos dos textos que constroem. As ações do professor frente à situação de ensino de um gênero acadêmico devem corresponder às pesquisas e aos estudos que apresentam dados concretos de textos produzidos por alunos, tanto no meio escolar, como no acadêmico, sendo de extrema importância a união de teoria e prática para garantir o aprendizado do gênero que está sendo trabalhado.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, I. **Aula de Português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ASSIS, J. A.; MATA, M. A.; PERINI-SANTOS, P. Ensino/aprendizagem de resumos acadêmicos em sala de aula: negociação de representações. In: II Encontro Internacional Linguagem Cultura e Cognição. **Anais...** Campinas, SP: ALB, 2003, p. 1-15.
- BAKHTIN, M. M.; VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARBOSA, J. P. Do professor suposto pelos PCNs ao professor real de língua portuguesa: são os PCNs praticáveis? In: ROJO, R. (org.). **A prática da linguagem em sala de aula: praticando os PCN's**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000.
- BARROS, D. P. de. A comunicação humana. In: FIORIN, J. L. (org). **Introdução à lingüística I: objetos teóricos**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2003. p. 25-54.
- BARROS, A.; ROJO, R. M. P. Convergência e divergência em leitura: reflexões sobre uma análise de resumos. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, Campinas, SP: 1984, p. 47-61.
- BORBA, V. M. R. **Gêneros textuais e produção de universitários: o resumo acadêmico**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco. Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, 2004.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais para 3º e 4º Ciclos do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. Versão eletrônica.
- _____. **PCN+ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília, DF: MEC/ SEMTEC, 2002.
- CORACINI, S. R.; et. al. O resumo como parâmetro de avaliação da compreensão leitora. In: 17º Congresso de Leitura do Brasil. **Anais...** Campinas: UNICAMP, 2009.
- EVANGELISTA, A. A. M. *et al.* Professor-leitor, aluno-autor: reflexões sobre a avaliação do texto escolar. **Intermédio: cadernos CEALE**. Belo Horizonte: Formato/Ceale (FAE-UEMG), 1998.
- FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. A escrita como trabalho. In: MARTINS,

M. H. (Org.). **Questões de linguagem**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 1994, p. 54-63.

FINO, C. N. Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): três implicações pedagógicas. **Revista Portuguesa de Educação**, vol. 14, n. 2. Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, 2001, p. 273-291.

GARCEZ, L. H. C. do. **A escrita e o outro**: os modos de participação na construção do texto. Brasília: UNB, 1998.

GERALDI, J. W. **Portos de Passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

HILA, C. V. D. Resignificando a aula de leitura a partir dos gêneros textuais. In: NASCIMENTO, E. L. (Org.). **Gêneros textuais**: da didática das línguas aos objetos de ensino. 1. ed. São Carlos: Editora Claraluz, 2009, p.151-194.

KLEIMAN, A. B. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. In: KLEIMAN, A. B.; BALTAR, M. (org.). **Linguagem em (Dis)curso** – LemD, v. 8, n. 3. Palhoça: Ed. Unisul, 2008, p. 487-517.

LEITE, E. G.; PEREIRA, R. M. Implicações da correção do professor na reescrita do aluno: desenvolvendo as capacidades de linguagem. In: GONÇALVES, A. V.; BAZARIM, M. **Interação, Gêneros e Letramento** – A (re)escrita em foco. São Carlos, SP: Editora Claraluz, 2009. p. 35-62.

MACHADO, A. R. Revisitando o conceito de resumos. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). **Gêneros textuais & Ensino**. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2002. p. 138-150.

MACHADO, A. R.; LOUSADA, E.; ABREU-TARDELLI, L. S. **Resumo**. 7. Ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MACHADO, A. R.; LOUSADA, E.; ABREU-TARDELLI, L. S. O Resumo Escolar: Uma Proposta de Ensino do Gênero. In: **Signum**: Estudos da Linguagem. n. 8, v. 1. Londrina: Editora UEL, jun. 2005. p. 89-101.

MALENTACHI, D. A. **As ações colaborativas entre professor e alunos de Ensino Médio na construção da escrita**. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Maringá. Programa de Pós-graduação em Letras, 2007.

MALENTACHI, D. A.; MENEGASSI, R. J. A mediação do professor e a participação do aluno na produção de textos. In: Congresso Latino-Americano sobre Formação de Professores de Línguas (I CLAFPL), **Anais...** Universidade Federal de Santa Catarina: UFSC, 2006. p. 657-671.

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

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.) **Gêneros Textuais & Ensino**. 2 ed. Lucerna: Rio de Janeiro, 2002, p. 19-36.

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

MATENCIO, M. L. M. Atividades de (re)textualização em práticas acadêmicas: um estudo do resumo. In: **Revista Scripta**, v. 6, n. 11. Belo Horizonte: PUC Minas, 2002. p. 109-122.

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

_____. Os estudos dos gêneros do discurso: leitura e efeitos da abordagem bakhtiniana. In: EMEDIATO, W. *et. al.* (Org.). **Análise do discurso: gêneros, comunicação e sociedade**. Belo Horizonte: UFMG, 2006.

_____. Gêneros discursivos na formação de professores: reflexões sobre a construção de saberes e o processo de letramento. In: GIL, G; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. **Educação de Professores de Línguas: os desafios do formador**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2008, p. 189-199.

MENEGASSI, R. J. Exauribilidade temática no gênero discursivo. In: SALEH, P. B. de O.; OLIVEIRA, S. (Orgs). **Linguagem, texto e ensino** – discussões do CELLIP. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2010, p. 77-90.

MENEGASSI, R. J. A internalização da escrita no Ensino Fundamental. In: ANTONIO, J. D.; NAVARRO, P. (Orgs.) **O texto como objeto de ensino, de descrição linguística e de análise textual e discursiva**. Maringá: EDUEM, 2009, p. 27-47.

MENEGASSI, R. J.; CHAVES, M. I. A. O título e sua função estratégica na articulação do texto. In: **Revista Linguagem & Ensino**. n. 1, v. 3. Pelotas: EDUCAT, 2000. p. 27-44.

MENEGASSI, R. J.; OHUSCHI, M. C. G. O aprender a ensinar a escrita no curso de letras. In: **Revista Atos de Pesquisa em Educação**. v. 2, n. 2. Blumenau: PPGE/ME FURB, maio/ago. 2007. p. 230-256.

MOITA LOPES, L. P. Pesquisa interpretativista em Lingüística Aplicada: a linguagem como condição e solução. **D.E.L.T.A.**, v. 10, n. 2. São Paulo: PUC-SP, 1994, p. 329-338.

OHUSCHI, M. C. G. **A produção de texto no curso de letras: diagnósticos do ensinar a escrita**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Maringá. Programa de Pós-graduação em Letras, 2006.

OLIVEIRA, E. M; ALMEIDA, J. L. V; ARNONI, M. E. B. **Mediação dialética na educação escolar: teoria e prática**. São Paulo: Ed. Loyola, 2007.

PARANÁ. Governo do Estado do Paraná. Secretaria de Estado da Educação.

Superintendência da Educação. **Diretrizes curriculares de Língua Portuguesa para os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio**. Curitiba: SEED, 2008. Versão eletrônica.

RIBEIRO, A. L. Resumo acadêmico: uma tentativa de definição. In: **Revista Científica da FAMINAS**, n. 1, v. 2. Muriaé: Faminas, 2006. p. 67-77.

RITTER, L. C. B. A formação docente e a análise de atividades de leitura no livro didático. In: Congresso Latino-Americano sobre Formação de Professores de Línguas (I CLAFPL), **Anais...** Florianópolis, SC: USFC, 2003. p. 925-934.

RODRIGUES, B. B. Aspectos cognitivos e retóricos da produção de resumos. In: L. GRIMM-CABRAL; J. MORAIS. (Org.). **Investigando a linguagem**: ensaios em homenagem a Leonor Scliar-Cabral. Florianópolis-SC: Editora Mulheres, 1999. p. 245-258.

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

SANT'ANNA, A. R. de. **Paródia, paráfrase & Cia**. 7 ed. São Paulo: Ática, 2003.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e Org. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

SERCUNDES, M. M. I. Ensinando a escrever. In: GERALDI, J. W.; CITELLI, B. (Org.) **Aprender e ensinar com textos dos alunos**. v. 1. São Paulo: Cortez, 1997. p. 75-97.

STELLA, P. R. Palavra. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin**: Conceitos-chave. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2007, p. 177-190.

TELES, M. E. da S. **Um estudo do resumo acadêmico em curso de graduação**. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Mestrado em Língua Portuguesa, 2007.

THEREZO, G. P.; O Resumo. In: **Redação e leitura para universitários**. Campinas: Ed. Alínea, 2007. p. 117-130.

TOMASI, R. **Gênero textual**: o resumo como cultura em sala de aula. Dissertação (Mestrado) – Universidade Regional de Blumenau. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2006.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ANEXOS

ANEXO 1
MODELO DE TERMO DE ACEITE

TERMO DE ACEITE

Eu, _____, acadêmico(a) do primeiro ano do curso de Letras (Português Única) da Universidade Estadual de Maringá, em 2009, dou a minha permissão a Rubia Mara Bragagnollo, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras da UEM, para usar as informações obtidas durante nossos encontros para os fins da pesquisa científica que está conduzindo. Entendo que minha privacidade será respeitada com o uso de um código ou pseudônimo na sua pesquisa, como também nas subseqüentes publicações.

Maringá, ____ de _____ de 2009.

Acadêmico(a) participante

Pesquisadora

ANEXO 2

CAPÍTULO DO LIVRO "PRECONCEITO LINGUÍSTICO: O QUE É, COMO SE FAZ": MITO Nº 6 – "O CERTO É FALAR ASSIM PORQUE SE ESCREVE ASSIM"¹⁶

Mito nº 6

*“O certo é falar assim
porque se escreve assim”*

Diante de uma tabuleta escrita COLÉGIO é provável que um pernambucano, lendo-a em voz alta, diga CÒlégio, que um carioca diga CULégio, que um paulistano diga CÔlégio. E agora? Quem está certo? Ora, todos estão igualmente certos. O que acontece é que em toda língua do mundo existe um fenômeno chamado *variação*, isto é, nenhuma língua é falada do mesmo jeito em todos os lugares, assim como nem todas as pessoas falam a própria língua de modo idêntico.

Infelizmente, existe uma tendência (mais um preconceito!) muito forte no ensino da língua de querer obrigar o aluno a pronunciar “do jeito que se escreve”, como se essa fosse a única maneira “certa” de falar português. (Imagine se alguém fosse falar inglês ou francês do jeito que se escreve!) Muitas gramáticas e livros didáticos chegam ao cúmulo de aconselhar o professor a “corrigir” quem fala *muleque, bêjo, minino, bisôro*, como se isso pudesse anular o fenômeno da variação, tão natural e tão antigo na história das línguas. Essa supervalorização da língua escrita combinada com o desprezo da língua falada é um preconceito que data de antes de Cristo!

É claro que é preciso ensinar a escrever de acordo com a ortografia oficial, mas não se pode fazer isso tentando criar uma língua falada “artificial” e reprovando como “erradas” as pronúncias que são resultado natural das [pg. 52] forças internas que governam o idioma. Seria mais justo e democrático dizer ao aluno que ele pode dizer BUnito ou BONito, mas que só pode escrever BONITO, porque é necessária uma ortografia única para toda a língua, para que todos possam ler e compreender o que está escrito, mas é preciso lembrar que ela funciona como a partitura de uma música: cada instrumentista vai interpretá-la de um modo todo seu, particular!

O pintor belga René Magritte (1898-1967) tem um quadro famoso, chamado *A traição das imagens*, no qual se vê a figura de um cachimbo e embaixo dela a frase escrita: “Isto não é um cachimbo”.

¹⁶ A numeração de páginas aqui refere-se à edição original, a paginação original, que encontra-se inserida entre colchetes no texto.

Entende-se que o texto que está antes da numeração entre colchetes é o que pertence aquela página e o texto que está após a numeração pertence a página seguinte.



Em que esse exemplo pode servir à nossa discussão? Isso não é um cachimbo de verdade, mas simplesmente a *representação gráfica, pictórica* de um cachimbo. O mesmo acontece com a escrita alfabética, em sua regulamentação ortográfica oficial. Ela não é a fala: é uma tentativa [pg. 53] de representação gráfica, pictórica e convencional da língua falada. (Falarei mais detidamente da *paranóia ortográfica* na terceira parte deste livro.)

Quando digo que a escrita é uma *tentativa* de representação é porque sabemos que não existe nenhuma ortografia em nenhuma língua do mundo que consiga reproduzir a fala com fidelidade.

Algumas ortografias, como a do espanhol, têm regras mais generalizáveis, mais simples e mais coerentes, que facilitam o ato de ler e escrever. Mesmo assim, no castelhano-padrão da Espanha, pode sempre haver dúvidas: Z ou C? B ou V? G ou J?

Outras línguas, como o inglês, têm mais exceções do que regras, e é preciso aprender a escrever (e a pronunciar) praticamente cada palavra, pois a generalização das regras ortográficas tem boa chance de falhar: para um falante de português, é estranho imaginar que as palavras *jail* e *gaol* tenham a mesma pronúncia! Outras, ainda, como o chinês, não buscam reproduzir a língua falada, e optam pela escrita ideográfica.

Esta relação complicada entre língua falada e língua escrita precisa ser profundamente reexaminada no ensino. Durante mais de dois mil anos, os estudos gramaticais se dedicaram exclusivamente à língua escrita literária, formal. Foi somente no começo do século XX, com o nascimento da ciência lingüística, que a língua falada passou a ser considerada como o verdadeiro objeto de estudo científico. Afinal, a língua falada é a língua tal como foi aprendida pelo falante em seu contato com a família e com a comunidade, [pg. 54] logo nos primeiros anos de vida. É o instrumento básico de sobrevivência. Um grito de socorro tem muito mais eficácia do que essa mesma mensagem escrita.

A língua escrita, por seu lado, é totalmente artificial, exige treinamento, memorização, exercício, e obedece a regras fixas, de tendência conservadora, além de ser uma representação não exaustiva da língua falada.

Faça você mesmo o teste: pegue uma palavra bem simples — *fogo*, por exemplo — e pronuncie-a com todas as inflexões e tons de voz que conseguir: espanto, medo, alegria, tristeza, saudade, ira, remorso, horror, felicidade, histeria, pavor... Depois tente reproduzir por escrito essas mesmas inflexões e tons de voz. É impossível. O máximo que a língua escrita oferece são os sinais de exclamação e de interrogação! A mera forma escrita não é capaz de traduzir as inflexões e as intenções pretendidas pelo falante. Por isso, os autores de textos teatrais indicam, entre parênteses, a emoção, sensação ou sentimento que o ator deve expressar numa dada fala.

A importância da língua falada para o estudo científico está principalmente no fato de ser nessa língua falada que ocorrem as mudanças e as variações que incessantemente vão transformando a língua. Quem quiser, por exemplo, conhecer o estado atual da língua portuguesa do Brasil precisará investigar empiricamente a língua falada (como fazem os pesquisadores dos projetos NURC e CENSO, que já citei, entre outros). Afinal, a escola, as gramáticas normativas e os livros didáticos até hoje afirmam que os pronomes-sujeitos de segunda pessoa são [pg. 55] *tu* e *vós*, que o pronome *você* é simplesmente uma “forma de tratamento”, que a mesóclise (*dar-vo-lo-ei*, *di-lo-íamos*, *amar-nos-emos*) ainda é uma “opção” para a colocação dos pronomes oblíquos, ou que o futuro do subjuntivo do verbo *ver* é “vir”. Essa, porém, já não é a realidade de boa parte da língua escrita no Brasil, que dirá da língua falada!

Do ponto de vista da história de cada indivíduo, o aprendizado da língua falada sempre precede o aprendizado da língua escrita, quando ele acontece. Basta citar os bilhões de pessoas que nascem, crescem, vivem e morrem sem jamais aprender a ler e a escrever! E no entanto ninguém pode negar que são falantes perfeitamente competentes de suas línguas maternas.

Do ponto de vista da história da humanidade é a mesma coisa. A espécie humana tem, pelo menos, um milhão de anos. Ora, as primeiras formas de escrita, conforme a classificação tradicional dos historiadores, surgiram há apenas nove mil anos. A humanidade, portanto, passou 990.000 anos apenas falando!

Quando o estudo da gramática surgiu, no entanto, na Antigüidade clássica, seu objetivo declarado era investigar as regras da língua *escrita* para poder preservar as formas consideradas mais “corretas” e “elegantes” da língua *literária*. Aliás, a palavra *gramática*, em grego, significa exatamente “a arte de escrever”.

Infelizmente, essas mesmas regras da língua literária começaram a ser cobradas da língua falada, o que é um disparate científico sem tamanho! [pg. 56]

Há cientistas que se dedicam especificamente a estudar as diferenças, semelhanças, inter-relações e interações que existem entre as duas modalidades. O ensino tradicional da língua, no entanto, quer que as pessoas falem sempre do mesmo modo como os grandes escritores escreveram suas obras. A gramática tradicional despreza totalmente os fenômenos da língua oral, e quer impor a ferro e fogo a língua literária como a única forma legítima de falar e escrever, como a única manifestação lingüística que merece ser estudada.

Veja-se, por exemplo, o caso da *Nova gramática do português contemporâneo*, de Celso Cunha e Lindley Cintra. Ao definirem o objetivo de seu trabalho, os autores declaram, no prefácio:

Trata-se de uma tentativa de descrição do português atual na sua forma culta, isto é, da língua como a têm utilizado os *escritores* portugueses, brasileiros e africanos do Romantismo para cá. [grifo meu]

Essa obra, portanto, só pode ser consultada por quem tiver dúvidas no momento de *escrever* um texto *literário*, já que, segundo os próprios autores, não serão abordados fenômenos característicos de outras normas escritas, como a jornalística ou a da produção científica, muito menos os fenômenos típicos da língua falada.

A gramática de Celso Cunha e Lindley Cintra é louvável pela honestidade com que declara seu objeto de estudo (embora, por diversas razões que não cabe aqui enumerar, eles não cumpram o que prometem no prefácio [pg. 57] e acabem tratando de fatos da língua oral ao lado de fenômenos característicos da escrita).

A maioria das outras obras desse gênero, porém, não faz assim: seus autores assumem a norma literária como a única digna de ser estudada, ensinada e praticada, e acham isso tão “natural” que nem se dão ao trabalho de defini-la como seu objeto de estudo. Fica evidente que para eles só essa norma literária conservadora merece o título de “língua portuguesa”. O que é dito ali vale para todas as variedades do português, em qualquer lugar do mundo, em qualquer momento histórico, em qualquer classe social, em qualquer faixa etária. Portanto, não é uma gramática, é uma panacéia...

Essa ênfase no texto literário tem produzido uma visão redutora da língua, identificando-a freqüentemente apenas com a regulamentação ortográfica.

Como se não bastasse, os autores de compêndios gramaticais, inclusive os mais recentes, não fazem a distinção básica, elementar, entre *ortografia* e *fonética*, isto é, entre as regras da língua escrita e os fenômenos da língua oral. Aliás, por mais incrível que pareça, muitos deles classificam a ortografia como uma das subdivisões da fonética! É o mesmo que querer incluir os ursinhos de pelúcia na classe dos mamíferos carnívoros!

Gramático muito mais criterioso e atento é o rinoceronte Quindim — personagem do Sítio do Pica-pau Amarelo, de Monteiro Lobato —, que levando as crianças do sítio a passear pelo “País da Gramática”, insistiu muito para que seus “alunos” não confundissem letra e som (p. 6): [pg. 58]

Trotou, trotou e, depois de muito trotar, deu com eles numa região onde o ar chiava de modo estranho.

— Que zumbido será este? — indagou a menina [Narizinho]. — Parece que andam voando por aqui milhões de vespas invisíveis.

— É que já entramos em terras do País da Gramática — explicou o rinoceronte. — Estes zumbidos são os *Sons Orais*, que voam soltos no espaço.

— Não comece a falar difícil que nós ficamos na mesma — observou Emília. — Sons Orais, que pedantismo é esse?

— Som Oral quer dizer som produzido pela boca. A, E, I, O, U são Sons Orais, como dizem os senhores gramáticos.

— Pois diga logo que são letras! — gritou Emília.

— Mas não são letras! — protestou o rinoceronte. — Quando você diz A ou O, você está *produzindo* um som, não está *escrevendo* uma letra. Letras são sinaizinhos que os homens usam para *representar* esses sons. Primeiro há os Sons Orais; depois é que aparecem as letras, para marcar esses sons orais. Entendeu?

O ar continuava num zunzum cada vez maior. Os meninos pararam, muito atentos, a ouvir.

— Estou percebendo muitos sons que conheço — disse Pedrinho, com a mão em concha ao ouvido.

— Todos os sons que andam zumbindo por aqui são velhos conhecidos seus, Pedrinho.

— Querem ver que é o tal alfabeto? — lembrou Narizinho. — E é mesmo!... Estou distinguindo todas as letras do alfabeto...

— Não, menina; você está apenas distinguindo todos os sons das letras do alfabeto — corrigiu o rinoceronte com uma pachorra igual à de dona Benta. — Se você *escrever* cada um desses sons, então, sim; então surgem as *letras* do alfabeto. [pg.

59]

Esse livro de Monteiro Lobato foi publicado em 1934. Mas as lições do rinoceronte Quindim ainda precisam ser lembradas e relembradas, pois a literatura gramatical perpetua até hoje a confusão entre *letra* e *fonema*.

É assim que procedem, por exemplo, Pasquale Cipro Neto e Ulisses Infante em sua *Gramática da língua portuguesa*, publicada no final de 1997. Por isso a gente não deve se surpreender quando esses autores explicam que a letra x representa o fonema /ʃ/ depois de um ditongo, e dão como exemplo de palavras “com ditongo”: *ameixa, caixa, peixe, eixo, frouxo, trouxa, baixo*, sem fazer a menor menção ao fenômeno de monotongação que já atingiu essas palavras na língua falada no Brasil, inclusive em sua norma culta urbana, resultando nas pronúncias “amêxa”, “caxa”, “pêxe”, “êxo”, “frôxo” e “baxo”. O termo *ditongo* (“dois sons”), que se aplica a um fenômeno *fonético*, não cabe nesses exemplos, que retratam simplesmente a *convenção ortográfica* que ainda conserva, na *escrita*, as duas letras vogais antes do X. O que acontece é que esses “monotongos” podem vir a se ditongar em situações bem específicas, tal como a redução da velocidade da fala com finalidade de dar ênfase ao enunciado. Pensemos, por exemplo, no uso das palavras *louco* e *loucura* quando usadas de modo afetado para indicar coisas surpreendentes ou muito boas: “Foi uma *louxucura!*”

Os mesmos autores dizem que na palavra QUAL existe um “ditongo crescente”, quando qualquer brasileiro de ouvido mais afinado vai reconhecer aí, na verdade, um *tritongo*. É muito restrita, no português do Brasil, a pronúncia [pg. 60] /l/ ou /l/ para o L que aparece em final de sílaba. Na grande maioria dos falares brasileiros, esse L se pronúncia como a semivogal /w/.

É o velho preconceito *grafocêntrico*, isto é, a análise de *toda a língua* do ponto de vista restrito da escrita, que impede o reconhecimento da verdadeira realidade lingüística.

Por isso, temos de desconfiar desses livros que se autodenominam “Gramática da língua portuguesa” sem especificar seu objeto de estudo. A “língua portuguesa” que eles abordam é uma *variedade específica*, dentre as muitas existentes, que tem de ser designada com todos os seus qualificativos: “Gramática da língua portuguesa escrita, literária, formal, antiga”. Todos os demais fenômenos vivos da língua falada e de outras modalidades da língua escrita são deixados de fora desses livros. [pg. 61]

ANEXO 3

CAPÍTULO DO LIVRO "PRECONCEITO LINGUÍSTICO: O QUE É, COMO SE FAZ": MITO Nº7 – "É PRECISO SABER GRAMÁTICA PARA FALAR E ESCREVER BEM"

Mito nº 7

*“É preciso saber gramática
para falar e escrever bem”*

É difícil encontrar alguém que não concorde com a declaração acima. Ela vive na ponta da língua da grande maioria dos professores de português e está formulada em muitos compêndios gramaticais, como a já citada *Gramática de Cipro e Infante*, cujas primeiríssimas palavras são: “A Gramática é instrumento fundamental para o domínio do padrão culto da língua”.

É muito comum, também, os pais de alunos cobrarem dos professores o ensino dos “pontos” de gramática tais como eles próprios os aprenderam em seu tempo de escola. E não faltam casos de pais que protestaram veementemente contra professores e escolas que, tentando adotar uma prática de ensino da língua menos conservadora, não seguiam rigorosamente “o que está nas gramáticas”. Conheço gente que tirou seus filhos de uma escola porque o livro didático ali adotado não ensinava coisas “indispensáveis” como “antônimos”, “coletivos” e “análise sintática”...

Por que aquela declaração é um mito? Porque, como nos diz Mário Perini em *Sofrendo a gramática* (p. 50), “não existe um grão de evidência em favor disso; toda a evidência disponível é em contrário”. Afinal, se fosse assim, todos os gramáticos seriam grandes escritores (o que está longe de ser verdade), e os bons escritores seriam especialistas em gramática. [pg. 62]

Ora, os escritores são os primeiros a dizer que gramática não é com eles! Rubem Braga, indiscutivelmente um dos grandes de nossa literatura, escreveu uma crônica deliciosa a esse respeito chamada “Nascer no Cairo, ser fêmea de cupim”.

Carlos Drummond de Andrade (preciso de adjetivos para qualificá-lo?), no poema “Aula de Português” também dá testemunho de sua perturbação diante do “mistério” das “figuras de gramática, esquipáticas”, que compõem “o amazonas de minha ignorância”. Drummond ignorante?

E o que dizer de Machado de Assis que, ao abrir a gramática de um sobrinho, se espantou com sua própria “ignorância” por “não ter entendido nada”? Esse e outros casos são citados por Celso Pedro Luft em *Língua e liberdade* (pp. 23-25). E esse mesmo autor nos diz (p. 21):

Um ensino gramaticalista abafa justamente os talentos naturais, incute insegurança na linguagem, gera aversão ao estudo do idioma, medo à expressão livre e autêntica de si mesmo.

Mário Perini, no livro que citamos acima, chama a atenção para a “propaganda enganosa” contida no mito de que é preciso ensinar gramática para aprimorar o desempenho lingüístico dos alunos:

Quando justificamos o ensino de gramática dizendo que é para que os alunos venham a escrever (ou ler, ou falar) melhor, estamos prometendo uma mercadoria que não podemos entregar. Os alunos percebem isso com bastante clareza, embora talvez não o possam explicitar; e esse é um dos fatores do descrédito da disciplina entre eles. [pg. 63]

E Sirio Possenti, já citado, lembra-nos que as primeiras gramáticas do Ocidente, as gregas, só foram elaboradas no século II a. C, mas que muito antes disso já existira na Grécia uma literatura ampla e diversificada, que exerce influência até hoje em toda a cultura ocidental. A *Ilíada* e a *Odisséia* já eram conhecidas no século VI a. C, Platão escreveu seus fascinantes *Diálogos* entre os séculos V e IV a. C, na mesma época do grande dramaturgo Esquilo, verdadeiro criador da tragédia grega. Que gramática eles consultaram? Nenhuma. Como puderam então escrever e falar tão bem sua língua?

O que aconteceu, ao longo do tempo, foi uma *inversão* da realidade histórica. As gramáticas foram escritas precisamente para descrever e fixar como “regras” e “padrões” as manifestações lingüísticas usadas espontaneamente pelos escritores considerados dignos de admiração, modelos a ser imitados. Ou seja, a *gramática normativa é decorrência da língua*, é subordinada a ela, dependente dela. Como a gramática, porém, passou a ser um *instrumento de poder e de controle*, surgiu essa concepção de que os falantes e escritores da língua é que precisam da gramática, como se ela fosse uma espécie de fonte mística invisível da qual emana a língua “bonita”, “correta” e “pura”. A língua passou a ser subordinada e dependente da gramática. O que não está na gramática normativa “não é português”. E os compêndios gramaticais se transformaram em livros sagrados, cujos dogmas e cânones têm de ser obedecidos à risca para não se cometer nenhuma “heresia”. [pg. 64]

O resultado dessa inversão dos fatos históricos é visível, por exemplo, na *Gramática* de Cipro e Infante que, na p. 16, afirma:

A Gramática normativa estabelece a *norma culta*, ou seja, o padrão lingüístico que socialmente é considerado modelar [...] As línguas que têm forma escrita, como é o caso do português, necessitam da Gramática normativa para que se garanta a existência de um padrão lingüístico uniforme [...].

Ora, não é a gramática normativa que “estabelece” a norma culta. A norma culta simplesmente *existe* como tal. A tarefa de uma gramática seria, isso sim, *definir, identificar e localizar* os falantes cultos, *coletar* a língua usada por eles e *descrever* essa língua de forma clara, objetiva e com critérios teóricos e metodológicos coerentes. Sem isso não podemos confiar em gramáticas como a de Domingos Paschoal Cegalla, que afirma simplesmente:

Este livro pretende ser uma Gramática Normativa da Língua Portuguesa do Brasil, conforme a falam e escrevem as pessoas cultas na época atual [*Novíssima gramática da língua portuguesa*, p. xix].

Mas quem são essas “pessoas cultas na época atual”? Com que critérios o autor as classificou de “cultas”? Com que metodologia precisa identificou o modo como elas “falam e escrevem”? Pois é disso precisamente que mais necessitamos hoje no Brasil: da descrição detalhada e realista da norma culta objetiva, com base em coletas confiáveis que se utilizem dos recursos tecnológicos mais avançados, para que ela sirva de base ao ensino/aprendizagem [pg. 65] na escola, e não mais uma norma fictícia que se inspira num ideal lingüístico inatingível, baseado no uso literário, artístico, particular e exclusivo dos grandes escritores. Afinal, um instrutor de auto-escola quer formar bons motoristas, e não campeões internacionais de Fórmula 1. Um professor de português quer formar bons usuários da língua escrita e falada, e não prováveis candidatos ao Prêmio Nobel de literatura!

Por outro lado, não é a gramática normativa que vai “garantir a existência de um padrão lingüístico uniforme”. Esse padrão lingüístico (que pode chegar a certo grau de uniformidade, mas nunca será totalmente uniforme, pois é usado por seres humanos que nunca hão de ser criaturas física, psicológica e socialmente idênticas), como já dissemos, existe na sociedade, independentemente de haver ou não livros que o descrevam.

As plantas só existem porque os livros de botânica as descrevem? É claro que não. Os continentes só passaram a existir depois que os primeiros cartógrafos desenharam seus mapas? Difícil acreditar. A Terra só passou a ser esférica depois que as primeiras fotografias tiradas do espaço mostraram-na assim? Não. Sem os livros de receitas não haveria culinária? Eu sei muito bem que não: a melhor cozinheira que conheço, capaz de preparar centenas de pratos diferentes, os mais sofisticados, é uma pernambucana de quase oitenta anos, cem por cento analfabeta.

Esse mito está ligado à milenar confusão que se faz entre *língua* e *gramática normativa*. Mas é preciso desfazê-la. [pg. 66] Não há por que confundir o todo com a parte. Lembra-se do que eu falei na abertura do livro sobre a gramática normativa ser um *igapó*? Acho que vale a pena repetir aqui. Na Amazônia, *igapó* é uma grande poça de água estagnada às margens de um rio, sobretudo depois da cheia. Acho uma boa metáfora para a gramática normativa. Como eu disse, enquanto a língua é um rio caudaloso, longo e largo, que nunca se detém em seu curso, a gramática normativa é apenas um igapó, uma grande poça de água parada, um charco, um brejo, um terreno alagadiço, à margem da língua. Enquanto a água do rio/língua, por estar em movimento, se renova incessantemente, a água do igapó/gramática normativa envelhece e só se renovará quando vier a próxima cheia.

É a mesma coisa que nos explica, em termos científicos, Luiz Carlos Cagliariari em *Alfabetização & lingüística*:

A gramática normativa foi num primeiro momento uma gramática descritiva de um dialeto de uma língua. Depois a sociedade fez dela um corpo de leis para reger o uso da linguagem. Por sua própria natureza, uma gramática normativa está condenada ao fracasso, já que a linguagem é um fenômeno dinâmico e as línguas mudam com o tempo; e, para continuar sendo a expressão do poder social demonstrado por um dialeto, a gramática normativa deveria mudar.

Se não é o ensino/estudo da gramática que vai garantir a formação de bons usuários da língua, o que vai garanti-la? Existe muito debate a respeito entre os lingüistas [pg. 67] e os pedagogos. O certo é que eles são praticamente unânimes em combater aquele mito. Há lugar para a gramática na escola? Parece que sim. Mas também parece ser um lugar bastante diferente do que lhe era atribuído na prática tradicional de ensino da língua. Na terceira parte deste livro, tentarei expor algumas opiniões a respeito.

De todo modo, algumas pessoas muito competentes já explicaram tudo isso melhor do que eu seria capaz. Por isso, ao leitor e à leitora interessados nesse tema recomendo a leitura, entre outros, dos já citados *Sofrendo a gramática*, de Mário Perini, *Por que (não) ensinar gramática na escola*, de Sírio Possenti, e *Língua e liberdade*, de Celso Pedro Luft, e também *Linguagem, língua e fala*, de Ernani Terra; *Contradições no ensino de português*, de Rosa Virgínia Mattos e Silva, e *Gramática na escola*, de Maria Helena de Moura Neves. Esses livros nos ajudam a compreender melhor os mecanismos de exclusão que agem por trás da imposição das normas gramaticais conservadoras no ensino da língua e de que modo poderíamos, em nossa prática pedagógica, tentar desmontá-los. [pg. 68]

ANEXO 4

CAPÍTULO DO LIVRO "PRECONCEITO LINGÜÍSTICO: O QUE É, COMO SE FAZ": MITO Nº8 – "O DOMÍNIO DA NORMA CULTA É UM INSTRUMENTO DE ASCENSÃO SOCIAL"

Mito nº8

*“O domínio da norma culta
é um instrumento de ascensão social”*

Este mito, que vem fechar nosso circuito mitológico, tem muito que ver com o primeiro, o mito da unidade lingüística do Brasil. Esses dois mitos são aparentados porque ambos tocam em sérias questões sociais. É muito comum encontrar pessoas muito bem-intencionadas que dizem que a norma padrão conservadora, tradicional, literária, clássica é que tem de ser mesmo ensinada nas escolas porque ela é um “instrumento de ascensão social”. Seria então o caso de “dar uma língua” àqueles que eu chamei de “sem-língua”?

Ora, se o domínio da norma culta fosse realmente um instrumento de ascensão na sociedade, os professores de português ocupariam o topo da pirâmide social, econômica e política do país, não é mesmo? Afinal, supostamente, ninguém melhor do que eles domina a norma culta. Só que a verdade está muito longe disso como bem sabemos nós, professores, a quem são pagos alguns dos salários mais obscenos de nossa sociedade. Por outro lado, um grande fazendeiro que tenha apenas alguns poucos anos de estudo primário, mas que seja dono de milhares de cabeças de gado, de indústrias agrícolas e detentor de grande influência política em sua região vai poder falar à vontade sua língua de “caipira”, com todas as formas sintáticas consideradas “erradas” pela gramática [pg. 69] tradicional, porque ninguém vai se atrever a corrigir seu modo de falar.

O que estou tentando dizer é que o domínio da norma culta de nada vai adiantar a uma pessoa que não tenha todos os dentes, que não tenha casa decente para morar, água encanada, luz elétrica e rede de esgoto. O domínio da norma culta de nada vai servir a uma pessoa que não tenha acesso às tecnologias modernas, aos avanços da medicina, aos empregos bem remunerados, à participação ativa e consciente nas decisões políticas que afetam sua vida e a de seus concidadãos. O domínio da norma culta de nada vai adiantar a uma pessoa que não tenha seus direitos de cidadão reconhecidos plenamente, a uma pessoa que viva numa zona rural onde um punhado de senhores feudais controlam extensões gigantescas de terra fértil, enquanto milhões de famílias de lavradores sem-terra não têm o que comer.

Achar que basta ensinar a norma culta a uma criança pobre para que ela “suba na vida” é o mesmo que achar que é preciso aumentar o número de policiais na rua e de vagas nas penitenciárias para resolver o problema da violência urbana.

A violência urbana está intimamente ligada a uma situação social de profunda injustiça, que dá ao Brasil, como eu já disse, o triste segundo lugar entre os países com a pior distribuição de renda de todo o mundo, perdendo

apenas para Botswana, um país africano desértico, muito menor e muito menos desenvolvido.

É preciso garantir, sim, a todos os brasileiros o reconhecimento (sem o tradicional julgamento de valor) da [pg. 70] variação lingüística, porque o mero domínio da norma culta não é uma fórmula mágica que, de um momento para outro, vai resolver todos os problemas de um indivíduo carente. É preciso favorecer esse reconhecimento, mas também garantir o acesso à educação em seu sentido mais amplo, aos bens culturais, à saúde e à habitação, ao transporte de boa qualidade, à vida digna de cidadão merecedor de todo respeito.

Como é fácil perceber, o que está em jogo não é a simples “transformação” de um indivíduo, que vai deixar de ser um “sem-lingua padrão” para tornar-se um falante da variedade culta. O que está em jogo é *a transformação da sociedade como um todo*, pois enquanto vivermos numa estrutura social cuja existência mesma *exige desigualdades sociais profundas*, toda tentativa de promover a “ascensão” social dos marginalizados é, senão hipócrita e cínica, pelo menos de uma boa intenção paternalista e ingênua.

Reconheceu isso muito bem o professor Pasquale Cipro Neto, na já citada entrevista a *Veja*:

Uma grande parcela da população é mantida na ignorância, com o propósito de distanciá-la da sintaxe dominante. E é na sintaxe dominante que são redigidos os contratos e as leis, um exemplo cabal de que a língua é poder. Sem ter acesso a ela, o povo é facilmente manobrado.

Por isso eu me pergunto: será que “doando” a língua *padrão* a um indivíduo das classes subalternas ele vai, automaticamente, tornar-se *um patrão*? Não é mera coincidência etimológica o fato de *padrão* e *patrão* serem [pg. 71] duas formas divergentes de uma mesma origem comum: o latim *patronu*-, que tem também a mesma raiz de *paternalismo* e *patriarcalismo*.

Valerá mesmo a pena promover a “ascensão social” para que alguém se enquadre dentro *desta sociedade em que vivemos*, tal como ela se apresenta hoje? Basta pensar um pouco nos indivíduos que detêm o poder no Brasil: não são (quando são) apenas falantes da norma culta, mas são sobretudo, em sua grande maioria, *homens, brancos, heterossexuais, nascidos/criados na porção Sul-Sudeste* do país ou oriundos das *oligarquias feudais do Nordeste*.

Como eu já tinha avisado na abertura do livro, falar da língua é falar de política, e em nenhum momento esta reflexão política pode estar ausente de nossas posturas teóricas e de nossas atitudes práticas de cidadão, de professor e de cientista. Do contrário, estaremos apenas contribuindo para a manutenção do círculo vicioso do preconceito lingüístico e do irmão gêmeo dele, *o círculo vicioso da injustiça social*. [pg. 72]

APÊNDICES

APÊNDICE 1

IDEIAS PRINCIPAIS DO TEXTO DE MARGARIDA PETTER “LINGUAGEM, LÍNGUA E LINGUÍSTICA”

- A linguagem verbal é a matéria do pensamento e o veículo da comunicação social; não há sociedade sem comunicação.
- A complexidade do fenômeno linguístico vem desafiando a compreensão dos estudiosos.
- O interesse pela linguagem é muito antigo: os primeiros estudos remontam ao século IV a.C., com os hindus; em seguida, os gregos preocuparam-se em definir as relações ante o conceito e a palavra que o designa; já os latinos dedicaram-se à gramática; no século XVI, a religiosidade provoca a tradução dos livros sagrados em numerosas línguas; os séculos XVII e XVIII representam as preocupações dos antigos: a linguagem se funda na razão, é a imagem do pensamento e os princípios de análise estabelecidos não se prendem a uma língua em particular;
- há um interesse em estudar as línguas vivas a partir do século XIX; nesse período desenvolve-se um método histórico, instrumento importante para o florescimento das *gramáticas comparadas* e da *Linguística Histórica*; o estudo comparado das línguas vai evidenciar o fato de que as línguas se transformam com o tempo, seguindo uma necessidade própria da língua e manifestando-se de forma regular;
- O grande progresso na investigação do desenvolvimento histórico das línguas ocorrido no século XIX foi acompanhado por uma descoberta fundamental que veio a alterar o próprio objeto de análise dos estudos sobre a linguagem – língua literária – até então. Compreendeu-se que as mudanças na língua escrita dependiam também das mudanças na língua falada.
- Com Saussure, a investigação sobre a linguagem passa a ser considerada como estudo científico;
- O século XX operou uma mudança central e total no pensamento de que a Linguística dependia de outras áreas para ser entendida;
- O trabalho científico consiste em observar e descrever os fatos a partir de determinados pressupostos teóricos formulados pela Linguística; daí ser possível que para o mesmo fenômeno haja diferentes descrições e explicações, dependendo do referencial teórico escolhido pelo pesquisador.
- A definição de linguagem apresenta duas visões fundamentais: a de Saussure e a de Chomsky.
- Saussure considerou a linguagem “heteróclita e multifacetada”, pois abrange vários domínios; pertence ao domínio individual e social; a língua é uma parte essencial da linguagem.
- Para Saussure, a língua é um sistema de signos; é a parte social da linguagem, exterior ao indivíduo; o conjunto língua-linguagem contém outro elemento: a fala, que é um ato individual.
- A distinção linguagem/língua/fala situa o objeto da Linguística para Saussure; há necessidade de duas linguísticas: a Linguística da língua e a Linguística da fala.
- A teoria de análise linguística desenvolvida a partir das ideias de Saussure foi denominada *estruturalismo*;
- Em meados do século XX, Chomsky trouxe para os estudos linguísticos uma nova onda de transformação: toda língua possui um número finito de sons; mesmo que as sentenças distintas da língua sejam em número infinito, cada sentença só pode ser

representada como uma sequência finita desses sons (ou letras).

- Para Chomsky, a linguagem é uma capacidade inata e específica da espécie;
- Chomsky distingue *competência* e *desempenho*;
- Sobre linguagem animal, afirma-se que há um sistema de comunicação entre os animais que cumpre as condições necessárias à existência de uma linguagem: há simbolismo e há memória da experiência e aptidão para analisá-la; porém, deve-se considerar as diferenças entre os sistema de comunicação dos animais e a linguagem humana;
- Em síntese, a comunicação dos animais não é uma linguagem, é um código de sinais;
- Linguística: estuda a principal modalidade dos sistemas sígnicos, as línguas naturais, que são a forma de comunicação mais altamente desenvolvida e de maior uso;
- A função do linguista é estudar toda e qualquer expressão linguística como um fato merecedor de descrição e explicação dentro de um quadro científico adequado;
- O linguística procura descobrir como a linguagem funciona por meio do estudo de línguas específicas, considerando a língua um objeto de estudo que deve ser examinado empiricamente, dentro de seus próprios termos.
- Há dois campos de estudos da linguagem: a Linguística descritiva e a Linguística geral; elas são interdependentes;

APÊNDICE 2

ESQUEMA DA AULA SOBRE O RESUMO ACADÊMICO

O que é o gênero Resumo Acadêmico?

É a condensação de um texto, inteligível em si mesma, redigida em nível padrão de linguagem com as próprias palavras do leitor resumidor, sem apresentar sua opinião. O Resumo Acadêmico é um texto solicitado em âmbito acadêmico, com objetivos específicos, dependendo da atividade que o professor propõe.

Passo a passo para a compreensão e futura produção do gênero:

a) Sumarização: ocorre durante a leitura.

Para sumarizar, é preciso compreender o texto original, primeiramente. Deve-se identificar a ideia principal e as secundárias do texto.

Eliminação de exemplos, sinônimos, explicações, justificativas etc.

Os conectivos *mas, porque, isto é, porém, portanto* podem auxiliar na identificação e orientar o processo de sumarização;

Exemplo: "Discutiremos a construção de textos argumentativos, isto é, aqueles textos nos quais o autor defende determinado ponto de vista por meio do uso de argumentos, procurando convencer o leitor de sua posição".

Nesta frase, qual é a principal informação e quais podem ser apagadas?

b) Sumarização de acordo com o seu destinatário:

No caso do resumo acadêmico, o destinatário é o professor. Portanto, deve-se mostrar para ele que você conseguiu entender do que se trata o texto e quais as informações são fundamentais para a compreensão do resumo, sem ter que voltar ao texto original.

c) Compreensão global do texto a ser resumido:

A primeira etapa após a leitura do texto é compreender o texto que será resumido, buscando informações sobre a posição ideológica do autor, seu posicionamento teórico etc. É preciso também detectar as ideias que o autor coloca como sendo as mais relevantes, buscando identificar: a questão que é discutida, a posição que o autor rejeita e a que ele sustenta, os argumentos de ambas as posições e a conclusão final do autor.

d) Localização e explicitação das relações entre as ideias mais relevantes do texto:

Uso dos conectivos ou organizadores textuais para indicar as relações que o autor mantém no texto original (exemplificação, causa/consequência, explicação, conclusão etc.).

Exemplos de conectivos: *porque, portanto, mas, porém, logo, já que, no entanto, assim, entretanto, uma vez que, todavia, pelo fato de, devido a, apesar de, contudo, isso posto, ainda que, por isso, como, assim sendo.*

Exemplo de frases para ligar com conectivos:

Paulo faltou à aula. Paulo estava doente.

Paulo faltou à aula porque estava doente.

Como Paulo estava doente, faltou à aula.

Pelo fato de estar doente, Paulo faltou à aula.

Para que o resumo seja claro e coerente, é preciso indicar as relações entre as ideias do resumo e explicitar as relações entre as ideias do texto.

e) Menção ao autor do texto resumido

O resumo é um texto sobre outro texto, de outro autor, e isso deve ficar sempre claro, mencionando-se frequentemente o seu autor, para evitar que o leitor tome como sendo nossas ideias que, de fato, são do autor do texto resumido.

Geralmente iniciamos o resumo com o nome completo do autor. Ao longo do resumo, podemos nos referir ao autor utilizando seu sobrenome, pronomes, sua profissão, a expressão "o autor" etc.

f) Atribuição de atos ao autor do texto resumido

É necessário interpretar os atos do autor do texto a ser resumido e utilizar, no resumo, verbos adequados que traduzam tais atos.

Exemplos de verbos para se usar no resumo: apontar, definir, afirmar, argumentar, declarar, descrever, classificar, exemplificar, começar, iniciar, pensar, acreditar, abordar, discorrer, esclarecer, mostrar, negar, questionar, terminar, concluir, criticar, expor, relatar etc.