

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS: ESTUDOS LINGÜÍSTICOS

KLBYR WANDERSON CRISTOVÃO DE JESUS

RESUMO-ESCOLAR:
ENTRE A (IN) DEFINIÇÃO E OS LIMITES DA PRÁTICA ESCOLAR

CURITIBA

2014

KLABYR WANDERSON CRISTOVÃO DE JESUS

RESUMO-ESCOLAR:

ENTRE A (IN) DEFINIÇÃO E OS LIMITES DA PRÁTICA ESCOLAR

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Letras, na área de concentração nos Estudos Linguísticos da Universidade Federal do Paraná

Orientadora: Prof^a. Dra. Gesualda de Lourdes dos Santos Rasia

CURITIBA

2014

AGRADECIMENTOS

A **Deus**, pela vida...

À minha **mãe**, Ana Oliveira de Jesus, pela compreensão e estímulo.

Às minhas **amigas** Heloisa Paula Pereira, Inês Astreia Marques, Lúcia Galeti, Michelle Borsatto, pelas leituras, incentivo e companheirismo.

Aos **professores** Claudia Mendes Campos e Gilberto de Castro, pelas ricas orientações.

Especialmente à **professora e orientadora** Gesualda de Lourdes dos Santos Rasia, pelo empenho, pelas leituras, pela paciência, pelas trocas, pelo companheirismo, pela humildade, sem os quais esta pesquisa não se realizaria.

Aos **professores e colegas** da Pós-graduação com quem muito aprendi.

À **Coordenação** do curso de Pós-graduação, pelos prestativos atendimentos.

Sobretudo, aos meus **alunos e colegas de profissão** para quem entrego todo o meu esforço.

SUMÁRIO

RESUMO	v
ABSTRACT	vi
APRESENTAÇÃO	7
Metodologia e apresentação do <i>corpus</i>	12
1. Resumo: o que é?	15
1.1 Histórico conciso do processo de ensino da escrita	17
1.2 Resumo – conceitos e definições nas produções acadêmicas	24
1.3 Resumo – manuais de ensino e (des)informações	40
1.3.1 Manuais de ensino destinados ao ensino médio.....	42
1.3.2 Manuais de ensino destinados ao ensino superior	53
1.4 Resumo-escolar – inadequações recorrentes	57
2. Dialogismo - o ponto de partida	67
2.1 Dialogismo e interação verbal.....	69
2.1.1 Sujeito.....	77
2.1.2 Efeito autoral e marcas de subjetividade – desdobramentos dos conceitos de autor e de autoria do Círculo de Bakhtin	81
2.1.3 Considerações Parciais	89
2.2 Limites: palavra/oração, enunciado/gênero do discurso, gênero de texto	89
2.2.1 Palavra e Oração – unidade da língua.....	91
2.2.2 Enunciado/Gênero discursivo – unidade do discurso.....	93
2.2.3 Gênero textual – unidade textual	99
2.2.4 Considerações Parciais	106
3. Discurso citado: marcas de subjetividade e argumentação	108
3.1 Discurso Citado	110
3.1.1 Discurso Indireto.....	111
3.1.2 Discurso Direto.....	114
3.1.3 Discurso Indireto Livre	117
3.1.4 Considerações Parciais	120
4. Análise	121
4.1 Análise das propostas	121
4.2 Cópia.....	127
4.3 Falta de autonomia	131
4.4 Manipulação das informações	135

4.5 Acréscimos de informações	138
5. CONCLUSÃO	141
REFERÊNCIAS	144
ANEXOS	147

RESUMO

Nesta pesquisa, busco verificar se a produção de resumos, nos ambientes escolares, tem se estabelecido como uma prática mecânica de resolução de atividades, como um gênero de texto em que os aspectos formais são privilegiados, ou como um gênero discursivo em que a situação real de comunicação é levada em consideração. Para delimitar fronteiras entre essas abordagens, filio-me teoricamente ao Círculo de Bakhtin, elegendo o dialogismo como a categoria central de onde todas as outras categorias emergirão. Ou seja, assumo o dialogismo, característica constitutiva da linguagem, como a junção, nem sempre harmônica, entre discursos para, em uma dada situação comunicativa, constituir outro discurso. Nessa “negociação” entre os discursos, os sujeitos se reconhecem entre si e se constituem como tal, deixando, na materialidade dos textos, marcas de sua existência. Logo, através da análise dos resumos-escolares, apresento como as marcas linguísticas constituem não só os sujeitos envolvidos no processo de produção dos resumos, mas, também, a própria situação comunicativa.

Palavras-chave: Resumo-escolar. Dialogismo. Sujeito. Efeito de autoria. Gênero textual. Gênero discursivo.

ABSTRACT

In this research, it is analyzed whether the production of summaries, in school environments, had been established as a mechanical practice of solving activities, as a textual genre in which formal aspects are privileged, or as a discourse genre in which the real-communication situation is taken into consideration. In order to delimit boundaries among these approaches, I am grounded theoretically on the Bakhtin Circle, and electing dialogism as the central category where all other categories will emerge. In other words, I deem the dialogism, a constitutive feature of the language, as the junction – not always harmonious – between discourses to create another discourse in a given communicative situation. In this “negotiation” of discourses, the subjects recognize each other and constitute themselves as real subjects, impressing marks of their existence in the materiality of the texts. Thus, by analyzing the school summaries, I demonstrate how the linguistic marks constitute not only those involved in the production process of summaries, but also the communicative situation itself.

Key-words: Summaries. Dialogism. Subjects. Effect authoring. Textual genre. Discourse genre.

APRESENTAÇÃO

Como é do conhecimento comum, a apresentação é uma seção que marca o início de um trabalho, é, portanto, o momento em que são expostas sinteticamente as discussões que serão, ao longo do trabalho, desenvolvidas, sob uma forte tendência convidativa para a leitura do trabalho completo. No entanto, mesmo correndo o risco de quebrar um paradigma acadêmico, apresento minha pesquisa não apenas considerando o material concreto final, mas, sobretudo, os meios pelos quais cheguei a ele. Não me limito, neste espaço, a apresentar apenas o resultado final, pois o processo explica muito melhor o porquê e o como cheguei a ele, e isso, a meu ver, é tão significativo quanto os resultados.

Comecei esta pesquisa com o encantamento e a arrogância de um pesquisador iniciante. Apresentei à banca de seleção do mestrado da UFPR, em 2012, um projeto de pesquisa fundamentado (pelo menos eu considerava assim) na teoria de Vygotsky, teoria do desenvolvimento/aprendizagem, cheio de exemplos sobre as zonas de desenvolvimento proximal. Pontuava estágios que meus alunos conseguiam atingir sozinhos em uma produção escrita e, na sequência, como eles evoluíam a partir das orientações ofertadas por mim em um processo de reescrita.

Muito aplicado, já apresentara um *corpus* com produções escritas dos meus alunos do ensino médio e uma sequência de versões de seus textos produzidos em uma situação de reescrita. Para mim, aquilo tudo era brilhante.

A minha motivação, desde o início, girava em torno de duas questões centrais. A primeira dizia respeito à necessidade, que em mim gritava, de evidenciar que o aluno é um participante ativo em uma atividade de produção escrita; dar voz àquele sujeito que, pedagogicamente, vem sendo anulado pelas ações escolares; fazê-lo perceber que sem ele não há comunicação; o meu foco era o aluno. A segunda questão estava ligada ao professor, eu objetivava produzir uma pesquisa, inclusive com metodologias, que auxiliasse o trabalho voltado para a produção escrita, queria tornar o professor um mediador, um leitor eficiente das produções de seus alunos, não um mero corretor de redações.

Primeiro passo dado. Aprovação conquistada. Por uma contingência do Programa, mudou-se o orientador. Nas primeiras reuniões de orientação, apresentei todo o meu projeto, meus objetivos, minhas intenções, sempre movido pela preocupação em contribuir, principalmente, com o ensino público. Portadora de uma humildade intelectual louvável, mas que não representa sua competência, minha orientadora, Profa. Dra. Gesualda de Lourdes dos Santos Rasia, instiga-me a pensar que a fundamentação teórica, baseada nos estudos de Vygotsky, não seria a mais adequada para os objetivos que eu propusera. Como não?! Era o que eu me perguntava.

Comecei a desconfiar do termo “orientação” e seus derivados. Mas era só uma desconfiança mesmo: como eu podia ir para uma espécie de reunião chamada de “orientação”, com uma “orientadora”, em um ambiente acadêmico reconhecido e respeitado, e sair sem as certezas com as quais cheguei? Estava certo do meu trajeto quando chegava, mas quando saía, quantas dúvidas!

Essas dúvidas, no entanto, faziam-me olhar mais cuidadosamente para a minha ação docente, observar a sala de aula como um espaço de pesquisa, ver nos textos dos alunos um objeto ainda muito misterioso. Nessas observações, um gênero de texto chama a minha atenção – o resumo.

A maneira descompromissada e displicente com que é tratado; o *status* de que todo mundo sabe o que é, e, portanto, ninguém precisa ensinar ou aprender; a condição de ser um recurso quando o professor não preparou sua aula; a possibilidade de ser uma estratégia para obtenção de nota em um curto espaço de tempo; além da falta de material, tanto didático quanto teórico, chamaram-me a atenção de tal maneira que decidi pesquisar o resumo cientificamente.

Nas “desorientações”, como eu passei a chamar mentalmente aquelas reuniões, eu e a minha “desorientadora” concordamos que o resumo seria um objeto relevante para a minha pesquisa, mas o referencial teórico era uma incerteza constante. Buscando soluções, assisti à disciplina “Leitura Bakhtinianas”, ministrada pelo Prof. Dr. Gilberto de Castro, no Departamento de Educação da própria Universidade Federal do Paraná. Como um “desorientador” não era o suficiente, encontrei outro. Tinha muitas certezas sobre os estudos de Bakhtin, já que esse autor é comumente citado nos textos diretivos da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, para a qual presto serviços, mas, a partir das aulas dele, tudo caiu por

terra. Tudo fora do lugar. Foi a consistência daquelas discussões que me provocou a ponto de enxergar, na teoria bakhtiniana, respaldo suficiente para estudar o resumo. Então busquei "desorientações", não pessoalmente, mas, através dos vários textos do Prof. Dr. Gilberto de Castro, estudioso comprometido da obra de Bakhtin e seus seguidores!¹

Há um ditado popular que diz: "um é pouco, dois é bom, três é demais". Pois bem, como debatedora do meu trabalho, no Fórum Discente de 2013, do Departamento de Linguística, Letras Clássicas e Vernáculas da Universidade Federal do Paraná, escolho a Profa. Dra. Claudia Mendes Campos, minha terceira "desorientadora". Ela disse, naquela ocasião, que a contribuição que a minha pesquisa traria era muito relevante, porém a questão da autoria, que eu propusera inicialmente, era questionável.

Eis o grande encontro, os três "desorientadores" juntos, a qualificação. Meu trabalho de pesquisa investigava se o texto-resumo escolar era autoral ou não, objetivava catalogar marcas, na materialidade dos textos, que evidenciassem modos de participação do aluno, o que me possibilitaria confrontar as teorias acadêmicas que pregam a impossibilidade de uma manifestação de linguagem ser completamente imparcial com as orientações dos manuais de ensino que pregam, como regra de produção do resumo, a ausência de registros de participação do escritor, tudo isso sob um determinado conceito de autoria.

Algumas questões se confirmaram: a necessidade de investigações científicas acerca do resumo, a certeza de que as ideias do Círculo de Bakhtin eram consistentes o suficiente para sustentar a pesquisa, os recortes teóricos eram adequados para os fins que propunha. Obviamente, outras questões não se sustentaram, entre elas, percebi que a autoria era uma questão secundária, mais importante que isso era observar como o resumo tem se efetivado nos ambientes escolares: como uma prática escolar mecânica, como um gênero de texto ou como um gênero discursivo, pois isso contemplaria todas as outras discussões, inclusive a autoria. Percebi também meu grande equívoco em escrever minha dissertação em primeira pessoa do plural e, em vários trechos, mais arenosos, optar por um discurso

¹ Os apontamentos de Bakhtin: uma profusão temática (2007); Formas sintáticas de enunciação: o problema do discurso citado no Círculo de Bakhtin (2009); Bakhtin e a Análise do Discurso (2010); O marxismo e a ideologia em Bakhtin (2010); Discurso citado e memória – ensaio bakhtiniano sobre *Infância e São Bernardo* (2014)

impessoal. Se estou “lutando” para dar voz ao sujeito que escreve, no caso deste trabalho, ao aluno, como eu poderia negar a mim mesmo tal benefício?!

Um momento de epifania! Reconsidero o sentido da palavra “orientação”. Eu tinha orientadores. De volta ao trabalho, releio as indicações dos professores, retomo os textos teóricos, confiro os textos dos alunos. Mais consciente e menos arrogante, compreendo a importância das dúvidas iniciais e retiro as aspas e o prefixo, voltando a chamar internamente aquelas reuniões e os professores de orientação e orientadores, respectivamente, mas ainda com letra minúscula.

Seguindo as tais orientações, reorganizo minha pesquisa em três partes. Na primeira, a partir de sugestões do Prof. Gilberto de Castro, apresento inicialmente um breve histórico do processo da escrita no Brasil, objetivando mostrar que o trabalho relativo ao ensino e à aprendizagem da escrita sofre diretamente as coerções das condições históricas, ideológicas e sociais daquele recorte temporal. Em seguida, pontuo, através de uma garimpagem nos trabalhos acadêmicos mais representativos, que há discrepâncias entre os teóricos, além de pouca assertividade acerca de alguns elementos que circundam o resumo. Dou sequência ao capítulo, escrevendo uma subseção em que constato que os manuais de ensino e os livros didáticos reproduzem a escassez dos trabalhos acadêmicos, apresentando conceitos pouco claros e, por vezes, contraditórios.

Na segunda parte, de caráter exclusivamente teórico, estabeleço o dialogismo bakhtiniano como suporte central, pois é a partir das leituras dos estudos do Círculo de Bakhtin que tomo de empréstimo o conceito de dialogismo para delimitar o que vou postular como sujeito e como efeito de autoria. Pois, para mim, o sujeito, em essência, não é dialógico, só assume tal característica por causa do discurso que é constituído fundamentalmente, por um conjunto de outros discursos. O efeito de autoria, do mesmo modo, só adquire tal *status* a partir de uma necessidade discursiva de endereçamento.

Na sequência, mas ainda sob o holofote dialógico da linguagem, retomo a discussão que o próprio Bakhtin estabelece acerca dos limites entre a unidade da língua (palavra/oração) e a unidade do discurso (enunciado/gênero do discurso), estabelecida no texto “Os Gêneros do discurso”, para delimitar uma definição sobre gênero de texto.

Na terceira e última parte, apresento a análise do *corpus*. São 93 (noventa e três) resumos, fruto de duas propostas distintas, produzidos em ambiente escolar, por alunos de três segundos anos do ensino médio, de uma escola pública. Por meio de marcas linguísticas como a cópia, o verbo dicendi, expressões de manutenção de gerenciamento do discurso, vocábulos que designam subjetividades, aponto os possíveis modos de tratamento dispensado ao resumo: prática escolar, gênero do discurso ou gênero de texto. O ideia de prática escolar mecânica, neste trabalho, não está ligada às atividades realizadas em ambiente escolar sem reflexão sobre os diversos usos da linguagem, mas àqueles exercícios de fixação de regras formais: gramaticais e, sobretudo, textuais (formas estruturais).

Finalmente, reconheço que tive ORIENTAÇÕES, assim mesmo, sem aspas, com letras maiúsculas, para sinalizar a importância da academia, aqui representada pelos meus orientadores Prof. Dr. Gilberto de Castro e Profa. Dra. Claudia Mendes Campos, com especial atenção à Profa. Dra. Gesualda de Lourdes dos Santos Rasia.

Apresento, dessa forma, a minha pesquisa como o espaço físico em que vários discursos se entrecruzaram. Os discursos da academia, dos teóricos, dos autores de livros didáticos, dos meus orientadores, dos alunos e o meu, nem sempre harmoniosamente, em uma espécie de negociação, foram postos em confronto. No entanto, não objetivo produzir um efeito de finalização, em que um discurso se sobressaia ao outro, desejo, sim, que esta pesquisa viabilize outras situações de interação em que outros discursos se agreguem e, sobretudo, que os sujeitos envolvidos nessa nova situação sejam tocados de alguma forma, ou seja, que esta pesquisa possa motivar aqueles que mais diretamente estão ligados às salas de aula a contribuir com um processo de ensino e aprendizagem da escrita de modo mais significativo.

Metodologia e apresentação do *corpus*

“Nonada”²

Guimarães Rosa

O objetivo desta pesquisa é observar os modos de tratamento dispensados ao resumo nos ambientes escolares, dessa forma, verificar se o resumo tem sido trabalhado como uma prática escolar mecânica, como um gênero de texto ou como um gênero discursivo. Para isso, produzi um *corpus* que descrevo abaixo.

O material de análise é constituído de um conjunto de 93 textos-resumos produzidos em situação de aula de Língua Portuguesa, em uma instituição pública de ensino (rede estadual), situada na cidade de Curitiba, destinada ao ensino fundamental, médio e à formação de docentes (antigo magistério), no ano de 2013.

É muito comum, nos ambientes escolares, ser solicitada a produção de resumo sem nenhuma explanação sobre o que é, qual sua função e como poderia ser sua estrutura formal. Para simular tal prática corriqueira, também sem explicações foi solicitado aos alunos que produzissem dois resumos a partir de dois textos-fonte, em 6 e 10 linhas, respectivamente.

Na proposta de produção escrita, integralmente apresentada nos anexos desta pesquisa, havia dois textos para serem resumidos: 1) “Setor jurídico da Fifa define nomes para a mascote”, de Marcel Rizzo, publicado na Folha de S. Paulo, em

² A expressão “Nonada” é empregada por Guimarães Rosa no primeiro capítulo do livro “*Grande Sertão: Veredas*” e pode ser lida como um nome “o nada”, como um pronome substantivo “o nada” ou ainda como uma predicação “algo é nada”. Na sequência, no entanto, para explicar esse “nonada” o autor utiliza mais de 500 páginas. Um belo exemplo de resumo!

18 de setembro de 2012. Trata-se de um texto predominantemente informativo, em que é apresentado o processo de escolha do nome da mascote para a copa de 2014, sob uma rígida precisão quanto ao respeito às normas gramaticais; 2) “Escolas Surdas”, de Rosely Sayão, também publicado na Folha de S. Paulo, em 18 de setembro de 2012. É uma produção marcada pela exposição de uma opinião, em que a autora defende, através de exemplos reais, a tese de que os alunos não têm uma participação ativa no processo escolar, não são nem mesmo ouvidos. Esse texto-fonte também é marcado por um rigor acerca da precisão de uso da linguagem dita formal.

Tal distinção se justifica apenas pela intenção de observar se há modos diferentes de participação, por parte do aluno escritor, frente a textos de gêneros diferentes. Se há, por exemplo, escolhas lexicais distintas para rerepresentar uma informação e/ou um argumento.

Respeitando uma orientação acadêmica, em nome da ética, mantenho oculta a identidade dos alunos escritores dos textos-resumos. E, a partir da necessidade de organização, visando possibilitar a retomada de qualquer texto-resumo, em qualquer momento, codifico os textos, isto é, antes da citação integral ou parcial de um texto-resumo, há uma marcação numérica que representa a ordem em que o exemplar foi apresentado no anexo desta pesquisa. Por exemplo, a citação iniciada pela marca “texto 12” significa que, no anexo, é o décimo segundo texto exposto. Após a citação, entre colchetes, há três códigos: o primeiro é composto pelas iniciais do nome do aluno, o segundo faz referência ao ano e à turma a que pertence o aluno, e o terceiro está relacionado ao número do aluno em uma lista que segue a ordem alfabética.

Para sustentar a discussão, optei pela pesquisa bibliográfica, pois considero tal metodologia capaz de viabilizar, por meio de consultas nos materiais mais representativos sobre o assunto, uma abordagem significativa, portanto, capaz de garantir o aspecto científico do trabalho, conforme postulam Marconi e Lakatos (2006):

A pesquisa bibliográfica, ou de fontes secundárias, abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico etc; até meios de comunicação orais: rádio, gravações em fita magnética e audiovisual: filmes e televisão. Sua finalidade é colocar

o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive conferências seguidas de debates que tenham sido transcritos por alguma forma, quer publicadas quer gravadas. (MARCONI, LAKATOS, 2006, p.71)

Associada à pesquisa bibliográfica, este estudo será viabilizado também pela metodologia da pesquisa qualitativa (análise de *corpus*), já que considero essencial, assim como Neves (1966, p.04), “conferir a credibilidade do material investigado, zelar pela fidelidade no processo de transcrição que antecede a análise, considerar os elementos que compõem o contexto e assegurar a possibilidade de confirmar posteriormente os dados pesquisados.”

Com essas opções, espero apresentar uma reflexão consistente, com alto grau de cientificidade, com resultados passíveis de verificações constantes.

1. Resumo: o que é?

No ensino, sucesso ou fracasso não se deixam explicar, ao que parece, como encadeamentos sucessivos de 'estados estritamente determinados': como ondas, as dúvidas levantadas em cada encontro, em cada curso, em cada projeto, assinalam a existência de uma crise cujas causas não se fixam em um único lugar e cujas consequências, visíveis a olho nu, desde que olho atento, ganham já destaque da imprensa não mais como acontecimento extraordinário, mas como emergência de acontecimentos cotidianos. (GERALDI, 1997, p. 1-2)

A motivação para a realização de uma pesquisa com tão alto grau de exigências, como as estabelecidas para a produção de uma dissertação de mestrado, como é o caso deste trabalho, na maioria das vezes, origina-se na inquietação do pesquisador frente ao objeto pesquisado. Quase sempre há uma questão balizadora sobre a qual se estabelecem as investigações.

Esta pesquisa, então, não se diferencia muito. O que a distingue das outras é o fato de que a questão central, sobre a qual objetivo refletir, por sua complexidade, não se constitui exatamente como uma questão única, mas sim como o estabelecimento de uma situação concreta e real acerca da produção de um gênero específico no ambiente escolar, isto é, observar como o gênero resumo é tratado no ambiente escolar, bem como os elementos que viabilizam tal tratamento, principalmente, na teoria acadêmica e nos livros didáticos. Por isso, não se trata de uma única pergunta, mas de uma sucessão delas.

“Resumo-escolar: entre a (in)definição e os limites da prática escolar”, título desta dissertação, reflete a minha indagação central e motivadora. A abrangência da questão, para respaldar minimamente a minha investigação, obriga-me a explorar como os conceitos e definições acerca do resumo são apresentados nas pesquisas acadêmicas mais relevantes, bem como as metodologias de ensino dos manuais (livros didáticos) veiculam tais conceitos e definições e, por último, como todas essas informações se concretizam nas produções dos alunos.

Antes, porém, para localizar a questão do processo de ensino/aprendizagem do resumo, amplio um pouco o panorama, traçando um breve percurso histórico sobre o processo de ensino/aprendizagem da escrita.

Dessa forma, divido este primeiro capítulo em quatro partes, em cada uma delas, em seu turno, apresento motivações que justificam ou, pelo menos, contribuem para a configuração atual acerca do que se entende por resumo.

Na primeira seção apresento, de forma sucinta e geral, o percurso histórico do processo de ensino da escrita no Brasil, enfatizando, na medida do possível, as consequências das principais alterações históricas no processo de ensino da escrita. Para isso, utilizo, principalmente os estudos de Britto (1997), que evidenciam como algumas mudanças sociais e históricas mudaram a visão do ensino de escrita; também utilizo os estudos de Geraldi (2003) sobre a situação de trabalho com textos em sala de aula.

Na sequência, na segunda seção, “Resumo – conceitos e definições nas produções acadêmicas”, exploro os trabalhos acadêmicos mais relevantes, entre eles estão o de Anna Rachel Machado (2002), posteriormente, acompanhada de Eliane Lousada e Lília Santos Abreu-Tardelli (2004 e 2005); Matencio (2002), Biral (2003), Graeff (2001) e Campos e Ribeiro (2013).

Em “Resumo – manuais de ensino e (des)informações”, terceira seção, problematizo a maneira, por vezes, confusa, de como os poucos manuais de ensino (livros didáticos) apresentam metodologias de ensino/aprendizagem do gênero resumo. Divido em duas partes: a primeira “Materiais de ensino destinados ao ensino médio” como o próprio nome sugere, destinados à análise de material de ensino para o nível médio; a segunda, “Materiais de ensino destinados ao ensino superior”, também com nome indicativo, destinados à análise de materiais com foco

no ensino superior. Nessas subseções, verifico como os conceitos e definições presentes nas teorias acadêmicas se manifestam nos manuais de ensino (livros didáticos) e, conseqüentemente, como se materializam nas produções escritas dos alunos, especificamente, no resumo.

O primeiro capítulo desta dissertação, portanto, configura-se como uma apresentação detalhada das formas variadas de apresentação do gênero resumo que, conseqüentemente, influenciará as concepções norteadoras dos materiais de ensino e, por fim, como tal imprecisão se manifesta nas práticas de sala de aula – um limite entre uma (in)definição teórica e metodológica e as práticas escolares. Dessa forma, apresento as motivações para a realização deste trabalho de pesquisa.

1.1 Histórico conciso do processo de ensino da escrita

O ensino de língua, como não poderia deixar de ser, ao longo da história, sofre as influências de fatores constituintes daquele dado momento. As transformações sociais e a evolução histórica, através de suas peculiaridades, marcam, por assim dizer, todo o trabalho de ensino e aprendizagem de uma dada língua.

Dessa forma, traçar um percurso relevante sobre todo o trajeto histórico da relação entre homem e língua, mais especificamente da história da escrita, é inviável, haja vista os limites desta pesquisa. No entanto, para melhor situar o meu objeto de investigação – o resumo-escolar – é necessário uma apresentação concisa, ressaltando as transformações mais significativas do percurso que o ensino de língua, mais estritamente, o ensino da escrita vivenciou.

Britto (1997), em sua tese de doutoramento, “A sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical”, ao refletir sobre quais conhecimentos linguísticos são interessantes para o sujeito no mundo contemporâneo e o modo como ele os adquire, examina como se constituíram: 1) o conceito de língua relacionado à

escrita; 2) a relação entre o paradigma de correção e as representações da norma culta; 3) a relação entre conhecimento de gramática e o domínio de uma metalinguagem; 4) o papel da mídia, do vestibular e do livro didático na sustentação da concepção de língua e do conceito de correção predominante.

Para esta pesquisa, é claro, sem desconsiderar a discussão em seus aspectos gerais, já que todo o processo de escrita é mediado pelas questões aí apresentadas, restrinjo-me à seção destinada à exposição de um breve percurso histórico acerca do processo de escrita.

Sendo assim, exploro a seção 4, “Escrita e normatização”, em que são arrolados alguns momentos históricos marcados por mudanças sociais que, de forma geral, contribuíram para mudanças significativas sobre a compreensão da escrita.

Em um primeiro momento predomina a errônea ideia de que fala e escrita são a mesma coisa. Nas palavras do próprio autor, nessa fase, “a escrita é uma espécie de simbolismo secundário, que transpõe para a forma gráfica, estável e perene, a forma da fala, instável e imediata” (Britto, 1997, p. 89).

Posteriormente, em um momento seguinte, percebe-se que a organização da fala não é a mesma que a da escrita. Enfatiza o pesquisador que tal distinção não se limita ao modo de representação, mas, sobretudo, porque, primeiro, nem todas as coisas que são ditas são escritas; segundo, porque a escrita é caracterizada por um afastamento espaço-temporal entre os interlocutores; terceiro, também porque à escrita sempre foram atribuídas funções específicas e distintas daquelas destinadas à fala.

Com o desenvolvimento do comércio, da propriedade privada e a sofisticação de procedimentos litúrgicos, a escrita assume um *status* de tecnologia, isto é, não se trata mais de uma transposição do que se diz para a forma gráfica, mas, principalmente, da constituição de documentos materiais. Dessa forma, ao surgir como uma forma definitiva de registro, seu acesso é restrito.

Segundo o autor:

Uma das consequências direta do aparecimento dos sistemas de escrita foi o estabelecimento de novas estruturas sintáticas, com construções frasais

mais longas, inversões de ordem, inserção ou intercalação de sintagmas, processos coesivos mais complexos, etc. e uma enorme ampliação do léxico (enquanto um falante adulto escolarizado domina 8 a 12.000 palavras, calcula-se que o inglês atual tenha algo em torno de 1.000.000 de palavras e o Kamaiurá (cultura ágrafa) aproximadamente 20.000; um indivíduo pode ser considerado proficiente em uma língua conhecendo 5.000 palavras). (BRITTO, 1997, p. 91).

Outra mudança significativa é motivada pela elaboração de gramáticas pedagógicas ou descritivas e pelas formas de suporte e de reprodução de textos escritos. Sobre a elaboração das gramáticas a partir de modelo da escrita, o pesquisador afirma que isso reduz significativamente a variação. E distingue em três momentos, dentro da tradição ocidental, a história da produção das gramáticas.

O primeiro período, ocorrido na cultura grego-latina, é caracterizado pela relação entre uma especulação filosófica (a Lógica), o estudo de textos clássicos (a Filologia) e o estabelecimento de um padrão normativo (a Retórica e a gramática do certo e errado). O segundo, por seu turno, manifestado no período do Renascimento cultural e econômico, estabilizou-se, principalmente, pela produção de gramáticas e dicionários de todas as línguas do mundo. “À gramática coube definir as categorias de análise e regras de construção de enunciados, enquanto ao dicionário (...) competia o estabelecimento de um *corpus* de exemplos...”. (Britto, 1997, p. 93).

Também, nesse mesmo momento, as gramáticas são produzidas sob a influência do advento da imprensa, haja vista a necessidade de uma convenção estável. No terceiro período, marcado pelos novos processos de produção, fruto da revolução industrial e das sociedades de massa, século XVIII, a escrita passa a ser uma necessidade do próprio processo de produção. Há, portanto, uma vulgarização da escrita, possibilitada pela universalização do ensino regular e pelo advento da imprensa.

Na subseção “A escrita na sociedade moderna”, Britto (1997) afirma que a criação do sistema da escrita associado ao da “gramatização”³ separou o discurso da escrita das formas de oralidade, produzindo as chamadas “línguas nacionais”.

³ O termo “gramatização” é, inicialmente, empregado por Sylvain Aurox (1992), e diz respeito ao processo de transformações das representações e da própria utilização dos estudos da linguagem, que se deu entre o século V e XIX.

Nesse contexto, a alfabetização se tornou fundamental para o homem moderno, o que não garante o acesso completo aos discursos escritos, pois há práticas que regulamentam o acesso às informações.

Os textos, nessa regulamentação, são divididos em três tipos básicos impressos: textos instrucionais ou de apoio mnemônico; textos de vulgarização de valores e informações de senso comum e/ou entretenimento; e textos formais, de construção e registro elaborado de literatura.

O primeiro tipo, geralmente, não ultrapassa o limite da frase. É comum o uso de ideogramas. São exemplo desse nível as placas de rua, banheiro, salas, nomes de lugares, listas de produtos, informações de valores numéricos, ou seja, é um modelo de composição em que o sujeito, não necessariamente alfabetizado, consegue manipular tal texto.

O segundo tipo é composto pelos textos de caráter cotidiano, são exemplos: textos informativos ou de divulgação, manuais de operação de aparelhos, propaganda, parte dos textos de imprensa, histórias em quadrinhos e boa parte da literatura de entretenimento e de autoajuda. Esses são textos que têm seus conteúdos facilmente veiculados através da oralidade, o que facilita sua compreensão.

O terceiro e último tipo comporta os textos com características sintáticas, semânticas e lexicais (e valores) independentes dos apresentados pela oralidade, são exemplo: os textos acadêmicos, científico, a literatura de autor, os discursos políticos, os comunicados de autoridades públicas e as leis.

Julga o autor que não há uma separação rígida entre os tipos apresentados, segundo ele, há uma “multiplicidade de jogos em que se podem perceber continuidades e descontinuidades, intersecções e sobreposições diversas.” (Britto, 1997, p. 99). No entanto, o acesso a cada um dos tipos exige domínio de conhecimento de ordens variadas que não se limitam às convenções gráficas, ou seja, as condições histórico-sociais do sujeito se impõem acerca do acesso a determinada manifestação de escrita.

Nesse sentido, confrontando o percurso histórico do ensino de língua e a situação atual, apresento, na sequência, os aspectos que motivaram a realização desta pesquisa, são eles:

1) Imagem inconsistente de língua – As práticas escolares, como vêm sendo desenvolvidas, não apenas pela disciplina de Língua Portuguesa, contribuem significativamente para uma deturpação da concepção de língua que privilegia a interação entre os sujeitos, considerando os aspectos sociais e histórico, portanto, a meu ver, os exercícios de linguagem praticados no ambiente escolar tem, grosso modo, produzido uma atmosfera irreal acerca da funcionalidade da linguagem.

Quando, por exemplo, um professor solicita uma produção escrita e considera apenas a variante padrão da língua ao apontar as incorreções do aluno, deixa de propor reflexão sobre outras possibilidades de escritas (reconhecimento de outras variedades) que, provavelmente, o aluno empregaria em situações reais, já que a variante que está sendo utilizada (considerada incorreta) faz parte, quase sempre, do ambiente que frequenta.

O aluno, dessa forma, compreende o texto apenas como um objeto cujas regras devem ser adequadamente empregadas, para assim angariar nota; fora da escola, no entanto, de nada serve. Muitas vezes, o aluno não reconhece a variante padrão no seu dia a dia, ao contrário, procura evitá-la para não se diferenciar dos demais.

Daí a corrente ideia, respaldada inclusive pelos pais, de que a aula de Língua Portuguesa só tem qualidade quando são arroladas inúmeras regras gramaticais, com vários exemplos mostrados em frases isoladas, seguida por uma bateria de exercícios mecânicos de fixação de regras.

Então, os cursinhos preparatórios para os exames vestibulares fazem muito sucesso, pois, quase sempre, suas metodologias são baseadas na exploração das regras gramaticais impostas pela norma culta e pela massificação de modelos formais para a produção das conhecidas “redações”.

Parece muito evidente, mas poucos assumem que a escola pouco reflete sobre a função e o real uso da linguagem entre os sujeitos em suas diversas esferas de convivência social. Para justificar seu trabalho, cria uma realidade outra para a língua, que será abandonada pelo aluno assim que sair da escola. São duas realidades: uma proposta pela escola e outra que o aluno realmente vivenciará.

2) A artificialidade da produção escrita no ambiente escolar – No geral, quando há a exploração dos elementos constituintes de uma dada situação de comunicação, ela é feita baseada em uma simulação da realidade, ou seja, é solicitado, ao aluno, que escreva um texto que não vai ser lido por outra pessoa que

não seja o professor, há casos em que nem o professor realiza tal tarefa; não será publicado em nenhum espaço de divulgação próprio do gênero solicitado; o conteúdo, muitas vezes, é muito distante da realidade vivida pelo aluno, o que se evidencia na superficialidade com que o tema é tratado; o que prevalece não é um exercício de escrita que possibilita a reflexão acerca da criação de sentidos, mas de uma estratégia para obtenção de notas.

A questão da artificialidade da escrita nos ambientes escolares também é motivo de preocupação para Britto (2003), pois, para ele:

Normalmente, nos exercícios e nas provas de redação, a linguagem deixa de cumprir qualquer função real, construindo-se uma situação artificial, na qual o estudante, à revelia de sua vontade, é obrigado a escrever sobre um assunto em que não havia pensado antes, no momento em que não se propôs e, acima de tudo, tendo que demonstrar (esta é a prova) que sabe. E sabe o quê? Escrever. E bem. Além disso, que esteja claro que ele está sendo julgado, testado e, às vezes, até mesmo competindo! (BRITTO, 2003, p. 125)

Para o autor, além de haver uma artificialidade nas produções de textos, as avaliações desses textos são distintas das avaliações realizadas em outras disciplinas por meios de outros instrumentos avaliativos, pois além de um dado conteúdo (o principal objeto de mensura das outras disciplinas), há uma cobrança sobre o próprio processo de escrita. A meu ver, trata-se de uma arbitrariedade. Como todas as disciplinas se apropriam da língua para viabilizar o acesso ao conhecimento específico de sua área, nada mais óbvio do que (elas também) refletirem sobre as maneiras como esses conteúdos são postos.

Sobre a artificialidade nas avaliações, Britto (2003) afirma:

Alguém poderia argumentar que toda prova reproduz essa situação, isto é, que a artificialidade é da própria natureza da prova. Observe-se, entretanto, que na redação, diferentemente de qualquer outra prova, é a própria capacidade de se redigir, o ato da escrita em si, que está em jogo. É uma “metaprova”.

Assim, a produção de texto por estudantes em condições escolares já é marcada, em sua origem, por uma situação muito particular, onde são negadas à língua algumas de suas características básicas de emprego, a saber: a sua funcionalidade, a subjetividade de seus locutores e interlocutores e o seu papel mediador da relação homem-mundo. O caráter artificial desta situação dominará todo o processo de produção da redação, sendo fator determinante de seu resultado final. (BRITTO, 2003, p. 126).

No que diz respeito à prática de solicitação de resumos, nosso objeto de investigação, não é diferente. A produção de resumos é solicitada pelas mais diferentes disciplinas, com objetivos distintos, sem reflexão alguma a respeito da funcionalidade discursiva e social de tal gênero, desvinculado de contexto de comunicação, conseqüentemente, sem considerar os elementos que constituem tal cena comunicativa. Portanto, motivação irrefutável para nossa inquietação.

3) A falta de interlocutor – proveniente da artificialidade no trato com o texto em sala de aula, está a imposição de um interlocutor que, na grande maioria das vezes, não se justifica na situação de comunicação. Por exemplo, quando é solicitada uma carta de opinião ao aluno, o professor assume impositivamente o papel de corretor, raramente o de leitor de cartas de opinião. Mesmo que fizesse tal papel, seria artificial. Não estou, dessa forma, desqualificando o trabalho do professor como corretor, ao contrário, corroboro com a necessidade de tal prática, mas que esta seja balizada visando um leitor real, e, sobretudo, que o aluno tenha consciência disso.

Geraldi (2003) apresenta a questão da interlocução como um falseamento dos papéis, motivado pela necessidade, por um lado, do professor/escola em ensinar, por outro lado, do aluno em aprender.

Não estou querendo dizer que inexistente interlocução na sala de aula; estou querendo apontar para seu falseamento, dado que os papéis básicos dessa interlocução estão estaticamente marcados: o professor e a escola ensinam; o aluno aprende (se puder). Tentar ultrapassar essa artificialidade é efetivamente assumir-se como um “tu” da fala do outro, na dinâmica de trocas do eu/tu.

[...]

Na prática escolar, porém, o “eu” é sempre o mesmo; o “tu” é sempre o mesmo. O sujeito se anula em benefício da função que exerce. Quando o tu-aluno produz linguisticamente, tem sua fala tão marcada pelo eu-professor-escola que sua voz não é a voz que fala, mas voz que devolve, reproduz a fala do eu-professor-escola. (GERALDI, 2003, p. 89).

O que se observa, por meio da citação, é que os papéis existem, não há o que questionar, no entanto, há uma descaracterização do próprio texto para adequá-lo apenas a uma situação - a avaliação. Fato é que essa manobra interfere não só diretamente na forma de apresentação de um conteúdo e nas escolhas formais para a composição de um dado gênero, mas, principalmente, sobre a própria noção de língua.

A falta de um trabalho de ensino de escrita que considere a interlocução como um aspecto relevante também é preocupação de Britto (2003), como se pode observar na citação:

É curioso, nesse sentido, que a maioria dos trabalhos sobre redação escolar ou não toquem na questão de interlocução ou falem na ausência de interlocutor, identificando aí uma das dificuldades maiores do estudante: falar para ninguém ou, mais exatamente, não saber a quem se fala.

[...]

Na situação escolar existem relações muito rígidas e bem definidas. O aluno é obrigado a escrever dentro de padrões previamente estipulados e, além disso, o seu texto será julgado, avaliado. O professor, a quem o texto é remetido, será o principal – talvez o único – leitor da redação. Consciente disso, o estudante procurará escrever a partir do que acredita que o professor gostará (e, conseqüentemente, dará uma boa nota). Mais precisamente, fará a redação com base na imagem que cria do “gosto e da visão de língua do professor. Serviço à *la carte*. (BRITTO, 2003, p. 119-120).

Entendo, portanto, que para a efetivação de qualquer manifestação de linguagem são necessários interlocutores, uma vez que eles são a concretização da interação entre sujeitos. Então, mesmo que não haja um interlocutor real, é necessário que se eleja uma figura como representante para esse interlocutor. O interlocutor pode ser real ou imaginário, estar longe ou perto, estar presente física ou virtualmente, enfim, se caracteriza diferentemente em cada situação concreta de comunicação. Pontuo, dessa forma, mais uma motivação para a realização desta pesquisa.

1.2 Resumo – conceitos e definições nas produções acadêmicas

Conforme já anunciei anteriormente, nesta segunda seção, dou continuidade à apresentação dos motivos propulsores para a realização desta pesquisa, desta vez, angariados em um rastreamento nas produções acadêmicas, quero dizer com isso que problematizarei, neste espaço, a maneira como as pesquisas de caráter científico têm tratado o gênero resumo.

Considero importante, neste momento inicial, registrar que há um número restrito de publicações, na esfera acadêmica, sobre o gênero resumo⁴. Esse índice talvez seja motivado pela errônea ideia de que há um esgotamento do tema. Existe, quando se trata de resumo, um efeito de evidência de que todo mundo sabe o que é, mesmo quem estuda o tema, apenas aborda, não o define, ou seja, parece um conceito natural, evidente, óbvio, cristalizado, mas, conforme constatei, não o é.

Além de poucas publicações acerca do tema, as que tratam do resumo, no geral, optam por explorar enfaticamente o processo de leitura necessário para a compreensão do texto-fonte; o processo seguinte, o da escrita propriamente dito, é pouco pesquisado e, às vezes, feito de maneira contraditória.

Na medida do possível, portanto, exploro apenas os aspectos mais relevantes de cada estudo, haja vista o objetivo e os limites desta pesquisa. Conforme já anunciei previamente, apresento, concisamente, os estudos de Anna Rachel Machado (2002), posteriormente, acompanhada de Eliane Lousada e Lília Santos Abreu-Tardelli (2004 e 2005); Matencio (2002), Biral (2003), Graeff (2001), Campos e Ribeiro (2013).

Anna Rachel Machado, professora do Programa de Estudos Pós-graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da PUC/SP, desenvolveu pesquisas e presou assessoria a instituições de ensino, enfocando a caracterização de gêneros de textos para a produção e avaliação de material didático, entre outras atividades.

Em seus trabalhos, a preocupação com o gênero resumo é recorrente. Em 2002, no livro “Gêneros Textuais & Ensino”, a autora publica o artigo “Revisitando o conceito de resumos”; posteriormente, em 2004, acompanhada das pesquisadoras Eliane Lousada e Lília Santos Abreu-Tardelli, publica a coleção “Leitura e produção de textos técnicos e acadêmicos”, na qual há um volume destinado exclusivamente

⁴A escassez de trabalhos sobre o resumo é apontada também por Biral ao afirmar que “Partindo da premissa de que pouco há escrito sobre práticas em sala de aula que digam respeito à produção de resumo...” (BIRAL, 2003, p. 10); também por Anna Rachel Machado ao indicar que “Atualmente, entretanto, poucos estudos têm-se dedicado a essa questão (resumo) que continua de primeiríssima necessidade no campo didático.” (MACHADO, 2007, p. 183); além de Graeff que diz que “No Brasil, todavia, muito pouco se tem pensando sobre o tema (resumo) que, apesar de importante, parece não ter recebido entre nós a atenção que merece do ponto de vista teórico.” (GRAEFF, 2001, p. 11).

ao gênero resumo⁵; em 2005, acompanhada novamente pelas pesquisadoras do trabalho anterior, na revista “Signum”, publica o artigo “O Resumo Escolar: Uma Proposta de Ensino do Gênero”⁶.

No primeiro texto, o publicado em 2002, Anna Rachel Machado, ao tratar da sumarização e da produção de resumos, retoma algumas posições defendidas pela Linguística Textual, realocando-as sob a perspectiva bakhtiniana de gênero.

Para isso, a autora estabelece uma reflexão distintiva entre o processo de *sumarização* desenvolvido durante a leitura e os textos produzidos como *resumos*. Em seguida, apresenta os pressupostos teóricos aos quais ela se filia, principalmente, a noção de gênero e a de contexto de produção. Na sequência expõe um breve resumo das regras de redução de informações. Finalmente, apresenta uma análise de resumos publicados na revista VEJA e nas páginas da Web.

Para a autora, “o ensino de produção e compreensão de textos deve centrar-se no ensino de gêneros” (Machado, 2007, p. 139)⁷, isto porque, respaldada na teoria bakhtiniana, considera que a comunicação humana seria impossível sem o gênero (tipos relativamente estáveis de enunciados), como postula o próprio Bakhtin. (Bakhtin, [1940], 2011, p. 262).⁸

Nessa perspectiva, a autora considera necessária a construção de um modelo didático do gênero que deixasse muito claro, para professor e aluno, o objeto que está sendo ensinado.

Para realizar tal tarefa, é apresentado como primeiro passo a identificação do gênero na sociedade. Tal identificação poderia ser feita através do nome pelo qual, mais ou menos, é chamado o gênero. O exemplo dado é o de que ninguém diz que está lendo uma narração, mas sim um romance. No entanto, reconhece a autora

⁵ Este material será explorado na seção destinada à análise dos materiais de ensino da produção escrita de resumos voltados ao ensino superior.

⁶ As publicações que consultei não apresentam a cronologia exata das datas de produção, haja vista que a edição do livro “Resumo” é de 2004, e o artigo “O Resumo Escolar: Uma proposta de Ensino do Gênero”, que dá origem ao livro, foi publicado posteriormente, em 2005 apenas.

⁷ O artigo “Revisitando o conceito de resumos” foi publicado inicialmente em 2002, no entanto, a edição utilizada para esta pesquisa é de 2007.

⁸ Ainda hoje são recorrentes discussões acerca da autoria dos textos dos estudiosos que compõem o Círculo de Bakhtin. Neste trabalho, citarei o nome dos autores e acrescentarei, entre colchetes, a data respeitando as edições originais.

que tal estratégia é falha, pois tal nomeação nem sempre é sistemática e homogênea.

A relação entre os gêneros e os textos que os materializam, conforme afirma a autora, é outro problema para a identificação do gênero como tal, pois “os textos pertencentes a eles (gêneros) podem apresentar-se com uma notável heterogeneidade, sobretudo quando pertencentes a gêneros que permitem uma maior liberdade do produtor.” (Machado, 2007, p.140).

Por isso, a pesquisadora assume como fundamental para tal caracterização a análise cuidadosa da situação de ação da linguagem, definida:

como um conjunto de representações, interiorizadas pelos agentes, de determinadas representações sociais sobre o mundo físico e sócio-subjetivo, que por eles são mobilizadas diante da necessidade de produzirem um texto oral ou escrito. Um primeiro conjunto de representações se constitui como o contexto da produção e um segundo constituirá o conteúdo temático. (BRONCKART, 1997, *apud* MACHADO, 2007, p. 140).

Machado (op. cit.) conclui elencando o contexto de produção como um elemento relevante para a classificação de um gênero, conforme suas palavras:

O contexto de produção 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. Como veremos mais tarde, a análise desses parâmetros pode se constituir em um poderoso auxiliar na classificação de um texto como pertencente a um ou outro gênero. (MACHADO, 2007, p. 140).

Findada a exposição dos pressupostos mais gerais, a autora reinterpreta as regras/estratégias de redução de informações ou sumarização, fundamentada nos trabalhos de Van Dijk (1976) e Sprenger-Charolles (1980): apagamento e substituição. A primeira, de caráter seletivo, pois, através dela, selecionam-se os conteúdos relevantes do texto; a segunda tem um caráter construtivo, já que exige a construção de novas proposições, não presentes no texto original.

Tais regras/estratégias seriam influenciadas pelo esquema estrutural típico de cada tipo de texto, entretanto, não se considerava a questão dos gêneros. Aponta como essencial, portanto, uma revisão nesses conceitos. Concordo integralmente com a necessidade de uma revisão sobre tais definições, pois levando-se em consideração, por exemplo, a função social do gênero resumo, fatalmente observaremos que para as diferentes situações serão exigidas diferentes regras/estratégias.

Na parte dispensada à análise de resumos na mídia impressa e digital há um fato, no mínimo, curioso. É apresentada uma definição de resumo retirada de um dicionário eletrônico:

resumo. [Dev. de resumir.] S. m. 1. Ato ou efeito de resumir(se). 2. Exposição abreviada de uma sucessão de acontecimentos, das características gerais de alguma coisa etc., tendente a favorecer sua visão global: síntese, sumário, epítome, sinopse: O repórter fez um bom resumo das últimas ocorrências. 3. Apresentação concisa, do conteúdo de um artigo, livro etc., a qual, precedida de sua referência bibliográfica, visa a esclarecer o leitor sobre a conveniência de consultar o texto integral. Ao contrário da sinopse (2) (q.v.), o resumo aparece em publicação à parte e é regido por outra pessoa que não o autor do trabalho resumido. 4. Recapitulação em poucas palavras; sumário: Esta gramática tem um resumo claro no fim de cada capítulo. 5. Fig. Compêndio (3) (<http://www.uol.com.br/aurelio>, apud MACHADO, 2007, p. 142 -143).

Ou seja, há um consenso geral acerca do que seja um resumo nos mais variados ambientes, inclusive nos escolares, no entanto, definições, conceitos e metodologias têm raras manifestações. Quando ocorrem, quase sempre, são baseadas em definições de dicionários, como é o caso aqui exposto. Isso confirma, mais uma vez, conforme já mencionei, que há um forte efeito de evidência de que todos sabem do que se trata, logo não há necessidade de exploração de conceitos e definições, em tese, todos sabem o que é e em qual situação deve ser empregado.

Sobre a definição acima, a autora considera-a confusa, pois diz respeito tanto ao processo de sumarização (1), quanto ao texto produzido (3). A meu ver, trata-se de uma contribuição para a efetivação errônea da ideia de que síntese e resumo são sinônimos.

A questão central desta pesquisa, a (in)definição e os limites da prática escolar, é reforçada, principalmente, pela constatação do fato de que a teoria, mesmo que seja a definição do dicionário, postula uma determinada situação que,

nas manifestações reais de uso da linguagem, não se sustenta, como bem apresenta a autora.

Para ela, a definição apresenta o resumo como a possibilidade de ser identificado como gênero, já que é definido com um texto autônomo, com conteúdo específico, com objetivo definido, com restrição ao enunciador e ao plano global; o fato, no entanto, não se efetiva na prática, não há textos com o nome de “resumo” como há com o nome “resenha”, por exemplo, nem há comumente a ocorrência de um resumo autônomo, na maioria das vezes, apenas movimentos de resumos imbricados em outros gêneros.

Ainda conforme a autora, ao analisar a edição on-line de VEJA (06/02/2002), há “grande quantidade de textos ou partes de textos, pertencentes a diferentes gêneros, cuja produção implica a gestão eficaz de operações diversas de sumarização...” (Machado, 2007, p. 142), isto é, há uma quantidade grande de textos que, em sua composição estrutural, evidenciam trechos de movimento de resumo.

Por outro lado, na sessão chamada “Para usar”, onde não se imaginaria encontrar resumos, há a ocorrência de quatro textos autônomos que pareciam ser notícias. O exemplo explorado se configura como a apresentação concisa de um artigo, com indicação bibliográfica, sem apresentação de dados adicionais, nem avaliações sobre o texto resumido, com uma linguagem em que há ausência de marcas enunciativas e o predomínio do presente genérico. Dessa forma, observa-se que o objetivo desse resumo não é esclarecer o leitor sobre a necessidade da leitura do texto original, mas tornar o leitor ciente sobre informações que lhe podem ser úteis.

Conclui a autora, portanto, que

..., o que temos é o resumo de texto subordinado ao objetivo informativo mais geral dos gêneros jornalísticos, o informativo, e ao contexto de produção desses gêneros, adequando-se a linguagem científica aos destinatários visados, que, para a revista Veja, são leitores de razoável cultura geral, mas não necessariamente especialistas da área do texto resumido. Constitui-se como um texto autônomo e não como parte de outro, podemos considerar que temos aí exemplo de um texto pertencente a um gênero específico, o resumo jornalístico de textos, mesmo que não venha rotulado como tal e não apresente alguma característica sugerida pelo ‘Aurélio’. (MACHADO, 2007, p. 145).

Dessa forma, postula a autora, como já anunciado no início de seu trabalho, que é o contexto de produção que vai definir o gênero como tal, no caso em específico, são as condições requeridas para a situação comunicativa que vão caracterizar o texto como um resumo.

Considero, por outro lado, que, embora as situações comunicativas sejam determinantes no processo de produção escrita de qualquer gênero, há ainda uma estrutura formal e discursiva que também define o gênero como tal. Pois, o rompimento de algumas dessas estruturas, por exemplo, pode descaracterizar o texto como um dado gênero, sem alterar significativamente o objetivo comunicativo, ou seja, é possível modificar a estrutura do resumo, acrescentando expressões de caráter valorativo, transformando-o em uma resenha, sem, com isso, mudar o projeto de apresentar ao leitor informações sobre o texto-fonte.

Ainda sobre o resumo, em 2005, acompanhada por Eliane Lousada e Lília Santos Abreu-Tardelli, no artigo “Resumo Escolar: Uma Proposta de Ensino do Gênero”, Anna Rachel Machado enumera os motivos que as instigam a estudar, mais uma vez, tal tema – o resumo.

Para as autoras, 1) as capacidades necessárias para a elaboração do resumo são indispensáveis para outros gêneros acadêmicos, tais como as resenhas, os artigos, os relatórios, etc.; 2) o resumo é um dos gêneros mais importante nas atividades escolares e acadêmicas, sua produção é constantemente solicitada por professores de diferentes disciplinas; 3) é comum confundir o processo de sumarização (necessário para a produção de diferentes gêneros) com o resumo em si (que as autoras acreditam que deve (o resumo) ser ensinado enquanto gênero).

Justificada suas escolhas, as autoras apresentam em formato de definição a discussão encaminhada no trabalho anterior, aquele desenvolvido por Machado, em 2002, e aqui, anteriormente, explorado.

Podemos definir o modelo de resumo que adotamos para o ensino como sendo a apresentação concisa dos conteúdos de outro texto (artigo, livro, etc.), que mantém uma organização que reproduz a organização do texto original, com o objetivo de informar o leitor sobre esses conteúdos e cujo enunciador é outro que não o autor do texto original (MACHADO, 2002). Além dessas características básicas, o resumo não pode conter nenhum

dato adicional nem avaliação explícita em relação ao texto a ser resumido. Assim, mesmo que possam ser veiculados textos na mídia sem o rótulo de resumos, quando eles apresentam as características mencionadas, eles devem ser tomados como pertencentes a esse gênero. (MACHADO, LOUSADA, ABREU-TARDELLI, 2005, p. 91).

Pois bem, como se pode observar, não há alterações significativas de um trabalho para outro. É necessário, apesar disso, já que é nesse trabalho que as autoras melhor apresentam a questão da influência da situação de comunicação na caracterização do gênero, uma verificação mais detalhada dos elementos arrolados na definição.

Por um lado, a consideração restritiva de que se trata apenas do resumo como objeto de ensino, além de viabilizar a pressuposição de que existem outros tipos de resumo que não exclusivamente o escolar, apresenta os limites de circulação de tal produção.

Por outro lado, apresentar um conteúdo de forma concisa, reproduzindo a organização do texto-base parece pouco esclarecedor, pois poderia sugerir que o resumo não é um texto autônomo, com características composicionais e estilísticas próprias. Como manter, por exemplo, a organização de uma novela na rápida manifestação de um resumo panfletário?

E, em se tratando do ambiente escolar/acadêmico, o objetivo poucas vezes tem a ver com “informar o leitor sobre o conteúdo”, no geral, apenas os resumos acadêmicos têm essa intenção. Na maioria das vezes, o objetivo do produtor do resumo, nesses ambientes, por parte do aluno, é organizar um conteúdo para o seu processo de aprendizagem e, mais comum, apresentar ao professor recursos materiais de avaliação sobre sua leitura e a sua produção escrita.

A afirmação de que o resumo não deve apresentar dados adicionais nem avaliação explícita é amenizada em nota de rodapé. Isso me chama a atenção, pois, a meu ver, trata-se de uma característica que deveria fazer parte da definição. A pressuposição da impossibilidade da imparcialidade em uma manifestação de linguagem nem sempre se efetiva, o que poderia conduzir à concepção de que a língua tem tal propriedade, principalmente porque os materiais de ensino de leitura e produção de resumos são enfáticos ao afirmar que a imparcialidade é uma

característica fundamental, como se fosse possível.⁹ Segue a apresentação literal da nota de rodapé:

Vale lembrar que não acreditamos na existência de qualquer texto que não traga uma carga maior ou menor de subjetividade. Entretanto, essa subjetividade pode aparecer de forma mais ou menos explícita. Assim, por exemplo, apesar de o resumo não conter avaliações explícitas, os verbos introdutórios escolhidos pelo autor do resumo têm valor avaliativo. (MACHADO, LOUSADA, ABREU-TARDELLI, 2005, p.91).

Ou seja, a modalização que a nota de rodapé traria à afirmação “... o resumo não deve conter nenhum dado adicional nem avaliação explícita...”, viabilizaria o trabalho de exploração de estratégia de escritas de resumo que focasse, por exemplo, os verbos “dicendi”, exploraria os possíveis efeitos de sentidos produzidos a partir das escolhas desses verbos, entre outras possibilidades.

Na sequência, as autoras apresentam o quadro teórico-metodológico que fundamenta tal trabalho. Assumem, dessa forma, o conceito de “gênero de texto” bakhtiniano, com o acréscimo da ideia de que os gêneros são construtos históricos. O “texto” corresponde ao “enunciado” bakhtiniano¹⁰. A “unidade de ensino” é vista como as atividades constitutivas de uma sequência didática; as “ferramentas” dizem respeito à acepção de que os gêneros podem ser vistos como uma ferramenta semiótica complexa que permite a produção e a compreensão de textos; e a “sequência didática” é entendida como um conjunto de atividades sistematizadas. Esses conceitos de “unidade de ensino”, “ferramenta” e de “sequência didática” são baseado nos estudos de Schneuwly.

Baseadas em Bronckart, as autoras apresentam um modelo de análise em que é considerado: o contexto de produção, o conteúdo temático, a infraestrutura geral e os mecanismos de textualização.

Da teoria para a prática, ao se referir ao trabalho diretamente com os alunos, as autoras sugerem, como primeiro passo, uma análise de variados e diferentes tipos de resumos e seus contextos de produção, conseqüentemente, também

⁹ Em sua essência, a linguagem tem um caráter dialógico, inclusive, com marcas textuais dessa composição nunca unilateral. Tal aspecto será explorado no próximo capítulo.

¹⁰ Neste trabalho, a partir da leitura do texto “Os gêneros do discurso”, postulamos “texto” e “discurso” como conceitos distintos que fazem referência a objetos diferentes, conforme ficará claro no próximo capítulo.

diversificados; seguida por atividades de sumarização que privilegiam duas estratégias básicas: apagamento e substituição.

Superada essa primeira etapa, propõe-se um trabalho que evidencie a influência do contexto de produção do agente produtor do texto na produção de seu resumo, são considerados aspectos como: 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.

Segundo as autoras, ao trabalhar com o mesmo texto, pessoas diferentes, com objetivos distintos, escolherão os conteúdos a serem resumidos de maneiras desiguais. Tal fato levaria o aluno a refletir que, embora o texto-fonte seja o mesmo, o conteúdo rerepresentado nem sempre o será.

A próxima etapa é aplicada sobre o texto que será resumido. 1) leitura e certificação de que o texto foi realmente compreendido através de atividade de análise do contexto de produção (reconhecimento de: gênero de texto, meio de circulação, autor, data da publicação, tema.), além, é claro, de questões que guiem a leitura e ajudem a compreender o texto; 2) processo de inserção de vozes através de diferentes atividades que levem o aluno a conhecer diferentes maneiras de mencionar o autor do texto original; 3) a etapa final diz respeito à autoavaliação na qual todos os procedimentos são revistos.

Reconheço, como não poderia deixar de ser, que há um grande avanço teórico ao considerar o contexto de produção, pois como é possível ver na rápida exploração que realizei nos trabalhos de Machado, Lousada e Abreu-Tardelli, há uma forte influência sim nos aspectos formais e discursivos do texto resumo provenientes dos elementos constitutivos das situações de produção.

No entanto, considero que as manifestações de linguagem, inclusive as influenciadas pelo contexto de produção, também sofrem as coerções do próprio gênero. Quero dizer com isso que as condições de produção são importantes, definem uma série de escolhas, mas que há uma delimitação formal estabelecida pela relativa estabilidade do gênero. Pode-se, por exemplo, escolher um dado verbo para introduzir o discurso do autor do texto-fonte, marcando, inclusive, o gesto de

leitura do produtor do resumo, mas, esse verbo está sujeito a restrições composicionais, não se pode colocar tal verbo em qualquer lugar do resumo.

Outro trabalho relevante acerca da leitura e produção de resumos é desenvolvido por Matencio (2002), ao problematizar os dados coletados através do projeto “Retextualização de textos acadêmicos: leitura, produção de texto e construção de conhecimentos”. Desse trabalho oriunda o artigo “Atividades de (Re)textualização em práticas acadêmicas: um estudo do resumo.”.

A autora apresenta o resumo como uma prática de retextualização estabelecendo limites distintivos com a prática da reescrita, pois, segundo ela, baseada em Marcuschi (2002), na primeira prática há mudança de propósito comunicativo¹¹ do autor do texto-base para o do autor do texto retextualizado; enquanto na segunda, a manutenção da função comunicativa se efetiva.

A prática de resumir, na perspectiva explorada pela referida pesquisadora, recobre diferentes realidades e, conseqüentemente, atende a diferenciadas situações comunicativas. Para a produção do resumo são exigidos dois grandes movimentos: leitura e a elaboração de um novo texto (retextualização).

O embasamento teórico para apresentar o primeiro movimento, o da leitura, fica por conta dos trabalhos de Van Dijk (1988) sobre as macro regras de sumarização através das quais se chega à macroestrutura de um texto.

Ao segundo movimento, o da elaboração de um novo texto, é dispensada maior atenção, já que esse é o objeto de interesse. Assim como postulam as autoras inicialmente mencionadas, como questão balizadora é também apresentado o propósito comunicativo, ou seja, o resumo, por assim dizer, se configuraria desta ou daquela forma, de acordo com a função atribuída a ele. Um resumo elaborado por um acadêmico envolvido no processo de elaboração de pesquisa, momento em que levantamentos bibliográficos e fichamentos de leituras são recorrentes, será diferente daquele apresentado por um acadêmico na apresentação de um artigo ou dissertação, por exemplo. Ou seja, o resumo é um gênero como prática social.

O resumo, nas palavras da própria autora, é assim definido:

¹¹A expressão ‘propósito comunicativo’ é empregada largamente nos estudos de Swales. Para o autor é o propósito comunicativo que caracteriza o gênero. Em Bakhtin, tal conceito é manifestado através da expressão ‘função social’.

De um lado, resumir pressupõe selecionar macroproposições, relacioná-las e reconstruí-las em função dos propósitos atribuídos ao autor do texto-base ou dos propósitos de uma nova produção, a retextualização. Por outro lado, e em função dos propósitos da textualização, o resumo pode funcionar como gênero que não se integra ao funcionamento de um outro gênero, e nessa situação frequentemente guardará os traços de configuração do texto-base; ou, então, o resumo pode integrar-se a um ou mais gêneros, perdendo traços da configuração do texto-base para funcionar como estratégia textual-discursiva do novo texto ao qual se integra. Portanto, em termos de práticas de produção de resumos nas instituições de ensino, esses exemplos parecem indicar que haveria um *continuum* entre os diferentes tipos de resumo, que iriam daqueles que mais se aproximam do texto-base – cuja função primordial é a de registrar a leitura – até aqueles que guardam do texto-base apenas referências, que podem servir a uma nova produção de texto. (MATENCIO, 2002, p. 116-117).

Nessa perspectiva, portanto, o resumo poderia atender às intenções comunicativas tanto do autor do texto-base quanto as de uma nova produção. Dessa forma, o resumo poderia ser um texto constitutivo de outros gêneros, como os *abstracts*, por exemplo, como também poderia ser um texto autônomo, com características próprias e independente de outros gêneros. A autora não faz referência aos movimentos de sumarização imbricados como estratégia composicional, como acontece na resenha.

Em nota de rodapé, há uma ressalva sobre a ocorrência de outro tipo de resumo, muito frequente nos ambientes escolares:

Devem ser mencionados, ainda, os resumos que regularmente são produzidos na escola, cuja função primordial é indicar a compreensão do texto-base. Nesse caso, parece ser desejável a produtores e receptores que o resumo mantenha um alto grau de fidelidade com relação à configuração - macroestrutural – do texto-base. (MATENCIO, 2002, p. 116).

Como se vê, parece haver um levantamento de tipos de resumo cujas características distintivas, não necessariamente classificatórias, seriam oriundas do propósito comunicativo. No entanto, pouco esclarecedora sobre o que seja o resumo, pois não há definições.

Afirmar que o resumo pode atender a este ou aquele objetivo comunicacional não é suficiente para caracterizá-lo como tal. Da mesma forma, postular que é desejável a manutenção da configuração macroestrutural nos

resumos escolares, também não se configura como uma estratégia balizadora para a produção do resumo. Pois, em que medida, o propósito comunicativo e a manutenção da macroestrutura podem interferir nos aspectos composicionais, estilísticos e/ou discursivos do resumo?

Certamente, o objetivo da autora não é definir o resumo, mas o meu, neste momento da pesquisa, é justamente problematizar o fato de que há uma lacuna, uma falta de exploração teórica sobre a definição e os conceitos acerca do resumo. Quando há ocorrência de tais reflexões, elas, quase sempre, são generalizantes.

Nessa perspectiva, também consulto a dissertação “Operações recorrentes na produção de Resumos”, de Josete Biral (2003), cujo objetivo central é analisar as dez operações mais recorrentes nas práticas de produção de resumo no ambiente escolar.

Para a pesquisadora, a atividade de resumir também se divide em dois grandes movimentos: compreensão e produção. Sendo que a primeira diz respeito à seleção de ideias condutoras da significação global do texto; enquanto a segunda está ligada à maneira de expressar as ideias colhidas na leitura do texto original.

Baseada nos estudos de Charolles (1991 e 1992) e Dijk (1992), a autora, ao longo de sua pesquisa, postula que a prática linguística de resumir está pautada nos mecanismos de compreensão da macroestrutura, seguida pela manutenção dos tópicos. Ou seja, para autora o resumo é:

... um tipo de texto que se relaciona tão diretamente com um anterior que, para condensar um texto, seja ele de qualquer natureza, o resumidor precisa apropriar-se das características textuais do texto original, texto-fonte, e reorganizá-las, na construção do texto-derivado, de forma sintética, respeitando a sua organização textual. O resumo de um texto pressupõe, também, uma considerável fidelidade do resumidor à macroestrutura do texto-fonte, e essa fidelidade concretiza-se no transporte dos tópicos constituintes da macroestrutura textual para o texto-derivado. (BIRAL, 2003, p. 09-10).

É possível observar, portanto, que a ênfase maior é destinada ao processo de compreensão do texto-fonte, isto é, exige-se do resumidor a compreensão da macroestrutura e a relação estabelecida entre os tópicos. Ao processo de produção

do resumo, por seu turno, cabe a manutenção das características constituintes do texto-fonte.

Acredito que, se considerarmos o resumo como um texto autônomo, tal manutenção não seja integralmente possível. Pois ao mudar os interlocutores, por exemplo, serão necessárias algumas estratégias linguísticas para marcar a constituição de cada um deles. Sobre isso, astutamente, Biral retoma Charolles e Vigner (1991) que dão suporte à discussão no sentido de postularem que há uma relação paradoxal entre a manutenção do conteúdo informacional e modificação formal, ambas constituintes do resumo.

Se, por um lado, o resumidor deve manter o conteúdo informacional do texto fonte; por outro, sua produção, o texto-derivado, deve apresentar-se modificada formalmente, tanto nas escolhas lexicais quanto na estruturação sintática. Em vista dessa contradição - manutenção / modificação - CHAROLLES (1991, p. 12) aponta um ponto de tensão presente nessas linhas contraditórias - a manutenção semântica contrapondo-se à reformulação linguística. Na concepção de CHAROLLES e VIGNER, a reformulação linguística está relacionada à alterações sintáticas (corte de informações secundárias) e semânticas (uso de expressões mais genéricas em lugar de informações particularizadas). (BIRAL, 2003, p. 19).

A tensão entre a manutenção semântica e a reformulação linguística apresentada não considera particularidades constitutivas do momento de comunicação, o que, a meu ver, acentuaria a tensão entre as duas forças em jogo. Ou seja, dependendo do objetivo comunicativo do resumidor haverá uma variação, maior ou menor, tanto na seleção e manutenção do conteúdo quanto nas estratégias linguísticas de reformulação. Portanto, conforme já pontuei, trata-se de conceitos com uma necessidade urgente de reflexões.

Outra questão que chama muito a atenção no trabalho de Biral (2003), embora pouco explorada, é o reconhecimento da participação do resumidor no processo de produção do resumo, inclusive através de marcas na materialidade do texto-resumo. Ao citar Ghiraldelo (1993), a pesquisadora observa que há uma interpretação, por parte do resumidor, do discurso do outro, isto é, o resumo apresentará traços tanto do discurso do produtor do texto-fonte quanto do discurso do produtor do resumo.

Apenas 'pressupõe uma certa fidelidade', uma vez que para resumir um texto, o resumidor, por mais fiel que procure ser, reinterpreta o discurso do outro a partir do seu próprio discurso. O resumo mostra, então, traços do discurso do produtor do texto original e também do discurso do resumidor, já que este interpreta o texto original e o reescreve sinteticamente a partir do seu próprio discurso. É nesse sentido que a escrita de resumos é, primordialmente, uma atividade de leitura. (GHIRALDELO, 1993, *apud* BIRAL, 2003, p.156).

Isto possibilita afirmar que a imparcialidade tão postulada recorrentemente nos manuais de ensino ao tratar do resumo não passa de uma falácia, haja vista que, primeiramente, a língua não dispõe de recursos para garantir a totalidade da imparcialidade e, posteriormente, que a atividade de resumir é, por si só, uma atividade de transposição do discurso do outro, logo, evidenciar os limites entre o discurso de um e de outro se torna uma necessidade constituinte do gênero.

O texto “Gêneros”, de Campos e Ribeiro (2013), que compõe o segundo capítulo do livro “A tessitura da escrita”, embora não tenha como objetivo principal tratar do gênero resumo, ao explorar as produções escritas dos vestibulandos de 2007 à luz do conceito de gênero textuais, como o título sugere, faz um breve comentário acerca da definição de resumo.

Para isso, as autoras citam a definição de Machado (2005), já explorada nesta seção. Em seguida, apresentam as características que consideram constitutivas do gênero resumo.

Ou seja, um resumo deve apresentar de forma concisa as informações mais relevantes de um texto-base, sem alterar seu sentido. Em relação à autoria, deve-se considerar que há um texto escrito por A (autor do texto-base) que é retextualizado por B (o produtor do resumo), portanto é interessante observar o controle das vozes que permeiam os dois textos. Além disso, um resumo não se constrói por meio de cópia de sentenças avulsas, é necessário que seu produtor consiga fazer uso de suas próprias palavras no processo de sumarização do texto original. É bom ressaltar que, embora faça uso de suas próprias palavras, o resumo também se caracteriza pela ausência de um ponto de vista pessoal de seu produtor. (CAMPOS, RIBEIRO, 2013, p. 37)

Como é possível observar, há uma clara relação de concordância entre a definição de Machado e a apresentada por Campos e Ribeiro. O acréscimo relevante, realizado por Campos e Ribeiro, a meu ver, é a atenção dispensada ao “controle de vozes”, apesar de ser tratado como objeto de observação interessante,

não como uma característica constitutiva do gênero resumo. Uma vez que são apresentadas, ao leitor do resumo, mais de uma “voz”, logo, seria fundamental sinalizar tal distinção, logo, o “controle de vozes” seria um traço distintivo do lugar de autoria.

Outro ponto relevante, também já explorado por Machado (2005), em nota de rodapé, diz respeito à “ausência de um ponto de vista”, mesmo empregando “suas próprias palavras”, pois não se trata das “suas próprias palavras”, uma vez que ninguém tem propriedade sobre elas, mas de escolhas de palavras, e essas escolhas são baseadas sim nos gestos de interpretação que o produtor do resumo efetiva ao ler o texto-base, portanto, manifestações opinativas sim.

Entendo perfeitamente que a direção, nessa citação, não é afirmar que é possível, ao produtor do texto-resumo, isentar-se completamente. No entanto, ressalto a necessidade de uma modalização, como já indiquei anteriormente, no sentido de evitar a viabilização da ideia de que é possível se manifestar através de recursos da língua sem marcar sua existência. Ao contrário, assinalo a importância de tal registro.

Considero que, após explorar trabalhos sobre o gênero resumo, em perspectivas tão distintas (propósito comunicativo, gênero e semântica argumentativa), há contribuições relevantes acerca do tema, mas, sobretudo, por se tratar de um gênero tão requisitado nos espaços escolares, ainda se fazem muito necessárias reflexões científicas a respeito do resumo.

Tomar o resumo exclusivamente à luz do propósito comunicativo, por exemplo, desconsideraria as coerções impostas pelo gênero, isso, em um processo de ensino da produção escrita de resumo, limitaria tal objeto de ensino a uma instabilidade. Por seu turno, caracterizar o resumo a partir do conceito de gênero reduziria apenas à forma. Penso ainda que a semântica argumentativa contribui efetivamente para o processo de compreensão do texto-fonte, no entanto, pouco aborda o processo de produção escrita do texto derivado – o resumo.

Dessa forma, entre a escassez de trabalhos e as diferentes abordagens acerca do resumo, exponho minha inquietação, nesta seção, sobre o tratamento dispensado ao tema nos trabalhos de origem acadêmica, evidenciando, sobretudo,

um desprestígio a respeito das boas consequências da dimensão dialógica da linguagem.

1.3 Resumo – manuais de ensino e (des)informações.

Dando sequência às seções anteriores, esta terceira tem como objetivo também apresentar os motivos que me levaram a pesquisar o resumo, no entanto, neste momento, o recorte se dá sobre os manuais de ensino. Para isso, inicio apresentando uma questão: A que gênero textual pertence o texto abaixo, ou seja, como poderia ser classificado, levando em consideração seus aspectos linguísticos e discursivos, tal manifestação linguística?

Muitos artistas do mundo *pop* continuam fazendo sucesso após a morte e são responsáveis por um movimento financeiro invejável. De acordo com a revista *Forbes*, dezenove deles, entre os quais se incluem músicos, escritores, esportistas etc., faturam mais de 5 milhões de dólares anuais com direitos autorais, publicidade, licenciamento de produtos etc. Fazem parte dessa lista Elvis Presley, Dale Earnhardt, Tupac Shakur, Marilyn Monroe. O primeiro, por exemplo, ainda ganha com a venda de CDs, licenciamento de produtos e visitas à mansão em que morou. Aos herdeiros cabe apenas gastar. (PEREIRA, PELACHI, 2004, p.521).

Um texto de opinião ou informativo? O impulso inicial poderia levar qualquer um à primeira opção, talvez motivado pelo uso da expressão “invejável”, empregada no primeiro período, que poderia denotar uma manifestação de subjetividade, um marcador de opinião. Apesar dessa expressão se referir a apenas um elemento desse período, o movimento financeiro, e não à ideia central, a de que muitos artistas faturam uma cifra exorbitante mesmo após suas mortes.

O último período do texto também se caracterizaria, nesse modo de ler, como um indício de subjetividade, um juízo de valor sobre o fato, já que decidir o que caberia aos herdeiros não é apenas uma constatação de fatos, mas também projeção de futuras ações.

Mas, é a ausência de outros elementos constituintes do caráter opinativo do texto, como um tópico frasal que se configurasse em uma tese e de argumentos que a defendessem, observada em uma leitura mais atenta, que impõe uma segunda opção (texto informativo) como a mais adequada.

O primeiro período, nessa segunda caracterização, é a apresentação de uma realidade (alguns artistas fazem muito sucesso mesmo depois de mortos); seguida por uma consequência (o invejável movimento financeiro).

Os três períodos seguintes, baseados na revista *Forbes*, apresentam dados: (número de artistas, área de atuação desses artistas, valor que faturam anualmente, modos de faturamento, lista dos artistas), tudo isso sem nenhuma marca ou indício relevantes de opinião sobre os fatos apresentados.

O último período, no entanto, embora carregado de subjetividade, pois não há como evidenciar se é uma ocorrência real ou não o papel destinado aos herdeiros, não é suficiente para descaracterizar o tom informativo do texto, trata-se, portanto, nessa perspectiva, de um recurso para finalizar o texto.

Arrisco dizer que outra caracterização para o texto em questão não seria possível. Apenas uma ampliação do contexto (apresentá-lo como citação em um texto maior) ou mudanças significativas no texto (introdução de expressões que indicam opinião) seriam capazes de enquadrá-lo em outra caracterização; mas, da maneira como está, é difícil classificá-lo de outra forma.

Pois bem, vamos ao que interessa a esta pesquisa. O texto acima, sobre o qual discutimos brevemente, é apresentado no manual de ensino “Na trama do texto: língua portuguesa”, destinado ao ensino médio, como um modelo de resumo. A partir dessas reflexões, instaura-se, portanto, alguns questionamentos: O que caracteriza o resumo como tal? Quais são as marcas, na materialidade do texto, que garantem o *status* de resumo? Como saber, por exemplo, no modelo de resumo apresentado, que se trata de um texto que foi organizado a partir de outro? Se o resumo é um texto autônomo, quais elementos garantem sua autonomia? O resumo é um gênero textual?

O estranhamento causado pela apresentação do texto informativo como resumo, brevemente problematizado aqui, e que não é uma ocorrência rara, ao contrário, é prática comum, permite a mim, de forma prática e contextualizada,

colocar em discussão a confusão teórica e metodológica que se instaura no trato com o resumo nos materiais de ensino de produção de tal gênero.

1.3.1 Manuais de ensino destinados ao ensino médio

O livro didático “Na trama do texto: língua portuguesa”, da FTD, 2004, já apresentado no início desta seção, é dividido em três partes: literatura, gramática e redação. Na terceira parte, o sétimo capítulo trata especificamente do resumo. Tal capítulo é iniciado com a definição que (re)apresentamos abaixo:

O **resumo** é um texto feito a partir de outro. Sua elaboração resulta, de um lado, da seleção e organização das informações que se supõe são as mais importantes de um texto e, de outro lado, do abandono de informações consideradas menos significativas.” (PEREIRA, PELACHI, 2004, p. 520).

A meu ver, a definição é excessivamente generalizante, não apresenta aspectos que diferenciam o resumo de outro gênero, e, principalmente, enfatiza apenas estratégias de leitura, não fazendo menção aos recursos de escrita particulares e necessários ao resumo.

Ou seja, caracterizar o resumo essencialmente como “um texto feito a partir de outro” não é suficiente para diferenciá-lo de outros gêneros. Pois, é perfeitamente possível produzir um artigo de opinião, cheio de marcas de subjetividade, sobre um determinado texto, “a partir de outro texto”; como também é possível escrever um texto informativo “a partir” de dados retirados de “outros textos”; além, é claro, da resenha, que se configura pela confluência de habilidades de opinar e resumir “a partir de outros textos”, para citar apenas alguns exemplos.

As expressões “seleção” e “abandono” fazem referência à etapa da leitura apenas, mas não indicam nenhum caminho para estabelecer tais escolhas. O que julgo problemático, pois poderia levar o aluno a concluir que tais habilidades devem ser empregadas igualmente, tanto na prática de resumir textos argumentativos

quanto expositivos. Não é bem assim, é muito diferente selecionar e abandonar argumentos e elementos de uma exposição.

A expressão “organização”, que vem paralela à expressão “seleção”, apresentada também como complemento do verbo “resulta”, seria um indicativo de que o resumo deve manter a sequência linear das ideias como apresentada no texto-fonte ou que o aluno (leitor) deve reorganizar as ideias do texto-fonte (em sua cabeça) e seguir, na confecção do resumo, a nova organização estabelecida por ele?

Também chamam muito a minha atenção as expressões “se supõe são as mais importantes” e “consideradas menos significativas”, pois viabilizam ao aluno um modo de participação, um gesto de interpretação, mas, de nenhuma forma, indica como essa manifestação deveria ocorrer na materialidade do texto-resumo.

Dito de outra forma, não há uma menção direta à participação do aluno, mas há uma clara responsabilização dele pela seleção do que é importante ou não no texto-fonte, o que, por si só, já é um gesto de interpretação, uma tomada de posição. A indeterminação em “se supõe” aponta, do mesmo modo, para a fluidez acerca da fixação do que seriam as informações mais importantes, não havendo, portanto, um lugar de balizamento sobre essa operação.

Portanto, destaco, há uma lacuna sobre a participação do aluno (escritor), não se comenta sobre a necessidade de um movimento de delimitação entre o conteúdo do texto-fonte e as marcas de subjetivação do próprio aluno, um gerenciamento linguístico que garantisse ao texto-fonte o *status* de lugar de onde o conteúdo foi retirado e, ao escritor, o *status* de autor do resumo. Em outras palavras, um controle entre o que apresenta o texto-fonte e a forma como o escritor o (re)apresenta.

Logo após postular sua definição de resumo, os autores apresentam o texto-fonte e o texto-resumo sem comentário algum. Na sequência, em uma subseção, chamada “Exploração das estruturas textuais”, através de exercícios, são apresentadas como regras básicas para elaboração de resumos as atividades de: **selecionar** como aquela em que são escolhidas as informações essenciais e eliminados os detalhes óbvios no contexto; **cancelar** como aquela que elimina as informações desnecessárias para a compreensão de outras partes do texto; e **generalizar** como aquela responsável pela substituição de elementos particulares por outros, mais gerais, que os incluem.

A meu ver, trata-se de regras básicas **de leitura** para a elaboração de resumos, ou seja, um primeiro passo, uma prática de sintetizar as informações, um exercício de compreensão do texto-fonte. Mas, é isso que o referido material apresenta como essencial para a elaboração do resumo, haja vista que os exercícios posteriores já solicitam a elaboração de resumos.

Em um dos exercícios, o que me chama a atenção é o fato de novamente a questão da participação do aluno ser tocada sem grandes esclarecimentos, pois indica-se um trabalho detalhado (parágrafo a parágrafo) se o aluno não conhecer o texto, e mais globalizante (com o texto inteiro), se o aluno já conhecer o assunto tratado no texto-fonte. Ora, a partir dessa indicação, qual é o posicionamento que o aluno deve assumir ao produzir seu texto-resumo, o daquele que apresenta um conteúdo sem interferir nele, ou daquele que apresenta um conteúdo deixando marcas de sua participação, evidências de sua existência? Há uma contradição, portanto, entre selecionar e abandonar as informações mais importantes, sugestão da definição inicial, e levar em consideração o conhecimento prévio, sugestão do exercício, uma vez que o fato de conhecer ou não o conteúdo do texto-fonte pode influenciar na decisão sobre o que é importante ou não.

E mais, a avaliação proposta ao próprio aluno é generalizante, assim como a definição já explorada, ou seja, tal avaliação poderia ser aplicada a qualquer outro gênero de texto, pois adequação à linguagem, adequação à proposta, número de linhas, bem como as regras (seleção, cancelamento e generalização) são critérios que podem ser observados em vários outros textos. Veja como o exercício e a avaliação são apresentados:

1. Faça um resumo do texto da página anterior. Se não se sentir seguro, trabalhe parágrafo a parágrafo; se conhecer bem o assunto e entender o texto com facilidade, trabalhe com o todo. Não esqueça as regras que aprendemos: seleção, cancelamento e generalização de informações.

Avaliação

Reelabore seu texto, verificando:

1. adequação à linguagem;
2. adequação à proposta:
 - número de linhas,
 - observação das regras de elaboração do resumo. (PEREIRA, PELACHI, 2004, p. 520).

Como afirmei anteriormente, não há no material apresentado, uma referência ao processo de escrita, sobre como as escolhas realizadas no processo

de leitura podem ser retextualizadas e quais efeitos de sentidos tais escolhas podem produzir. O caráter generalizante predomina.

Por sua vez, a coleção “Língua e Literatura”, de Faraco e Moura (1997), faz menção ao resumo no volume destinado ao segundo ano do ensino médio, em apenas meia página, retornando ao tema algumas páginas depois através de uma proposta de redação. Segue a citação da introdução do tema:

Um resumo é uma síntese das idéias, fatos e argumentos contidos num texto. Para fazê-lo você deverá empregar suas próprias palavras, evitando, na medida do possível, fazer cópias do texto original. Aprender a resumir vai auxiliá-lo bastante na redação de textos dissertativos, na seleção de informações e no estudo de várias disciplinas, como História, Geografia e Literatura. (FARACO, MOURA, 1997, p. 142).

Assim como a proposta anterior, esta também apresenta uma definição de resumo com caráter generalizante que pode, a meu ver, instaurar confusões de diversas ordens. Ao afirmar que “Um resumo é uma síntese das idéias, dos fatos e argumentos contidos num texto”, possibilita-se a cristalização do equívoco de que síntese e resumo são a mesma coisa. O resumo tem a ver com uma organização textual, com um gênero de texto; a síntese é uma espécie de escolha, um movimento de seleção que se faz durante a leitura para a interpretação do texto.

Outro motivador de interpretações equivocadas, nesse trecho citado, é o uso da conjunção aditiva “e”, pois, da maneira como está apresentada, poderia sinalizar que todo texto-fonte tem, necessariamente, os três elementos: ideias, fatos e argumentos. O resumo não deve levar em consideração o tipo textual que constitui o texto-fonte?

No período seguinte, instaura-se novamente a falta de clareza sobre a participação do aluno no processo de escrita do resumo. Ao “empregar suas próprias palavras”, que lugar deve assumir o aluno: daquele que lê o texto-fonte e produz um resumo sem marcas de sua participação, semelhante ao modelo apresentado para introduzir esta seção, ou daquele que lê o texto-fonte e sinaliza que o conteúdo apresentado no resumo não é seu, mas que a (re)apresentação sim, inclusive, assumindo as consequências de suas escolhas? Como se vê, não fica muito claro como deve proceder o escritor do resumo.

O final da definição é mais amplo ainda. Mistura-se o desenvolvimento de estratégias de escrita (auxiliará na produção de textos dissertativos) com práticas de estudo (auxiliará nos estudos de diversas disciplinas). Como e o porquê isso ocorrerá não está posto.

Tal definição é seguida por uma lista de procedimentos para a elaboração de resumos. Conforme pode-se observar na citação abaixo, trata-se de uma lista de estratégias de leitura. Apenas um passo, dos quatro sugeridos, é destinado à escrita, sem nenhuma instrução pontual, apenas generalizações. Novamente, portanto, impõem-se os procedimentos de leitura em detrimento das estratégias de escrita.

Para fazer um resumo você deverá seguir alguns procedimentos básicos:

- 1) ler o texto sem interrupção para ter uma noção geral do que o autor pretende expressar;
- 2) reler, de preferência, o primeiro e o último parágrafo, para descobrir a idéia central do texto. Sublinhe o que você achar mais importante;
- 3) ler, com bastante atenção, parágrafo por parágrafo, procurando a idéia básica de cada um. Escreva com suas próprias palavras o que você achou fundamental, tentando eliminar os adjetivos e outras expressões que julgar desnecessárias para a compreensão global do texto;
- 4) redigir o resumo a partir das frases que escreveu sobre cada parágrafo. Procure relacionar as idéias, não fazendo uma simples enumeração. (FARACO, MOURA, 1997, p. 142).

Embora a terceira etapa faça referência ao processo de escrita, mesmo que equivocada como a indicação para eliminação de adjetivos, é a quarta etapa que está ligada diretamente, ou seja, trata da condição para que um conjunto de frases adquira *status* de texto, qualquer texto, não há indicações específicas que caracterizem o resumo como um gênero.

Na unidade seguinte, a proposta de escrita de resumos é novamente apresentada. Dessa vez, fazendo uma ressalva sobre as características tipológicas dos textos-fonte. No entanto, apesar da ressalva, afirma-se que os movimentos de leitura podem ser os mesmos para qualquer tipo de texto, bastando ficar atento a isso.

A confusão continua. Ler textos de diferentes tipos e gêneros requer, além de conhecimentos prévios sobre eles, estratégias diferentes, ninguém lê um poema como lê um anúncio em um jornal, por exemplo. E mais, identificar informações e rerepresentá-las requer conhecimentos linguísticos de enumeração, de apresentação

de sequências de fatos, marcadores temporais; enquanto identificar argumentos e rerepresentá-los requer escolhas de conectores que denotam um posicionamento, reconhece-se através deles a opinião defendida. Veja como a proposta é apresentada:

O texto que você resumiu na unidade anterior é basicamente informativo, fornece dados sobre a evolução da culinária. Vamos ver agora um texto mais argumentativo. Os passos que deve seguir na elaboração podem ser os mesmos vistos na página 142, mas você precisa ficar bem atento para descobrir qual é a idéia central do texto e os argumentos que a sustentam. (FARACO, MOURA, 1997, p. 158)

Observa-se, portanto, que, mesmo que esse encaminhamento metodológico para a produção de resumo fizesse parte de um capítulo que explorasse textos informativos e argumentativos, o que não é o caso, não haveria uma orientação adequada o suficiente para efetivar tal distinção, muito menos como tais textos podem ser resumidos.

Com o passar do tempo, como é o mais provável, o trabalho com o resumo no ambiente escolar vai sofrendo mudança. A proposta apresentada na coleção “Tantas Linguagens” (2010), por exemplo, além das regras básicas de leitura: supressão, generalização e identificação do tópico frasal, que correspondem, respectivamente, ao cancelamento, generalização e seleção já apresentados no material de 2004, “Na trama do texto”, também trazem algumas considerações sobre o processo da escrita.

Inicialmente é apresentada uma reportagem: “De olho no futuro da Terra”, publicada primeiramente na Gazeta do Povo, em 2003; na sequência, é exposto um resumo desta mesma reportagem. Dessa vez, ao contrário do modelo já problematizado nessa seção, há marcas, como a citação da fonte, que indicam a procedência do conteúdo, conforme é possível observar na citação que segue:

“De olho no futuro da Terra” é uma reportagem de Adriane Perin, publicada na Gazeta do Povo, que trata da abertura do Espaço Krajcberg, no Jardim Botânico de Curitiba, em outubro de 2003.

É um dos três espaços concebidos para divulgar a obra de Frans Krajcberg (1921-), o artista polonês preocupado com a preservação do meio ambiente. Outro, em Paris, estava previsto para dezembro do mesmo ano e brevemente haverá um terceiro, um museu em Nova Viçosa, cidade baiana onde o artista vive.

Segundo Sandra Fogagnoli, coordenadora do espaço, o local foi escolhido pelo próprio escultor, pois foi no Paraná que ele optou pelo atual direcionamento de seu trabalho. Fica num dos principais pontos turísticos da cidade, com o qual dialoga, e não exigiu grandes investimentos, dada a simplicidade do material de trabalho do artista.

No primeiro mês de funcionamento o espaço recebeu 6044 visitantes, com a pretensão de ampliar a programação para 2004, incluindo educação ambiental e agendamento de aulas práticas para escolas. (CAMPOS, ASSUMPÇÃO, 2010, p. 303).

Neste trecho, como é possível ver, no primeiro período é apresentada uma citação da fonte. Embora sem relação estabelecida diretamente com o restante do texto, é possível observar que se trata de uma indicação da origem do conteúdo que será apresentado. Sob meu ponto de vista, essa transposição do discurso do outro (texto-fonte) precisa ser viabilizada por expressões que propiciem uma manutenção distintiva, ao longo do texto-resumo, entre o discurso do texto-fonte e as marcas de participação do autor do resumo, como, por exemplo, “ainda segundo o autor...”, “ainda conforme o texto...”, “dando sequência...”, ou seja, expressões que garantam uma manutenção constante e distintiva acerca da procedência dos discursos.

Tal manutenção distintiva evitaria a possível interpretação de que qualquer um dos três parágrafos posteriores à citação inicial seja um acréscimo de informação realizado por parte do autor do resumo.

Na sequência, é apresentada uma lista de características que define o resumo, conforme segue abaixo:

Resumo

O **resumo** é um texto reduzido que recupera as ideias principais de um texto-fonte a fim de oferecer ao leitor uma visão geral de seu conteúdo.

Características do resumo:

- tamanho reduzido;
- citação de referência bibliográfica;
- fidelidade e suficiência em relação às informações do texto integral;
- contextualização;
- adaptação das marcas temporais;
- uso do modo indicativo;
- narração em terceira pessoa;
- ausência de avaliações do narrador;

- ausência de interação com o leitor. (CAMPOS, ASSUMPÇÃO, 2010, p. 303)

A lista é apresentada sem nenhuma relação com as atividades que antecedem, nem com as que vêm posteriormente, dentro de uma diagramação, uma espécie de balão que a separa do restante das atividades.

Considero pertinentes as características levantadas, um real avanço, se considerarmos as duas primeiras propostas pedagógicas. No entanto, as duas últimas características: “ausência de avaliações do narrador” e “ausência de interação com o leitor” poderiam ser modalizadas, isto é, poderiam ser apresentadas de uma maneira que considerasse a impossibilidade de o escritor do resumo se manter completamente imparcial em uma produção e também pela impossibilidade da ausência da interação com o leitor, pois estas são características constitutivas da linguagem, sem as quais não há linguagem.

Ora, embora o resumo apresentado como modelo não evidencie marcas linguísticas explícitas de interação entre autor e leitor, o fato de ser um todo organizado em forma de texto já pressupõe um leitor, assim como o leitor pressupõe um autor, para ajudar a atribuir sentido ao texto.¹²

Do mesmo modo, a avaliação do narrador, para usar as palavras do próprio material, é uma questão constitutiva da linguagem, portanto sua exclusão é uma ilusão. Ao contrário da característica anterior, esta deixa marcas linguísticas mais explícitas na materialidade do texto, como, por exemplo: a afirmação “...é uma reportagem” é fruto do conhecimento prévio do aluno, não uma constatação que ele faz no texto-fonte; bem como a expressão “... trata da abertura”, que funciona como verbo dicendi, é generalizante, caracterizando um posicionamento de quem escreve,

¹²Volochinov ([1929] 2002, p. 113) afirma que “Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige a alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte”. Posteriormente, o próprio Bakhtin ([1940] 2011, p. 301) retoma tal premissa ao afirmar que “Um traço essencial (constitutivo) do enunciado é o seu direcionamento a alguém, o seu endereçamento. À diferença das unidades significativas da língua – palavra e orações -, que são impessoais, de ninguém e a ninguém estão endereçadas, o enunciado tem autor (e, respectivamente, expressão, do que já falamos) e destinatário”. É necessário esclarecer que o termo “palavra”, na primeira citação, é sinônimo de enunciado; na segunda citação, o mesmo termo faz referência à unidade da língua, não ao discurso. Isto tudo me permite afirmar que, para ser considerado texto, independente do gênero, é fundamental estabelecer uma relação, uma espécie de negociação, entre os elementos envolvidos naquela manifestação linguística.

do mesmo modo que quem resume um artigo de opinião poderia usar “o texto argumenta” ou “o texto opina”, mas seria menos adequado “o texto informa”.

Na sequência, assim como a maioria dos materiais que tratam do resumo, são exploradas as estratégias de supressão de informações, generalização, identificação dos tópicos (ideias principais) e combinação de tópicos.

O livro que complementa a coleção “Ser Protagonista”, Edições S M, 2014, em sua última proposta, também trata do resumo. Para isso, inicia o capítulo fazendo uma contextualização que questiono.

O resumo faz parte do dia a dia. Uma pessoa perdeu um capítulo de sua novela preferida e deseja saber o que aconteceu na trama; um médico quer ter uma visão geral das ideias mais importantes de determinado artigo científico de sua área; um cinéfilo está em dúvida se assiste ao mais novo filme de um diretor promissor; todas essas pessoas decerto vão procurar **textos resumidos** para **se informar**. O resumo consiste em **reduzir** ao essencial um texto falado ou escrito. (organizadora S M, 2014, p. 150).

Excluindo o resumo de novela e os resumos escolares e acadêmicos, em suas manifestações isoladas, sem estar imbricados em outros textos, pergunto: quais são as outras ocorrências dele para se afirmar que “O resumo faz parte do dia a dia”?

Ciente da inconsistência da afirmação, mais tarde, o material retoma a questão dizendo que:

Na esfera da vida cotidiana, o resumo costuma aparecer associado a outros gêneros textuais, tais como resenhas críticas, boletins informativos (*newsletter*), sinopses de objetos culturais, artigos científicos, entre outros. (organizadora S M, 2014, p. 150).

Dessa forma, portanto, constata-se que a questão é mais complicada do que eu supunha, ou seja, o resumo é um gênero textual, um exercício de escrita praticado nas escolas ou parte integrante de outros gêneros?

Ainda sobre esse trecho, é mais comum que qualquer profissional que queira saber sobre determinado assunto procure uma resenha ou um artigo de opinião, uma vez que resumos de livros e filmes, etc, na maioria das vezes,

complementam um outro texto. Não são apresentados, fora do ambiente escolar e acadêmico, isoladamente. Portanto, dizer que médicos e cinéfilos “...vão procurar textos resumidos para se informar” soa pouco consistente.

O último período, ao sintetizar a definição de resumo, o faz de forma generalizante. O que é o essencial em um texto? Para o autor pode ser essencial determinado aspecto que não o é para o leitor, assim como pode não ser para o produtor do resumo nem para seu leitor.

Na sequência, o material caracteriza o resumo, conforme pode-se ver na longa citação que segue:

Características do resumo

As duas etapas de construção de um resumo (**compreensão** do texto-base e **síntese** das suas ideias principais) diferenciam esse gênero textual de um fichamento, por exemplo. Isso porque o resumo não é composto de uma colagem de citações.

A finalidade do resumo consiste na **exposição** do conteúdo principal do texto-base.

Para reduzir o conteúdo ao essencial, o produtor do resumo lança mão de uma série de **operações linguísticas redutoras**. Dentre elas, podem ser citadas a **enumeração** e a **eliminação** de repetições, detalhes e aspectos secundários.

Uma estratégia que pode ser usada nas enumerações é transformar um conjunto de ações verbais em **substantivos**.

[...]

Como se vê, o resumo não acrescenta crítica, opinião, consideração ou comentário, ou seja, o autor do resumo não deve se posicionar criticamente acerca das ideias do texto-base. Sendo assim, a linguagem é em geral objetiva, e emprega-se a terceira pessoa do discurso. (S M, 2014, p. 150).

Confusão à vista. Logo no início da caracterização do resumo, afirma-se que são duas etapas para sua construção (compreensão e síntese). Pergunto: e a materialização desse processo de leitura, onde ficaria? Não haveria uma terceira etapa, a da escrita? Mesmo considerando apenas a etapa da compreensão e da síntese, a meu ver, a distinção entre fichamento e resumo estaria na organização textual, portanto, na materialidade do texto, não necessariamente nos modos de leitura.

Considero ampla também a afirmação de que o resumo tem por finalidade a exposição de conteúdos, pois, assim, não estaria considerando os aspectos sociais

da linguagem, ou seja, a função social do resumo. Deixa-se de explorar, dessa forma, que o resumo pode ser utilizado, pelo professor, no ambiente escolar, para mensurar o nível de leitura e, pelo aluno, para organizar conteúdos que fazem parte do seu processo de aprendizagem, por exemplo.

O terceiro parágrafo, por seu turno, retoma os recursos de redução de conteúdos, assim como as outras propostas já problematizadas anteriormente.

A ênfase dispensada à ideia de que é possível se manter completamente isento em uma manifestação de linguagem é o mais sério no trato com o resumo e, infelizmente, o mais comum. No último parágrafo ainda da citação acima, por exemplo, afirma-se categoricamente que ao resumo não podem ser acrescentadas críticas, opiniões, considerações ou comentários e que, dessa forma, o autor do resumo não deve se posicionar criticamente. Como explicar então a ocorrência dos termos: “viu-se”, “depois”, “por fim” e a ausência do nome dos ministros no modelo de resumo que antecede tal afirmação? Segue o texto-base e o modelo de resumo:

Notícia

No primeiro dia de julgamento da Ação Penal 470, conhecida como “mensalão”, por 9 votos a 2, o Supremo Tribunal Federal **decidiu**, depois de muitas discussões acaloradas entre o relator e o revisor do processo, os ministros Joaquim Barbosa e Ricardo Lewandowski, que vai julgar todos os réus. Após uma pequena pausa, o primeiro **leu** um breve resumo do relatório e o segundo **concordou**.

Resumo

No primeiro dia do julgamento do “mensalão”, viu-se a **decisão** do Supremo Tribunal Federal de julgar todos os réus, depois, a **leitura** do resumo do relatório pelo ministro relator e, por fim, a **concordância** do ministro revisor. (S M, 2014, p. 150).

Pois bem, como questionei anteriormente, de que maneira explicar o uso do verbo “ver” e a partícula apassivadora “se”, uma vez que na notícia a informação é colocada na ordem canônica (sujeito, verbo e complemento): “o Supremo Tribunal decidiu...que vai julgar todos os casos”? Na notícia, portanto, não se viabiliza o efeito de que há espectadores para a cena descrita, no resumo, por seu turno, ao afirmar “viu-se a decisão”, que na ordem direta seria “a decisão foi vista”, cria um efeito de que há espectadores, mesmo que não explicitamente de quem se trata, de qualquer forma, deixa claro que há um elemento que presencia a ação de

julgar os casos. Para mim, essa é uma marca evidente da subjetivação do autor do resumo, marca da sua existência, um posicionamento crítico, sim.

Do mesmo modo, são evidências de posicionamentos críticos as expressões “depois” e “por fim”, pois elas atribuem ao resumo uma sequência de caráter narrativo proveniente do julgamento do autor do resumo, pressuposto por ele.

Vale ressaltar que a ocorrência do termo “depois”, no texto-base, se refere a um fato: às discussões; enquanto no texto-resumo se refere ao processo todo. A expressão “por fim”, nessa perspectiva, finaliza o processo temporal das ações apresentadas, ou seja, o autor do resumo apresenta um início através da expressão “no primeiro dia”, dá sequência com a expressão já comentada “depois”, e finaliza com “por fim”.

Enquanto no texto-base os marcadores temporais têm caráter mais argumentativo, isto é, enfatizam o argumento, não a temporalidade, como, por exemplo, em “depois de muita discussão...” e “após uma pequena pausa...”, em que é possível observar que a “discussão” e a “necessidade da pausa” são o foco da apresentação, não o momento em que ocorreram.

Não que seja o último, apenas mais um indício do gesto de interpretação do produtor é a decisão de não apresentar, no resumo, os nomes dos ministros, ou seja, há uma opção pelos termos “relator” e “revisor”, motivada pela consciência de que seu possível leitor estabeleça, sem dificuldade, a relação entre as expressões e seus referentes. É uma manifestação concreta da participação do autor do resumo.

Considero, portanto, que não há a possibilidade de o autor do texto-resumo não se posicionar criticamente, não deixar marcas de sua existência, indícios de sua subjetivação. Há, sob meu ponto de vista, uma necessidade urgente de modalização nesse tipo de afirmação, nos materiais didáticos, para evitar a cristalização de conceitos que contribuem para uma concepção de língua irreal.

1.3.2 Manuais de ensino destinados ao ensino superior

Destinado, principalmente, ao público universitário, o livro “Resumo”, de Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004), configura-se, como afirma Egon de Oliveira Rangel, na própria introdução, como um capítulo, pois tal obra faz parte de uma coleção que oferta um programa de leitura e produção de texto e, cada capítulo (livro) trata de um gênero de texto específico. Para esta pesquisa, portanto, limite-me apenas ao material destinado ao resumo.

As autoras, na integralidade da obra, não apresentam uma definição de resumo. As seções, para usar a expressão empregada no próprio material, são organizadas através de exercícios de exploração dos aspectos textuais, sem preocupação evidente em apresentar conceitos e/ou definições.

A primeira seção, por exemplo, apresenta três manifestações de escrita e questiona o usuário do livro sobre qual seria o melhor exemplo de resumo; em seguida, são apresentadas questões de múltipla escolha sobre as características apresentadas na opção de texto escolhida. As questões objetivam levar o usuário à conclusão que o texto-resumo apresenta: correção gramatical e léxico adequado à situação escolar/acadêmica; seleção das informações colocadas como as mais importantes no texto original; indicação de dados sobre o texto resumido, no mínimo autor e título; permissão para que o professor avalie a compreensão do texto lido, incluindo a compreensão global, o desenvolvimento das ideias do texto e a articulação entre elas; apresentação das ideias principais do texto e de suas relações; menção ao autor do texto original em diferentes partes do resumo e de formas diferentes; capacidade de compreensão por si mesmo.

Na seção seguinte, são apresentados resumos em suas manifestações isoladas (resumo de filme, resumo introdutório a artigo científico, resumo de livro) e textos que trazem em sua composição “informações selecionadas e resumidas de outro texto” (Machado, Lousada, Abreu-Tardelli, 2004), como, por exemplo, crítica de filme, quarta capa e resenha crítica de livro, para, posteriormente, explorar as características da situação de produção, tais como: 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 e objetivo do autor do texto.

As seções três e quatro são caracterizadas pela exploração do processo mental da sumarização e seus diferentes tipos. O que distingue esta proposta das anteriores é o estabelecimento de uma relação de dependência entre o processo de sumarização e os possíveis destinatários do resumo. É solicitado, ao usuário do

livro, que sume informações de um dado texto para reapresentá-las a destinatários diferentes.

A quinta seção, por seu turno, explora o processo de leitura global do texto, enquanto a sexta explora a relação entre as ideias mais relevantes do texto.

Já as seções sete e oito exploram os procedimentos de mencionar o autor do texto resumido.

O avanço dessa proposta, a meu ver, está no fato de considerar elementos reais da situação de comunicação. Levar em consideração os destinatários e suas peculiaridades, por exemplo, evitaria a ideia de que o processo de leitura, conseqüentemente, o de seleção de informação são sempre únicos e idênticos. Da mesma forma, assumir a realidade de que o resumo é, fora do ambiente escolar e acadêmico, uma manifestação linguística quase sempre associada à outra, ampliaria a discussão.

Por sua vez, Maria Teresa Serafini (1995), em “Como escrever textos”, material também destinado ao ensino superior, indica diretamente a questão da participação do produtor do resumo, caracterizando-a como uma necessidade do produtor em se colocar em “segundo plano” e se “esforçar” para ser objetivo. Não há, no entanto, nenhuma indicação do que isso efetivamente significa.

Creio que a expressão “se esforçar para ser objetivo”, por si só, já instaura a impossibilidade da objetividade, pois se esforçar não é garantia da conquista, apenas indica uma tentativa. Além de que “esforçar” implica dificuldade, o que reporta ao caráter constitutivamente subjetivo da linguagem. O resumo seria caracterizado por essa tentativa?

Outra questão relevante, nessa citação, é a indicação da manutenção dos aspectos estilísticos. Na transposição de conteúdos, principalmente daquelas transposições cujo objetivo é reduzir o texto-fonte, como é o caso do resumo, a “conservação dos aspectos estilísticos” valorizaria recursos de uma composição linguageira. Tal estratégia entraria em confronto com a objetividade pretendida pelo resumo. E mais, essa estratégia impediria o entendimento do resumo como uma outra composição com estilo próprio.

Segue citação para a constatação de como os conceitos são apresentados:

O primeiro (comentário) enfoca principalmente o julgamento de quem formula do texto; é um breve ensaio crítico. O segundo (resumo) deve conservar também os aspectos formais e estilísticos do texto original. A

utilidade do resumo, segundo Calvino, reside do fato de que ele, ao contrário do ensaio, 'nos obriga a deixar de lado as facilidades do léxico intelectual e a observar os textos internamente antes de defini-los de fora'. (...) Portanto, veremos o resumo como um texto que reelabora o texto original, reduzindo seu comprimento. Neste caso, o autor se coloca em segundo plano e se esforça para ser objetivo, no intuito de criar uma síntese coerente e compreensível. (SERAFINI, 1995, p. 185).

Chamo a atenção para o fato de, ao contrário da anterior, esta definição, embora considere as características estilísticas e formais do texto-fonte, não mencionasse o interlocutor (leitor do resumo) como parte do processo de escrita, como se não fosse relevante.

Dessa forma, espero ter evidenciado que – nos raros materiais produzidos sobre o tema – há uma inconstância teórica e metodológica sobre o processo de produção escrita de resumos escolares.

Como demonstrei acima, apenas um material faz referência à necessidade de um controle, através de marcas na concretude do texto, entre o conteúdo apresentado pelo texto-fonte e as marcas de subjetivação do produtor do resumo. Assim como também são ausentes, ou pouco exploradas, as práticas de escrita, que enfatizem as práticas de leitura.

Procurei deixar evidente também que são lacunares as questões sobre os modos de participação do produtor do texto-resumo. Na pior das hipóteses, as propostas ainda enraízam conceitos que descaracterizam a realidade da língua, como, no exemplo, viabilizar a ideia de que é possível se manter totalmente isento em uma manifestação de linguagem.

Objetivei, na medida do possível, mostrar que há generalizações tanto sobre o processo de leitura, quanto sobre o processo de escrita, o que não se justifica, pois os tipos diferentes de texto requerem modos de tratamento diferentes.

Reconheço, por fim, que o passar dos anos tem trazido contribuições significativas, como na proposta de Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2005) que, ao considerarem os aspectos sociais da linguagem (situação de comunicação, interlocutores, função social do resumo), exploram de forma menos artificial o processo de leitura e de escrita de resumos. No entanto, tais avanços parecem ter ficado restritos ao ensino superior.

1.4 Resumo-escolar – inadequações recorrentes

A quarta seção deste primeiro capítulo da pesquisa também demonstra a necessidade de um estudo mais aprofundado sobre a produção do resumo. Explorarei, para justificar tal necessidade, os problemas mais comuns quando se trata da produção escrita de resumos apresentados por alunos em uma manifestação real de produção.

Para início, então, esclareço que a preocupação com o resumo, principalmente, nos ambientes escolares, também tem origem na verificação de que se trata de um texto solicitado, quase sempre, em todos os anos escolares e por professores de disciplinas diversificadas. No entanto, ao trabalhar com alunos do segundo ano do ensino médio, constato que o resultado de suas escritas, na grande maioria das vezes, não se aproxima de uma produção que atenda às especificidades do resumo.

Ou seja, como já mencionei anteriormente, o resumo é uma espécie de texto da ordem do: “todo mundo sabe o que é” e que, portanto, todos sabem como ler e produzir, dispensando assim maiores explicações sobre o assunto. Conseqüentemente, como não há um esclarecimento sobre o que seja o resumo, os professores acabam aceitando qualquer manifestação de escrita apresentada, e o aluno, por isso, acaba escrevendo livremente, sem preocupações maiores com o que e o como vai apresentar.¹³

Reproduzindo tal prática, apresentei duas propostas de produção de resumo, sem maiores explicações sobre as características da produção solicitada e também sem explorar o texto-fonte. O objetivo era simular uma realidade cotidiana do trabalho com resumo para, posteriormente, conscientizar os alunos de que havia uma visão muito deturpada sobre o resumo. Depois da primeira versão pronta,

¹³Sobre a produção de resumo nos ambientes escolares, Graeff afirma que “Em geral, os alunos não recebem nem solicitam informações sobre como realizar o resumo. Sua competência de falantes nativos inclui o conhecimento de que o resumo reduz o texto-base às suas idéias essenciais. E assim procedem. Sublinham, no texto, o que julgam importante e, após, copiam o que foi sublinhado. Disso resulta um amontoado de enunciados soltos, mecanicamente construídos, cujo entendimento não pode dispensar a consulta ao texto-base” (GRAEFF, 2001, p. 15)

apresentei algumas características do resumo (citação da fonte, eliminação de cópias, controle entre o conteúdo do texto-fonte e as marcas de subjetividade), explorei coletivamente o texto-fonte, fiz exercícios de síntese e, finalmente, solicitei a reescrita.

No momento, o que interessa são as primeiras versões, pois elas apresentam “problemas”, como já afirmei antes, provenientes da prática da solicitação de resumo sem outras explicações, como ocorre cotidianamente nas salas de aula quando o professor chega e solicita que os alunos façam um resumo “da página tal até a página tal”.

Pois bem, embora não siga uma hierarquia de prioridades, a prática recorrente da **cópia** é uma das motivações para a implementação desta pesquisa. Dessa forma, o primeiro problema aqui exposto será o da prática da cópia como recurso de escrita de resumo, ou seja, o aluno considera que a transcrição de algumas informações retiradas do texto-fonte é suficiente para produzir um resumo. Então, ele copia parte do texto-fonte e, em alguns casos, seleciona várias partes e as reapresenta, sem conexão alguma entre elas, ou então apresenta o resumo como uma cópia, do começo ao fim.

A citação que segue, por exemplo, não é cópia literal, pois há algumas manobras diferentes da cópia pela cópia, mas não são suficientes para não atribuir ao texto-resumo o caráter forte de cópia.

Texto 49 – O departamento jurídico da Fifa foi quem escolheu os nomes Amizubi, Zuzeco e Fuleco como candidatos para batizar* o mascote da Copa-2014. Uma votação popular, * decidirá o vencedor até 25 de novembro. Como regra, * a Fifa precisa ter como garantia do registro das marcas nos cinco continentes. Uma lista inicial foi criada por uma agência publicitária brasileira.

Uma empresa teve que criar nomes únicos que fossem ligados a ecologia, esses nomes foram apresentados a uma comissão para chegarem as três opções. (WAF, 2F, 21).

O trecho sublinhado é constituído de cópia do texto-fonte, com alguns cancelamentos. No primeiro período há a exclusão do nome “tatu-bola”; no segundo período foi retirada a expressão “por meio do site da empresa”, no terceiro é

cancelada a expressão “na definição de todos os símbolos e nomes relacionados ao Mundial”. Na citação, os asteriscos marcam o lugar onde as expressões ficavam originalmente.

O último período do primeiro parágrafo é uma mistura de cópia com paráfrase, ou seja, há um trecho caracterizado pela cópia, salvo a expressão sublinhada “foi criada” que, no texto-resumo, produz o efeito de que “a lista foi criada pela agência”, enquanto no texto-fonte diz que “os 450 nomes foram criados pela agência, não a lista”.

A última parte do texto-resumo, não sublinhada, não é cópia, há a paráfrase de um trecho do texto-fonte “A empresa, que não teve o nome revelado, precisou pensar em opções que remetessem à ecologia”; seguida pela paráfrase de outro trecho do texto-fonte “Ainda assim, o último passo foi dado pelo departamento jurídico da Fifa, que fez nova avaliação para definir as três opções mais votadas que poderiam ser registradas sem problemas. Então chegou às opções.”.

Parece haver uma tentativa de síntese inicial, uma seleção das partes importantes, que não foi até o final por causa da quantidade de linhas estabelecidas na proposta, então, o aluno optou por fazer seleções mais amplas e rerepresentá-las com suas próprias palavras para caber no espaço sugerido.

Vale dizer ainda que as expressões canceladas não prejudicaram nem a sintaxe do texto nem a coerência. Trata-se, portanto, de um problema da ordem do gênero resumo, não de conhecimento de recursos da língua.

Ainda falando sobre cópia, o próximo texto também apresenta, em sua estrutura, uma grande porcentagem de cópia, permeada por outros recursos que também garantem a coerência ao texto apresentado.

Texto 75 - A iniciativa da garota Isadora Faber, uma aluna de 13 anos que, por meio de uma rede social, colocou em evidência suas reclamações sobre a escola que frequentava gerou uma enorme repercussão social pelo fato da falta de voz dos alunos nas escolas, que os alunos se tornem protagonistas de sua vida escolar e para isso as escolas devem ensinar os alunos a falarem por eles mesmos. Já é um bom começo não é? (WRS, 2D, 21).

O período “A iniciativa da garota gerou uma enorme repercussão” foi transposto para o texto-resumo com intercalações de informações copiadas do parágrafo anterior (trecho sublinhado) que, da maneira como está apresentada, funciona como um aposto. Trata-se de dois trechos copiados constituindo uma adaptação para a reapresentação da informação.

No entanto, para dar continuidade, ao acrescentar mais um trecho de cópia, o produtor do texto cria uma relação de causa, através da expressão “pelo fato da”, que não há no texto-fonte.

Na sequência, há um acréscimo de informação sem nenhuma relação com a parte anterior. Foi apresentada a última frase do texto-fonte, posteriormente é atribuída à escola a tarefa de ensinar ao aluno falar por si mesmo, diferentemente do que está no texto-fonte, lá, tal informação é apresentada como uma necessidade dos pais. E o texto-resumo é finalizado com a mesma estratégia utilizada pelo produtor do texto anterior, copia parte da frase suprimindo alguns trechos, mas garantindo a coerência.

Observa-se, portanto, que não se trata de uma estratégia única e exclusivamente de cópia mecânica, há uma consciência sobre a necessidade de estabelecer ligações entre os trechos copiados e, conseqüentemente, garantir a coerência para a nova unidade que se forma.

Outro aspecto recorrente e que, portanto, motivou a realização desta pesquisa é a falta de **autonomia** nas produções apresentadas. Considero, a autonomia, relacionada a uma produção escrita, como uma capacidade que o texto apresenta de ser compreendido, inclusive levando em consideração sua funcionalidade social, sem depender de outro texto. A autonomia, no resumo, diz respeito aos elementos que o caracterizam como tal, entre eles, a citação da fonte.

No resumo apresentado abaixo, não há elementos que remetam a um outro texto, não há marcas linguísticas que indicam que o conteúdo apresentado é retirado de outra fonte. Dessa forma, a produção apresentada é facilmente confundida com outro gênero de texto com característica predominantemente informativa, mas dificilmente como um resumo.

Texto 44 – Até dia 25 de novembro, será decidido por uma votação popular o nome vencedor para batizar o tatu-bola – mascote da copa-14 -. O departamento jurídico da Fifa escolheu 3 nomes (Amijubi, Zuzeco e Fuleco) para serem os candidatos nesta votação. Uma agência publicitária brasileira, foi quem criou os nomes, a empresa precisa pensar em opções que remetessem a ecologia, sendo Fuleco (futebol e ecologia, Zuzeco (azul-cor do mar e também ecologia) e Amijubi (vem da união de amizade e jubilo). (MHSP, 2F, 14).

Conforme se pode observar, é basicamente uma narração em terceira pessoa, sem marcas explícitas de subjetivação do produtor do resumo, nem indícios de procedência do conteúdo. Portanto, uma produção desprovida de autonomia, possibilitando, inclusive, sua classificação como outro gênero. Novamente, não se trata de uma falta de conhecimento sobre os recursos disponibilizados pela língua, mas de falta de conhecimento sobre o gênero resumo.

Uma prática muito comum também é a **manipulação das opiniões**. Ora o texto-fonte vira apenas argumento para sustentar a opinião do escrito, ora as opiniões aparecem como juízo de valor, colocando em segundo plano as informações do texto-fonte e, não menos comum, o texto-resumo inteiro se configura como um texto opinativo.

No texto que segue abaixo, por exemplo, o produtor o organiza de tal forma que predomina uma defesa de um ponto de vista. O texto-fonte, nesse processo, serve apenas como argumento para a defesa.

Como está apresentado, a primeira oração veicula o ponto de vista do produtor do texto, pois além de não sinalizar a origem de tal conteúdo ainda acrescenta uma possível causa, a autoridade, o que não está no texto-fonte.

O texto-fonte é apresentado como um exemplo para defender sua opinião, ou seja, é apresentado um caso, retirado de um texto qualquer (não menciona nome) do jornal Folha de S. Paulo, de uma menina que não foi ouvida pela escola. Tudo isso para exemplificar, na prática, que as escolas tendem a não ouvir os alunos (tese do produtor do texto).

Texto 53 – A escola geralmente não escuta os alunos por questão de autoridade, no texto retirado do jornal Folha de S. Paulo, podemos ver o lado do aluno e ver que muitas escolas só ouvem o aluno quando acompanhado pelos responsáveis fala por eles, como no caso do texto do

aluno que teve que viajar por questões familiares acabou atrasando a entrega do trabalho escolar, mesmo se justificando a professora ironizar e só aceita o trabalho pois a mãe do aluno foi justificar. (BC, 2B, 4).

O texto que segue abaixo também se configura como um texto de opinião, no entanto, o apresentamos aqui para evidenciar que os modos de manipulação das opiniões são bem diversificados.

Por exemplo, nesse resumo, o conteúdo do texto-fonte serve apenas de motivação para o produtor do texto expor sua opinião. Há uma apropriação das ideias do texto-fonte e uma reapresentação sem marca nenhuma desse transpor de discursos, ao contrário, há registro forte como o uso do verbo “creio” no início da produção que sinaliza o juízo de valor atribuído ao conteúdo, além do texto ser apresentado todo em primeira pessoa do singular, outra marca de subjetividade.

Texto 85 – **Creio que com muitos isso já aconteceu, ou conhecem pessoas que já passaram pela chata situação de não ser ouvido na escola, então acabam apelando para os pais. Isso nos mostra que temos duas tarefas muito importantes. A primeira é a* de cobrar a escola para que ele ensine os alunos a participar*, ter voz ativa, *pois é um direito deles.**

Outra é os pais aprenderem a renunciar a falar pelo seu filho e encorajar a filha a falar por ele mesmo, e cobrar a escola que resolve* os problemas diretamente com os alunos.

Isso já é um bom começo para tornar o aluno o protagonista de sua vida escolar. (LGD, 2F, 13).

Além das duas já apresentadas, outra maneira de manipular as informações é praticamente uma retextualização, a transposição de um conteúdo de um gênero para outro. No texto-resumo que segue abaixo, por exemplo, as informações do texto-fonte são mantidas, no entanto, elas são apresentadas como uma opinião de quem escreve.

Texto 87 – A falta de voz dos nossos alunos nas escolas, não só públicas, é um fato **relevante** cujo *poucos pais tem a ciência que os alunos, seus filhos, podem ter muito o que dizer na escola mas dificilmente serão escutados.* Há um caso de uma garota de 13 anos, Isadora Feberque, por meio de redes sociais, colocou em evidência reclamações sobre sua **suposta*** escola, e por tanta repercussão entre os “adultos”, seu filho foi bem sucedido; assim como muitos problemas que poderiam ser resolvidos em sala de aula; *acabam tirando o tempo dos pais justamente por essa falta de voz*

“consciente” dos alunos. Isso nos mostra o papel que a escola tende a por em prática, de ensinar as novas gerações de alunos a se tornarem seus próprios protagonistas na vida escolar. (PSC, 2F, 15).

A quarta prática que motivou a realização desta pesquisa diz respeito ao **acréscimo de informações** proveniente de outras fontes que não a do texto-base, isso quer dizer que o aluno, durante o processo de escrita, introduz informações de seu repertório de conhecimento pessoal.

No exemplo que apresentamos abaixo, o produtor afirma que o texto leva à conclusão de que, por serem crianças, não sabem o que querem, portanto (dedução minha) não precisam ser ouvidas.

Texto 80 – “Escolas surdas”, **matéria** da Folha de São Paulo, vem nos MOSTRAR a situação dos alunos das escolas brasileiras, cuja voz não é ouvido.

O artigo dá o exemplo da aluna Isadora Faber de 13 anos, que precisou fazer uma página em uma rede social para ser ouvida.

Por fim, o texto retrata que apenas a voz dos pais são escutadas e, portanto, *nós alunos temos que fazer alguma coisa para mudarmos isso.* (ETS, 2F, 05).

No texto-fonte não há nenhuma passagem que justifique a afirmativa sobre a consciência da criança como justificativa para ser ouvida ou não. Concluo, dessa forma, que se trata de uma informação proveniente, provavelmente, do repertório de conhecimentos do produtor do resumo que foi aí acrescida por falta de conhecimento do gênero resumo.

O próximo problema que apresento, diferente dos anteriores, não está ligado diretamente ao processo da escrita e sim ao momento anterior, o da leitura. É o caso da **leitura equivocada** ou erro de interpretação, que vai interferir diretamente na produção de um resumo porque descaracteriza o conteúdo apresentado pelo texto-fonte.

No texto-fonte, a autora, Rosely Sayão, para dar sua opinião, apresenta o caso de Isadora Feber, menina que expôs, nas redes sociais, reclamações sobre sua escola, já que não era ouvida lá. Diz, na sequência, que tal caso a faz pensar na falta de voz dos alunos nos ambientes escolares. Em outro trecho, a autora afirma

que “a esse respeito tenho um bom exemplo contado por uma mãe”, ou seja, é introduzido um outro caso, o da menina que tinha que entregar um trabalho e só conseguiu por intermédio da mãe, logo, são dois casos distintos vivenciados por duas garotas diferentes.

No texto-resumo que segue abaixo, no entanto, as duas meninas são apresentadas como sendo a mesma, as ações de reclamar nas redes sociais e de não conseguir entregar o trabalho por si só são atribuídas a Isadora. Esta é uma interpretação equivocada do texto-fonte que compromete a qualidade do texto-resumo.

Texto 60 – Depois de uma ação nas redes sociais uma aluna de 13 anos, teve a chance de reclamar sobre a falta de voz dos alunos nas escolas. Depois de um problema de família Isadora teve que falta aula, no outro dia ela tentou entregar um trabalho do dia anterior e a professora não aceitou, após sua mãe ir ao colégio o trabalho foi aceito sem questionamento mostrando assim que a escola não dá valor ao que o aluno fala privando-o de se tornar protagonista no processo escolar. (NST, 2B, 17)

Há que se considerar, no entanto, que é mantida uma característica do texto-fonte: é um texto de opinião permeado por vários excertos de narrativas. No resumo, como é possível observar, as ações são narradas, mesmo que equivocadamente, para dar sustentação à tese defendida de que “a escola não dá valor ao que o aluno fala”.

Novamente, no finalzinho do texto, há um novo registro de leitura equivocada, pois é criada uma relação de causa e consequência estabelecida entre a prática escolar e a impossibilidade de o aluno ser protagonista no processo escolar. Originalmente “tornar (o aluno) protagonista no processo escolar” é uma das tarefas propostas pela autora do texto-fonte, não uma consequência das práticas escolares.

O próximo texto-resumo, conforme já afirmei anteriormente, também evidencia que é recorrente a leitura inadequada do texto-fonte. Esse aluno também compreende que Isadora e a menina que não conseguiu entregar o trabalho são a mesma pessoa.

Texto 88 – no texto “Escolas surdas” de Rosely Sayão a autora usa exemplo de Isadora, aluna de 13 anos que através de uma rede social evidencia problemas de sua escola, *como quando ela precisou explicar um problema na escola e não foi ouvida e quando sua mãe chegou imediatamente foi resolvida a questão* (RGD, 2F, 16).

O que justifica a minha escolha por também apresentar esse texto-resumo é o fato de o produtor ler o texto-fonte como uma narrativa, pois ele apresenta todas as ações sem dizer que elas foram usadas como estratégia argumentativa. Portanto, uma leitura inadequada que interfere no resultado final da produção escrita.

Apesar de que a expressão “... a autora usa o exemplo de...” poderia ser indício de que as ações narradas são exemplos que comprovam a tese da autora, mas isso não ocorre.

A apresentação dos principais problemas encontrados nos textos-resumos serviram, nesta seção, para justificar o meu interesse pela pesquisa acerca do gênero resumo.

Espero, dessa forma, ter deixado claro que não estou fazendo um levantamento de problemas relativos à falta de conhecimento sobre os usos das normas da língua, ao contrário, estou privilegiando os problemas que dizem respeito à falta de conhecimento sobre o gênero resumo.

Ou seja, estou colocando em discussão o fato de o resumo ser considerado um gênero estabilizado e cristalizado no ambiente escolar, a ponto de não precisar mais ser ensinado, em oposição aos problemas apresentados nas produções dos alunos. Apresento, portanto, uma contradição: os textos produzidos pelos alunos evidenciam que há muitos problemas acerca da produção de resumos; a escola, por sua vez, não considera necessária a exploração de tal tema.

Nesse levantamento caracterizei como problema de inadequação para a produção de resumo: o exercício mecânico da cópia, a falta de autonomia, modos de manipulação das informações, acréscimo de informações e, finalmente, leitura equivocada do texto-fonte.

O exercício da cópia, como demonstrado, não é tão mecânico assim, pois é entrecortado por estratégias que garantem a coerência entre as partes copiadas. A falta de autonomia se deve, principalmente, à falta de referências ao texto-fonte,

como citação do nome do texto e do autor e, ainda, à falta de um “controle”, evidente na materialidade do texto, entre o conteúdo apresentado e as marcas de subjetividade do produtor do resumo.

Ao trabalhar com as marcas explícitas de opinião, observei que há pelo menos três movimentos, são modos diferentes de introduzir opinião. Constatei que há alunos que usam o texto-fonte apenas como argumento para defender sua opinião; outros que usam o texto-fonte como motivador, aproveitam apenas o tema para compor sua produção; outros ainda querem transformaram todo o conteúdo do texto-fonte em texto de opinião.

O acréscimo de informações e a leitura equivocada também são ocorrências que interferem diretamente na produção do resumo. A primeira porque atribui ao texto-fonte um conteúdo que não originário dele; a segunda porque distorce o conteúdo apresentado pelo texto-fonte.

Dessa forma, finalizo esta seção, apresentando mais do que as principais inadequações recorrentes nos textos-resumo de alunos, apresento as inquietações que me motivaram a discutir o tema – resumo.

Abaixo, para melhor visualização e compreensão deste capítulo, segue um quadro em que listo as questões que motivaram a realização desta pesquisa:

Percurso histórico	Teoria acadêmica	Manuais de ensino	Textos de alunos
1. Imagem equivocada de língua; 2. A artificialidade da produção escrita no ambiente escolar; 3. Artificialidade de interlocutores/interlocução	1. Poucas publicações sobre o resumo; 2. Falta de definições e conceitos acerca do resumo; 3. Teorias dizem que o resumo é autônomo e a prática comprova o	1. Baixa sistematização metodológica; 2. Contradições; 3. Definições pouco esclarecedoras;	1. Cópia; 2. Falta de autonomia; 3. Manipulação das informações; 4. Acréscimo de informações; 5. Problema de leitura; 6. Falta de controle de

	inverso;		vozes;
--	----------	--	--------

Quadro1 - síntese das questões motivadoras

2. Dialogismo - o ponto de partida

Apresentar uma pesquisa fundamentada teoricamente nos estudos do Círculo Bakhtin - nos dias de hoje – ainda é uma tarefa complexa. Há duas questões

recorrentes que dificultam tal empreitada. A primeira diz respeito à autoria, a segunda, não menos desafiadora, emerge do inacabamento dos textos publicados.

No Brasil, autores como Faraco (2009) e Castro (2010), cada um à sua maneira, colocaram em discussão a questão da autoria dos textos veiculados, ou seja, questionam se os textos são coletivos e, portanto, assinados por um grupo, o Círculo de Bakhtin; ou se são produções individuais, cada componente do Círculo assinaria o seu.

Para Faraco (2009), ainda não há nenhum argumento suficientemente convincente para resolver a confusão acerca da autoria. Segundo ele, a recepção destas obras segue uma divisão em três direções: respeitar a autoria das edições originais; atribuir a Bakhtin todos os textos; ou incluir os dois nomes na autoria de uma mesma obra. O próprio Faraco, em seu trabalho, opta pela primeira alternativa.

Castro (2010), ao problematizar a questão da autoria, mesmo não sendo o tema central de sua produção, argumenta sobre as influências que podem ser geradas pela opção por atribuir ao grupo ou a cada membro a autoria de determinados textos. Por exemplo, atribuir exclusivamente a autoria de todos os textos a Bakhtin serviria de base para a interpretação de que o marxismo seria uma “janela de fachada” para proteger o próprio Bakhtin. Parece claro que, para o autor, os textos pertencem aos participantes do Círculo de Bakhtin nas suas individualidades, mas, sob forte influência mútua uns sobre os outros.

Outro fator que contribui para a complexidade da obra do Círculo de Bakhtin, é a incompletude dos textos. Grande parte deles são manuscritos não revisados, sem uma finalização que viabilizasse suas publicações.

Apesar dessa complexidade, constituída não apenas pela confusão acerca da autoria e do inacabamento das obras, mas também pela chegada tardia ao Brasil e pela qualidade das traduções, é inquestionável a contribuição e o avanço que os estudos apresentados pelo Círculo de Bakhtin trouxeram para os estudos da linguagem.

Nesta pesquisa, portanto, opto por respeitar a autoria original de cada obra e, na medida do possível, explorar a relação de complementariedade existente com outras obras.

A opção pela teoria dialógica bakhtiniana para a realização desta pesquisa se dá exclusivamente pelo caráter social atribuído à linguagem.

2.1 Dialogismo e interação verbal

Sob o meu ponto de vista, considerando os avanços dos estudos da linguagem, neste recorte histórico-social em que estamos situados, não há como realizar um trabalho significativo acerca da leitura e da produção de textos desconsiderando o caráter dialógico da linguagem. Isto porque, ainda sob meu olhar, o dialogismo é uma teoria com epistemologia e procedimentos de análise estanques, mas, sim, uma característica constitutiva da linguagem. Portanto, mesmo que o trabalho com textos seja viabilizado por esta ou aquela teoria, o caráter dialógico da linguagem sempre estará presente.

Em ambiente de sala de aula, por exemplo, não explorar o fato de que uma manifestação de linguagem, de qualquer caráter, só se configura daquela maneira porque a relação entre os elementos participantes daquele evento comunicativo assim o permitem, é falsear o estudo sobre a linguagem, é ignorar as características reais de dada manifestação e, pior ainda, é criar uma situação artificial apenas para justificar uma imposição social de uso normativo da linguagem.

Exemplifico: um resumo escolar, já que é ele que mobiliza minha atenção nesta pesquisa: 1) só apresenta uma determinada linguagem por estabelecer uma relação de troca com o ambiente escolar e esse ambiente, como bem se sabe, privilegia excessivamente o uso da norma culta padrão; 2) só apresenta determinado conteúdo por sofrer coerções do próprio gênero e do texto-fonte; 3) apresenta escolhas gramaticais e estilísticas (tempo verbal, escolha do verbo dicendi, ordem sintática, eliminação de adjetivos e locuções adjetivas, pontuação, etc.) . Ou seja, o texto-resumo, assim como qualquer outro gênero, será produzido, sobretudo, considerando a relação posta entre os sujeitos presentes na comunicação. É muito diferente escrever um bilhete, para não ficar apenas no resumo, destinado a um

professor, em situação acadêmica, do que escrever um bilhete para a mãe em situação doméstica, ou mesmo para um colega em uma relação de amizade.

Não quero dizer com isso que uma relação dialógica se estabelece apenas entre sujeitos fisicamente existentes, no caso do resumo, professor, aluno e, menos evidente, o autor do texto-fonte; ao contrário, mesmo que não haja um interlocutor real, fisicamente presente, é necessário que se estabeleça a imagem de uma espécie de leitor/ouvinte, um outro com quem se dialogará, uma figura que balizará a sua produção, do contrário, não há comunicação.

Também não quero viabilizar a ideia de que o discurso de cada participante de uma situação de comunicação é único e criado pelo próprio participante. Primeiro, porque tanto aluno quanto professor são constituídos por conhecimentos, saberes, experiências provenientes de outras relações que se manifestarão através do discurso. O professor, portanto, de forma geral, apresenta um discurso atravessado por outro(s) discurso(s), o acadêmico, o familiar, o profissional, entre tantos outros; o aluno, da mesma forma, tem seu discurso atravessado por outro(s) como o religioso, midiático, etc. Logo, seria pouco consistente considerar o dialogismo como um diálogo entre dois sujeitos com discurso(s) únicos e originais, ao contrário, é uma rede de discursos que se influenciam mutuamente e constitui os sujeitos como tal.

O texto, dessa forma, é a materialização da conexão entre vários discursos sob dadas condições sociais. O resumo-escolar, então, não é apenas o discurso do texto-fonte reapresentado a um leitor qualquer. O resumo, não só o escolar, é a materialização do entrelaçamento dos discursos do professor e do aluno, e como já afirmei antes, menos evidente, o do autor do texto-fonte, considerando condições sociais. O que justifica, por exemplo, a diferença entre um resumo-escolar e um resumo acadêmico, já que o primeiro (re)apresenta, geralmente, o discurso de outro (do autor do texto-fonte); enquanto o segundo, como no caso dos artigos acadêmicos, apresenta o discurso de um texto produzido pelo próprio autor do resumo.

Toda essa reflexão, para mim, fica muito bem delineada ao trabalhar com produção escrita de textos em sala de aula. O trabalho com reescrita de textos de alunos do ensino médio, principalmente, permite-me afirmar que há uma considerável evolução no processo de produção da escrita, por parte do aluno,

quando este percebe que seu texto deve ser compreendido sem o auxílio de explicações numa relação face a face. Quando percebe que uma construção produzida por ele, uma frase, por exemplo, não é compreendida pelo outro, seja pelo professor ou por um colega, o aluno fica, no mínimo, confuso, pois para ele tal manifestação linguística é muito clara, muito direta – como alguém pode não entender? Nesse momento, há a conscientização de que existe um outro que influencia diretamente a sua produção. Não basta dizer o que se quer, como se quer, mas tem que se dizer também para que o outro entenda, “obedecendo”, inclusive, outros limites, como os do gênero e da situação comunicativa em si. Isso parece muito óbvio, mas não é. Talvez porque o processo de escrita de texto, por ser muito trabalhoso, tenha ficado em segundo plano ou, pior ainda, tenha sido excluído do processo escolar.

Nessa levada metodológica, ao produzir o resumo-escolar, o aluno percebe que as manobras textuais aí empregadas são muito distintas daquelas utilizadas na produção de um texto de opinião, por exemplo. Trata-se, no resumo-escolar, da transposição do discurso do outro (texto-fonte), através do discurso do próprio aluno, influenciado pelas restrições sociais comunicativas; enquanto no texto de opinião, embora haja sim a transposição do(s) discurso(s) de outro(s), tais discursos ficam menos evidentes, pois há uma apropriação do(s) discurso(s) de outro(s) que, mesmo sendo consciente (na maioria das vezes não é), nem sempre é marcado na materialidade do texto. Não me refiro às citações que comprovem dado argumento, mas sim ao argumento que o aluno constrói com a falsa ideia de que aquilo nunca foi dito antes.

Da mesma forma que o texto, como venho tentando evidenciar, se configura na relação dialógica entre os sujeitos, também o próprio sujeito se constitui nessa relação. O sujeito, nesse caso, tanto professor quanto aluno, só se apresentam da maneira como apresentam-se, por influência mútua e simultânea de um sobre o outro.

Exemplifico: um professor escolhe o conteúdo considerando um programa diretivo, mas também observando o estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno; se apresenta mais ou menos rígido de acordo com o comportamento de seus alunos; retoma determinado aspecto gramatical em função das recorrências inadequadas na produção de texto; mas não é só isso. O professor, na condição de

outro, na produção do aluno, faz-se presente na medida em que influencia, mesmo que de forma pouco evidente, o resultado apresentado pelo aluno como um texto. E a partir desse texto, o professor baliza suas novas intervenções.

Do outro lado, o aluno que, em uma primeira versão de texto, constitui-se como um sujeito com dificuldade em determinado aspecto de uso formal da linguagem, e/ou que não realizou uma leitura eficiente do texto-fonte, pode, através de um processo de interação dialógica com o professor, “transformar-se”, isto é, em uma outra versão de texto, apresentar marcas de que as dificuldades iniciais foram superadas, dessa forma, fica registrada uma nova configuração para o sujeito. Concluo que é na relação dialógica que os sujeitos se constituem, mas não definitivamente, há um caráter de efemeridade, os sujeitos nunca são os mesmos porque nunca são idênticas as situações de comunicação.

Essa instabilidade real e fascinante que a linguagem possibilita, portanto, instiga-me a afirmar que a autoria não é um fato, uma identidade de origem, mas, para acompanhar a semovência do que estamos tratando, a autoria deverá ser compreendida como um “efeito de autoria”. Digo, com isso, que, em uma situação específica de comunicação, o sujeito que escreve/fala faz um recorte da realidade à sua volta, influenciado pelas suas experiências. O discurso, de fato, não é propriedade do sujeito, pois já teve contato com esse discurso em outras situações. No entanto, há uma seleção e uma adequação à situação de comunicação que é próprio do sujeito que escreve/fala, inclusive com marcas na materialidade do texto.

No resumo-escolar a questão não é diferente. Ela é tão complexa quanto nas outras manifestações de linguagem, com uma agravante, na produção de resumos, nem o equívoco de que o sujeito que escreve é a origem do que diz está posta, ao contrário, é amplamente anunciado que o conteúdo do resumo deveria ser retirado de um texto-fonte. O resumo-escolar não é produzido pelo mesmo autor do texto-fonte, há escolhas, de diversas ordens, que são realizadas pelo produtor de resumo, inclusive, com marcas de subjetividade na materialidade do texto.

O verbo dicendi, por exemplo, utilizado para introduzir o discurso do texto-fonte carrega um significado que apresenta um juízo de valor do produtor do resumo. A escolha do conteúdo a ser rerepresentado tem a ver com a situação de comunicação, logo, uma escolha que o escritor do resumo faz. O estilo empregado no resumo é, evidentemente, o do escritor do resumo. Estes três aspectos, entre

tantos outros que os limites desta seção não permitem apresentar, evidenciam que há uma participação efetiva do escritor do resumo, não suficiente para ser considerada a origem do dizer, mas significativa para assumir que há um efeito de autoria, noção esta a ser desenvolvida na sequência da pesquisa.

É consenso entre os estudiosos da obra do Círculo de Bakhtin que o dialogismo e a interação são a base de toda a sua teoria. Também é comum o fato de vários estudiosos, ao abordarem tais temas, estabelecerem um distanciamento semântico entre as expressões “dialógico” e “diálogo”. A meu ver, a distância aí postulada existe, só não é tão grande.

Reconheço que é necessário distinguir “diálogo” de “dialógico”, principalmente, para evitar a frequente confusão de que uma relação dialógica se dá, única e exclusivamente, entre dois sujeitos, em uma dada situação fisicamente existente de comunicação, em que um fala enquanto o outro ouve e, respeitando os turnos de voz, trocam de posição, o que falava passa a ouvir e o que ouvia passa a falar.

Da mesma forma, distanciar demais também pode criar o sentido de que em uma relação face a face, em que dois sujeitos conversam, não há a influência de um sobre o outro a ponto de configurar aspectos de suas falas, deixando transparecer, pelo menos inicialmente, que cada um (sujeito) fala como quer, o conteúdo que deseja, no momento que considera adequado. A questão é um pouco mais complexa.

Na fase inicial dos estudos do Círculo de Bakhtin, menos madura portanto, Volochinov ([1929] 2002) já postula sua preocupação com a possível confusão entre os conceitos de diálogo e dialogismo, já que tal associação seria um grave erro, pois o dialogismo, grosso modo, não diz respeito apenas às formas de responder um ao outro através de diálogos marcados, por exemplo, por travessões, mas também a estratégias textuais, nem sempre tão explícitas, de responder e causar possibilidade de resposta ao outro, um “confronto” entre várias vozes.

O diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra diálogo num sentido mais amplo, isto é, não apenas como comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face,

mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja. (VOLOCHINOV, [1929] 2002, p. 123).

O dialogismo, arrisco dizer, é uma espécie de diálogo entre os discursos, uma relação de concordância x discordância, aproximação x afastamento, confirmação x refutação, aprovação x desaprovação, aceitação x recusa, etc. em que, ao contrário do que se poderia supor, não há um caráter de exclusão, há sempre uma agregação, um discurso sempre se associa a outro, é sempre uma soma. Mesmo que um discurso se oponha radicalmente a outro, só é possível se opor porque se reconhece a existência do outro, portanto, reafirmo - não são manobras de eliminação e/ou aceitação que configuram uma relação dialógica, mas uma “somatória” de discursos. O sujeito, nesse meu modo de ler a teoria bakhtiniana, é o responsável pela viabilização da efetivação dos discursos.

O dialogismo está para o discurso, assim como a interação está para os sujeitos. Quero dizer com isso que a interação se manifesta entre os sujeitos¹⁴, ao passo que as relações dialógicas se estabelecem entre os discursos. São os sujeitos que se aproximam, interagem, conversam, dialogam (interação) e colocam os discursos em uma espécie de arena de negociação, um espaço de confronto, um jogo de vozes discursivas (dialogismo). Resignificados, os discursos retornam aos sujeitos que, por sua vez, também se reconfiguram.

No texto-resumo, por exemplo, existe uma interação, não muito evidente, entre o autor do texto-fonte, o professor e o autor do texto-resumo. Pode-se observar que há a participação do autor do texto-fonte através do conteúdo apresentado, como também é possível observar a presença do professor pela maneira formal como o texto-resumo se apresenta, bem como são visíveis as marcas da leitura que o aluno faz do texto-fonte. No entanto, isso não é suficiente para afirmar que há uma relação dialógica.

A relação dialógica, que não é uma exclusividade do resumo, mas de toda e qualquer manifestação de uso da linguagem, concretiza-se no âmbito do discurso, ou seja, neste caso, a título de exemplo apenas, o dialogismo se efetiva quando os discursos do autor do texto-fonte, do professor e do aluno são colocados na cena de

¹⁴Nesse contexto, o conceito de sujeito não está atrelado à figura de pessoa física, não estou fazendo referência ao ser biológico, mas sim ao ser social, que se constitui na/pela linguagem. Portanto, a interação a que me refiro, como o próprio conceito bakhtiniano defende, está na esfera verbal, não no contato físico, mas nas “trocas” verbais.

negociação e, depois de ressignificados, retornam aos sujeitos, que também se reconfiguram. É evidente que não se trata de ações isoladas que seguem um protocolo hierárquico, são ações concomitantes que se complementam.

Ainda na primeira fase dos estudos do Círculo de Bakhtin, no capítulo “Língua, Fala e Enunciação”, do livro “Marxismo e Filosofia da Linguagem”, Volochinov ([1929] 2002), ao se posicionar criticamente acerca do subjetivismo idealista e do objetivismo abstrato¹⁵, sinaliza a impossibilidade de um discurso ser algo isolado, único.

E, no entanto, a enunciação monológica já é uma abstração, embora seja uma abstração de tipo “natural”. Toda enunciação monológica, inclusive uma inscrição num monumento, constitui um elemento inalienável da comunicação verbal. Toda enunciação, mesmo na forma imobilizada da escrita, é uma resposta a alguma coisa e é construída como tal. Não passa de um elo da cadeia dos atos de fala. Toda inscrição prolonga aquelas que a precederam, trava uma polêmica com elas, conta com as reações ativas da compreensão, antecipa-as. (VOLOCHINOV, [1929] 2002, p. 98).

A questão, como é possível observar, é complexa. Postular que a enunciação é fruto da interação entre indivíduos, de imediato, sugere o diálogo, mesmo que em sua manifestação mais simples. Incluir estes indivíduos em um contexto social transfere tal manifestação linguística (o diálogo) do plano puramente linguístico para o ideológico. E, afirmar que a palavra sofrerá alterações de acordo com as características do indivíduo/interlocutor requer assumir que há coerções nesse jogo discursivo.

Assim, afirmo que não se trata de uma forma material de trocas de diálogos entre duas personagens, mas sim de manifestações de linguagem carregadas de intenções que, em determinada situação de interação, respondem, refutam, discordam, negam, confirmam, questionam não apenas um interlocutor

¹⁵ O subjetivismo idealista e o objetivismo abstrato são duas orientações do pensamento filosófico-linguístico contemporâneo a Volochinov. Segundo Volochinov, se referindo ao objetivismo abstrato, “os representantes dessa orientação acentuam constantemente que o sistema linguístico constitui um fato objetivo externo à consciência individual e independente desta – e isto representa uma de suas posições fundamentais. E, no entanto, é só para a consciência individual, e do ponto de vista dela, que a língua se apresenta como sistema de normas rígidas e imutáveis.” (VOLOCHINOV, 2002, p. 90), quanto ao subjetivismo abstrato, o autor afirma que: “A consciência subjetiva do locutor não se utiliza da língua como de um sistema de formas normativas. Tal sistema é uma mera abstração, produzida com dificuldade por procedimentos cognitivos bem determinados. O sistema linguístico é o produto de uma reflexão sobre a língua, reflexão que não procede da consciência do locutor nativo e que não serve aos propósitos imediatos da comunicação.” (VOLOCHINOV, 2002, p. 92).

específico/concreto, mas, sobretudo, aos discursos que compõem o seu dizer. Ou seja, toda manifestação de linguagem, entre elas o resumo, é um fenômeno dialógico, é sempre um dialogar com outras manifestações de linguagem.

É na fase mais madura que o próprio Bakhtin ([1940] 2011), nas últimas linhas do capítulo “Metodologias das Ciências Humanas”, presente no livro “Estética da Criação Verbal”, apresenta uma definição sobre a noção de dialogismo:

Não existe a primeira nem a última palavra, e, não há limites para o contexto dialógico (este se estende ao passado sem limites e ao futuro sem limites). Nem os sentidos do passado, isto é, nascidos no diálogo dos séculos passados, podem jamais ser estáveis (concluídos, acabados de um vez por todas): eles sempre irão mudar (renovando-se) no processo do desenvolvimento subsequente, futuro do diálogo. Em qualquer momento do desenvolvimento do diálogo existem massas imensas e ilimitadas de sentidos esquecidos, mas em determinados momentos do sucessivo desenvolvimento do diálogo, em seu curso, tais sentidos serão lembrados e reviverão em forma renovada (em novo contexto). Não existe nada absolutamente morto: cada sentido terá sua festa de renovação. Questão do grande tempo. (BAKHTIN, [1940] 2011, p. 410).

Há, nessa passagem, uma clara evidência de que o contexto dialógico não tem delimitações, fronteiras capazes de isolar um discurso do outro, barreiras intransponíveis. O que me permite, mais uma vez, afirmar que as relações dialógicas se manifestam entre os discursos e não entre os sujeitos. Os sujeitos têm limites que sua própria existência impõe a eles: acesso apenas a conhecimentos que sua cultura permite, adquire experiências que só o momento histórico que vive pode viabilizar, relações interpessoais que sua condição social assegura, entre outros.

Dessa forma, portanto, nego, nesta pesquisa, influenciado pelos trabalhos do Círculo de Bakhtin, que o diálogo seja um encontro entre, no mínimo dois sujeitos físicos, sem um exercer influência sobre o outro, também nego que o discurso seja constituído das ideias oriundas de um único sujeito, o criador do dizer.

Assumo, em contrapartida, que a interação verbal é uma espécie de relação estabelecida entre os sujeitos, enquanto o dialogismo está ligado ao fato do discurso ser composto por vários outros discursos.

2.1.1 Sujeito

Conforme afirmei anteriormente, o dialogismo e a interação são a base estruturante de todo o pensamento bakhtiniano, é previsível, portanto, que o conceito de sujeito, postulado pelo Círculo de Bakhtin, só possa ser considerado a partir dessa vertente. A meu ver, é encantador o fato de que para evidenciar o caráter histórico e social da noção de sujeito, há uma exploração efetiva dos aspectos individuais desse sujeito, porque as duas instâncias, histórica e social, não são distintas na perspectiva do Círculo.

Parece contraditório, mas, aprofundando a reflexão, torna-se lógico: para considerar o sujeito um ser histórico e social que se constitui em um dado momento histórico e através de uma relação com outro(s) sujeito(s), há que se observar, obrigatoriamente, que esse sujeito é também individual, é único.

Ao tratar do conceito de estilo no texto “Os Gêneros do Discurso”, Bakhtin diz que o todo enunciado¹⁶, em primeira instância, é individual. Essa individualidade, ressalto, diz respeito ao enunciado, não ao sujeito. O enunciado é individual porque atende às condições específicas de uma dada circunstância comunicativa. Mas, como é possível observar, no final do trecho que cito na sequência, a individualidade do enunciado evidencia também a individualidade do sujeito. Nas palavras do próprio Bakhtin, “Todo enunciado – oral e escrito, primário e secundário e também em qualquer campo da comunicação discursiva – é individual e por isso pode refletir **a individualidade do falante** (ou de quem escreve), isto é, pode ter estilo individual.”¹⁷ (BAKHTIN, [1952-1953] 2001, p. 265) (grifo meu)

¹⁶ No texto “Os gêneros do Discurso”, Bakhtin usa o termo “enunciado” como sinônimo de “gênero”. Em alguns momentos, inclusive, isso fica marcado textualmente, como é possível observar nos trechos com destaques acrescentados por mim: 1) “Achamos que em qualquer corrente especial de estudo faz-se necessária uma noção precisa da natureza **do enunciado em geral e das particularidades dos diversos tipos de enunciados** (primários e secundários), **ISTO É, dos diversos gêneros do discurso.**” (BAKHTIN, [1952/1953] 2011, p. 264); 2) “Todo estilo está indissoluvelmente ligado **ao enunciado e às formas típicas de enunciados, OU SEJA, aos gêneros do discurso.**” (BAKHTIN, [1952/1953] 2011, p. 265). Há, na íntegra do texto, vários outros exemplos que evidenciam tal aproximação semântica, inclusive com o uso repetitivo das expressões explicativas “isto é” e “ou seja”. (BAKHTIN, [1952-1953] 2011, p. 269).

¹⁷ O conceito de individualidade, na obra bakhtiniana, não pode ser entendido como sinônimo de estilo. O estilo não é uma particularidade ou uma forma de apropriação de recursos da linguagem, mas sim uma espécie de “exigência” de uma condição específica de comunicação, logo, “... os estilos de linguagem ou funcionais não

O sujeito é social, por assim dizer, porque é nas relações com o outro(s) sujeito(s) que são identificadas diferenças e semelhanças entre eles e, através dessa espécie de confronto que o sujeito se reconhece como tal e permite ao(s) outro(s) se constituir(em) também.

Embora não tratando especificamente do conceito de sujeito, o próprio Bakhtin ([1952-1953] 2011) sinaliza, mais uma vez, o paradoxo entre individual e social ao postular o conceito dos gêneros do discurso quando afirma que “cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente* estáveis de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*.”. Compreendo, a partir da citação, que o sujeito, em uma situação particular de comunicação, individualiza o gênero discursivo ao se apropriar dele, mas, no entanto, o gênero discursivo em si é uma construção coletiva e, como tal, responde a coerções do ponto de vista formal, em que pese não ser valorizado por essa variável e, principalmente, cumpre uma função histórica.

Dessa forma, entendo que é na interação verbal entre os três elementos mais imediatos: o autor do texto-fonte, o professor e o aluno e, simultaneamente, da relação dialógica entre os discursos postos por esses três sujeitos que, não só o aluno, mas também os outros sujeitos envolvidos nessa situação discursiva, vão se configurando como quem são. A identidade do sujeito, no caso do aluno, a título de exemplo, nesse recorte específico da temporalidade, evidencia, entre outras tantas coisas, o nível de leitura que consegue atingir, as relações que consegue estabelecer entre o conteúdo do texto-fonte e as suas experiências de vida, o que assimila das orientações do professor tanto sobre a leitura do texto-fonte quanto acerca da organização de seu resumo. Está posto, portanto, o caráter social da constituição do sujeito.

O caráter individual, da mesma maneira, fica posto, uma vez que é a individualidade do sujeito que garante que os resumos sejam todos diferentes. Mesmo que se tome o mesmo texto-fonte, sob as mesmas condições de produção, os resumos assim produzidos, fatalmente, não serão idênticos. O sujeito é social porque estabelece relação com outro(s) sujeito(s) para ter sua existência garantida, mas não é tudo, há que manter sua individualidade para que haja a interação, do

são outra coisa senão estilos de gênero de determinadas esferas da atividade humana e da comunicação” (BAKHTIN, [1952-1953] 2011, p. 266).

contrário, seriam apenas imagens refletidas em um espelho, sem trocas, sem reflexão, sem mudanças, apenas projeção. Sobre isso, Bakhtin ([1952-1953] 2011) afirma:

Essa marca da individualidade, jacente na obra, é o que cria princípios interiores específicos que a separam de outras obras a ela vinculadas no processo de comunicação discursiva de um dado campo cultural: das obras dos predecessores nas quais o autor se baseia, de outras obras da mesma corrente, das obras das correntes hostis combatidas pelo autor, etc. (BAKHTIN, [1952-1953] 2011, p. 279).

E mais, ao se manifestar em qualquer ato social, o sujeito nunca o faz de maneira semelhante, haja vista que as condições de produção de sentidos são sempre diversas, logo o sujeito sempre se manifesta através de uma individualidade. Consequentemente, o sujeito está sempre em formação. Uma relativa estabilidade, no entanto, pode ser observada nas marcas dessa particularidade produzida pelo sujeito ao longo de sua existência, mas não no sujeito. Essas marcas registram um dado recorte da realidade, um momento específico de interação.

Essa concepção implica o conceito de sujeito locutor e sujeito interlocutor como participantes ativos com mesmo estatuto de participação, ou seja, o sujeito locutor, para realizar seu projeto enunciativo, leva em consideração o interlocutor que, por seu turno, ao contrário do que se poderia supor, não tem uma atuação apenas passiva.

Nessa “negociação”, portanto, não há um posicionamento tal em que um fala/escreve (sujeito locutor) e o outro apenas ouve/lê (sujeito interlocutor), cabendo a este compreender tudo o que aquele expressou, ao contrário, os sujeitos envolvidos na comunicação, de qualquer caráter que seja ela, são sempre portadores de uma responsividade, ou seja, sempre se possibilita ao outro aceitar ou não o que está posto em jogo na cena de negociação, é sempre possível, ao outro, questionar. Sobre isso, Bakhtin ([1952-1953] 2011) afirma que:

Neste caso, o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa **simultaneamente** em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc.; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão desde o seu início, às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante. (...)

Tudo o que aqui dissemos refere-se igualmente, *mutatis mutandis*, ao discurso escrito e ao lido. (BAKHTIN, [1952-1953] 2011, p. 271-272) (grifo meu).¹⁸

Portanto, assim como o sujeito locutor e o sujeito interlocutor, a circulação e a produção dos discursos também são partes integrantes/constitutivas do(s) sentido(s). Dessa forma, é possível observar que, para o Círculo de Bakhtin, o individual e o social não se opõem, há uma cessão de espaço entre social e individual que, na dialética materialista, é entendida como ideologia e psique respectivamente.

Não há condições de existência para o sujeito fora do contato com o outro. Tal conceito se dá, obviamente, em dada situação concreta cheia de influências características daquele momento, assim como não há condições de existência para o sujeito interlocutor totalmente desligado do sujeito locutor. Da mesma forma, ampliando esta reflexão, não há sociedade sem sujeitos, como não há linguagem sem sociedade.

Dito de outra forma, toda relação, entre no mínimo dois participantes, é um ato de interação, um evento social, marcado pelas circunstâncias ideológicas trazidas não apenas pelos participantes dessa interação, mas também por aquelas postas pela própria sociedade, portanto, é a relação de dependência entre sujeitos e sociedade que os constituem como tal. A sociedade só é sociedade porque há sujeitos, do mesmo modo que os sujeitos só são sujeitos porque estão inseridos em uma sociedade.

É um movimento dialético, o sujeito, portador de suas convicções, se aproxima de outro(s) que, por sua vez, também está(ão) convicto(s) de suas escolhas, estabelece diálogo, no sentido bakhtiniano da palavra, coloca em jogo seus discursos, que retorna a si mesmo para, então, (re)significar o que estava posto. Um eterno movimento, uma busca constante por significação para a própria existência, conseqüentemente, da sua função no mundo. O que permite, grosso modo, às pessoas a possibilidade de assumirem diferentes identidades e exercerem variadas funções, além, é claro, de viabilizarem mudanças conceituais,

¹⁸Essa citação sinaliza a discordância de Bakhtin aos estudos de Humboldt que, ao estudar a linguagem, privilegiava a função da formação do pensamento, e também sua oposição aos partidários de Vossler que elegiam como primordial, ao estudar a linguagem, a função expressiva.

comportamentais, cognitivas, etc., o que, a meu ver, resulta no crescimento do sujeito enquanto ser social.

Depois do exposto, finalmente, afirmo que, na perspectiva dialógica da linguagem, o sujeito é um ser social que se constitui na interação com outro(s) sujeito(s). Ao contrário do que se poderia pressupor, os aspectos individuais são considerados, ou seja, nessa linha teórica, o sujeito é um indivíduo físico, real, biológico, portador de uma consciência individual (psique) não fixa (vai sofrendo transformações ao longo de sua existência) que assume um caráter social (se torna um ser social) na relação com outro(s) sujeito(s). Tal subjetividade, portanto, traz, em sua constituição, marcas de sua existência em sociedade e, naturalmente, do momento histórico em que se inscreve.

2.1.2 Efeito autoral e marcas de subjetividade – desdobramentos dos conceitos de autor e de autoria do Círculo de Bakhtin

Ao propor a reflexão sobre a possibilidade de as marcas de individualidade do sujeito (aluno) registradas na materialidade linguística do texto (resumo-escolar) se constituírem em indícios de autoria, excluo de imediato uma concepção de autor e de autoria que tencionasse trabalhar com a origem do dizer, postulasse o autor como aquele que origina um dado discurso.

O resumo-escolar, como é do conhecimento geral, não se configura como um modo de produzir um discurso, de dar uma opinião, de contar uma história, mas sim de apresentar um discurso já estabelecido previamente por outro sujeito. Dessa forma, o conceito de autor e de autoria com o qual trabalho diz respeito às maneiras particulares/individuais de apresentação do discurso alheio, haja vista que tal particularidade pode ser facilmente observada no *corpus*, uma vez que não foi constatada nenhuma ocorrência de resumos idênticos, a repetibilidade absoluta não aconteceu, mesmo sendo eles referentes a textos-fonte iguais e produzidos sob as

“mesmas condições”¹⁹. Essa diversidade é muito comum quando se avalia esse gênero em outras situações, mesmo que a quantidade seja consideravelmente maior, como é o caso dos concursos de vestibular, por exemplo.

Ressalto, a título de justificativa, o caráter social da concepção dialógica de autor e de autoria, pois não se trata de uma individualidade que se impõe discursivamente aos outros sujeitos – como se fosse possível –, mas sim uma criação de identidade autoral a partir da relação com o outro, sob dada situação concreta de comunicação. Ninguém se constitui autor por si só, mas é constituído à medida que se relaciona com outro(s) sujeito(s) e suas particularidades.

Autor e autoria, portanto, nessa perspectiva teórica, são entidades criadas para suprir a necessidade do sujeito, tanto no papel de locutor quanto no do interlocutor, para estabelecer a compreensão, viabilizar o entendimento do sentido. Para a realização desta pesquisa, no entanto, considero tal conceito muito complexo, amplo, ainda objeto para muita discussão, opto, dessa maneira, pela aproximação à ideia de autor e de autoria veiculada pelo Círculo de Bakhtin que, como afirmei anteriormente, chamo de efeito de autoria.

Os limites desta pesquisa me permitiram constatar que é reduzido o número de autores que se propuseram a produzir reflexões, fundamentar conceitos, teorizar, enfim, produzir discursividade acerca dos conceitos de autor e de autoria. Há ainda outra agravante, aqueles poucos que se destinaram a esse propósito, se restringem a um tipo de escrita bastante específico, o texto literário. Teço comentários superficiais, apenas com a intenção de enumerar as poucas pesquisas sobre o tema e justificar a minha não opção por elas.

Foucault (2002), ao refletir sobre tal conceito, postula o desaparecimento do autor, no entanto, não se trata de “matá-lo”, negando sua existência, mas de entender a obra como resultado daquilo que o autor pode criar ao lidar com a linguagem. Para Foucault, então, o autor:

¹⁹ Ao utilizar as expressões “mesmas condições” estou fazendo referência a uma relativa igualdade na solicitação da proposta, ou seja, mesmo texto-fonte para todos, mesmo ambiente de produção (sala de aula), mesmo tempo estabelecido para todos, mesmo encaminhamento metodológico de apresentação da proposta. Reconheço, no entanto, que as “condições de produção” nunca são iguais porque os sujeitos não são idênticos.

Serve para caracterizar um certo modo de ser do discurso: para um discurso, ter um nome de autor, o facto de se poder dizer 'isto foi escrito por fulano' ou 'o tal indivíduo é um autor', indica que esse discurso não é um discurso cotidiano, indiferente, um discurso flutuante e passageiro, imediatamente consumível, mas que se trata de um discurso que deve ser recebido de certa maneira e que deve, numa determinada cultura, receber certo estatuto. (FOUCAULT, 2002, p. 45).

Dessa forma, Foucault considera que o que morreu não é o autor enquanto instituição, mas a função que assume frente ao trabalho de escrita. Há uma necessidade, por parte do leitor, não de um autor em seus aspectos físicos, mas de uma figura com quem possa estabelecer um diálogo discursivo.

Nesse contexto, portanto, autoria seria fruto do trabalho consciente e racional de um sujeito que, mesmo sendo apagado enquanto escritor real, produz marcas de sua existência: escolhas, motivações, etc.

Orlandi (2008), no âmbito dos estudos da Análise do Discurso pecheuxiana no Brasil, considerando a noção de autor apresentada por Foucault, postula que a própria unidade do texto é um princípio de autoria.

a própria unidade do texto é efeito discursivo que deriva do princípio da autoria. Dessa maneira, atribuímos um enlace maior e que especifica o princípio da autoria como necessário para qualquer discurso, colocando-a na origem da textualidade. Em outras palavras, um texto pode até não ter um autor específico, pela função autor, sempre se imputa uma autoria a ele. (ORLANDI, 2008, p. 75).

Ao contrário do que postula Foucault, essa mudança de foco para a unidade do texto como discurso implica uma nova maneira de compreender a função do autor, visto que, na concepção de Orlandi, há sempre um sujeito a quem se atribui uma posição discursiva, isto é, a autoria do texto é atribuída a um autor. Isto quer dizer que a autoria não está ligada à origem de uma discursividade que rompe com o já padronizado, como fazem os grandes autores (Platão, Sócrates, Newton, Freud, entre outros), mas, a autoria está justamente naquilo que permite ao sujeito se colocar "na origem da textualidade de seu dizer". (Orlandi, 2008).

Em outras palavras, para Orlandi, o autor é o lugar onde se realiza esse projeto totalizante, o lugar em que se constrói a unidade do sujeito, ao passo que a autoria pode ser entendida como uma das funções desse sujeito.

Estou, dessa forma, mais próximo do objetivo desta pesquisa, pois é fato que em resumos-escolares não encontramos uma discursividade capaz de romper com paradigmas já estabelecidos, como fazem os grandes pensadores; o produtor do texto-resumo, se agir como o esperado, apresentará um discurso já apresentado pelo texto-fonte, portanto a noção foucaultiana pouco ajudaria; ao passo que um autor que se constitui no e pelo texto contribuirá significativamente para minha investigação acerca dos indícios que caracterizam um efeito autoral.

Barthes (2004), por sua vez, parece dialogar diretamente com Foucault ao postular que a escrita apaga a origem da coisa dita, morre o autor a partir do nascimento da escrita. No ensaio “A morte do autor”, por exemplo, ele se questiona sobre a origem do que é dito em um trecho da novela “Sarrasine” de Balzac, como pode ser visto na citação que segue:

Quem fala assim? É o herói da novela, interessado em ignorar o castrado que se esconde sob a mulher? É o indivíduo Balzac, dotado por sua experiência pessoal, dotado de uma filosofia de mulher? É o autor Balzac, professando ideias “literárias” sobre a feminilidade? É a sabedoria universal? A psicologia romântica? Jamais será possível saber, pela simples razão que a escrita é a destruição de toda voz, de toda origem. A escritura é esse neutro, esse composto, esse oblíquo pelo qual foge nosso sujeito, o branco-e-preto que vem se perder toda identidade a começar pela do corpo que escreve (BARTHES, 2004, p. 57).

Recorrendo à linguística, Barthes postula que o autor é uma espécie de eu que, ao se imprimir no texto, dá lugar a um eu que nasce justamente neste momento, o da enunciação, estabelecendo, dessa forma, pelo menos, dois sujeitos: autor e o leitor.

Ou seja, para Barthes, o autor nasce simultaneamente ao nascimento do texto, não há outro momento, nem anterior nem posterior, apenas o da enunciação em que o sujeito produz marcas de sua existência que só o caracterizam como tal neste momento da enunciação.

Depois de alguns breves comentários (superficiais, mas necessários para delimitar o meu recorte teórico), apresento os limites para o que chamo de “efeito de autoria”. Para isso, inicio evidenciando que o conceito de autor e de autoria, ao lado das grandes questões, sempre permearam a obra do Círculo de Bakhtin. Apesar de o próprio Bakhtin fundamentar seus estudos a partir de textos literários, realoco, na

medida do possível, tal conceito para analisar o resumo-escolar, ou seja, não uso o conceito de autor e de autoria veiculado pelo Círculo de Bakhtin, mas, a partir dele, estabeleço, como já anunciei, um dado efeito de autoria a partir de marcas de subjetividade.

É Todorov que, no “Prefácio à edição Francesa”, presente no livro “Estética da Criação verbal”, registra que o conceito de autoria sempre foi uma constante nos estudos de Bakhtin, conforme pode ser observado na citação:

Há outro tema que, como descobrimos agora, estava no centro de sua atenção já no início dos anos 20, e ao qual ele não cessa de voltar até o fim da vida; um tema ao mesmo tempo particular, pois só se referia a uma única questão estética, e mais geral, porquanto ultrapassar, e de longe, a estética como tal: é o tema da relação entre o criador e os seres criados por este ou como diz Bakhtin, entre autor e herói. Observá-lo será ainda mais instrutivo porque aí descobriremos – e isso é raro em sua longa carreira intelectual – uma reviravolta espetacular nas ideias de Bakhtin a esse respeito. (TODOROV, 2011, XVIII. In: BAKHTIN, [1940] 2011).

Após garimpagem na obra do Círculo de Bakhtin acerca do conceito de autor e autoria, opto por explorar o texto “Os Gêneros do discurso” que, como o próprio nome sugere, não trata exclusivamente de gêneros literários, portanto, mais adequado para estabelecer relação com meu objeto de pesquisa – o resumo-escolar²⁰.

Pois bem, o resumo-escolar, como é da esfera do domínio comum, é uma prática discursiva na qual é pouco aceitável, inclusive muito condenada por vários manuais de ensino, a existência de formas de manifestação das individualidades do sujeito que escreve. O que, de certa forma, inviabiliza um trabalho de exploração autoral que considere o sujeito como produtor de novas e originais discursividades.

Apesar dessa neutralidade imposta ao produtor do resumo - como se ela fosse possível – ficam registradas, na materialidade do texto, marcas de diversas ordens da existência do sujeito. No caso do resumo, por exemplo, é possível

²⁰ O texto “Os gêneros do discurso”, como o próprio nome sugere, explora o gênero como uma unidade discursiva. É muito comum, no entanto, a errônea ideia de que o autor se refere ao gênero como uma unidade textual. Ou seja, Bakhtin, filósofo, influenciado pela contribuição do Marxismo ao possibilitar uma espécie de materialização dos aspectos sociais, parece estar preocupado em evidenciar as maneiras como tais aspectos sociais se manifestam concretamente – o discurso. Não há uma evidência, nesse texto, de que o autor tenciona explorar aspectos linguísticos do gênero.

observar que há uma participação efetiva do sujeito enquanto escritor pela escolha e pela hierarquia que ele estabelece entre os conteúdos que serão resumidos do texto-fonte; também pela escolha dos vocábulos empregados para fazer as reduções textuais; ainda pela opção por dado verbo dicendi que, entre outras coisas, sinaliza um gesto interpretativo; etc. São essas marcas de individualidade que constituem o que chamo de marcas que produzem os efeitos de autoria.

Em qualquer situação discursiva (neste caso mantenho o foco no resumo-escolar), as palavras nunca são empregadas aleatoriamente, desprovidas de relação com outras palavras e/ou com outras situações de comunicação, não possuem um sentido único e exclusivo, ao contrário, elas existem em estado natural no contexto gramatical apenas; ganham sentidos diversos ao se relacionarem com outras situações discursivas; mas, sobretudo, o que importa no momento, adquirem significado único em um dado recorte comunicativo sob as condições de produção daquele momento singular.

Exemplifico: qualquer palavra pode ser classificada gramaticalmente, mas isto não é suficiente para configurar um significado em uma situação de comunicação, por exemplo, a palavra “resumo” pode ser classificada como verbo, substantivo ou adjetivo, isso, no entanto, não é satisfatório para diferenciá-lo de outros gêneros de texto. É na relação com outras palavras que, por aproximação ou afastamento, vai ganhando força semântica, ou seja, é só por associação, distintiva ou não, com outros gêneros de texto, como o texto de opinião, a carta, a resenha, que a palavra “resumo” vai ganhando um significado próprio. Mas, é apenas em uma situação particular de comunicação que a palavra é submetida às forças expressivas do sujeito, isto é, é só a partir do momento em que o sujeito usa a palavra “resumo”, em uma dada manifestação real de uso da linguagem, que ela ganha contornos de autoria, seu significado é individual, representa aquela situação comunicativa, representa um determinado indivíduo e suas particularidades.

Bakhtin ([1952-1953] 2011) sintetiza essa discussão ao afirmar que:

Qualquer palavra existe para o falante 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, **ela já está compenetrada da minha expressão**. (BAKHTIN, [1952-1953] 2011, p. 294). (grifo meu)

É, portanto, ao terceiro momento da palavra, aquele em que a participação do sujeito é constitutiva, que darei ênfase, pois é nesse momento que ficam registradas, na materialidade dos textos, as marcas de subjetividade, isto é, os indícios de autoria que resultarão, conseqüentemente, em um certo efeito de pertencimento autoral.

É necessário, neste momento, deixar claro que indícios de autoria e marcas de subjetividade não fazem referência ao mesmo objeto, não são sinônimos. Postulo, para esta pesquisa, indícios de autoria como os elementos presentes na materialidade do texto que determinam um *status* de autoria, mesmo que ilusório; enquanto marcas de subjetividade estão ligadas aos elementos, também presentes na materialidade do texto, que indicam um posicionamento pessoal. No resumo, por exemplo, um indício de autoria seria a citação da fonte, pois, através dela, fica claro que o conteúdo do resumo não pertence a quem o escreve, existe alguém responsável por aquela reapresentação, um “autor”; uma marca de subjetividade, por seu turno, seria a escolha do verbo dicendi que, além de introduzir o discurso de outros, ainda apresenta um gesto de leitura, um movimento de interpretação.

É muito comum associar o conceito de autor e de autoria ao conceito de estilo, ressalto, portanto, que, ao contrário do que uma leitura menos atenta do texto “Os Gêneros do discurso” poderia sugerir, o estilo não é apenas uma individualidade do sujeito, mas também uma condição específica para que o enunciado/gênero discursivo se concretize. Conforme esclarece Bakhtin ([1952-1953] 2011):

Todo estilo está indissolúvelmente ligado ao enunciado e às formas típicas de enunciados, ou seja, aos gêneros do discurso. Todo enunciado – oral e escrito, primário e secundário e também em qualquer campo da comunicação discursiva (*rietchevóieobschênie*) – é individual e por isso pode refletir a individualidade do falante (ou de quem escreve), isto é, pode ter estilo individual. (BAKHTIN, [1952-1953] 2011, p. 265).

Destaco, dessa forma, que são duas individualidades: uma ligada ao sujeito que, ao se manifestar em um determinada situação real de comunicação, produz marcas de sua existência; e outra do próprio enunciado/gênero do discurso, que ao ser produzido em um recorte específico das atividades humanas, apresenta marcas da singularidade daquele momento. Para esta seção, apesar da instigante

relação entre a individualidade do sujeito e a individualidade do enunciado/gênero discursivo, restrinjo-me à primeira.

Outra ressalva importante, é o alerta sobre o significado já carregado da palavra “autor” que, na sua generalidade, remete a um ser físico, concretamente existente, aquele que registra suas ideias em um papel. Não estou pensando nesse significado para a palavra “autor”. Em um contexto dialógico, como o que estou usando aqui, o “autor” é uma categoria, por assim dizer, criada por uma necessidade discursiva de que haja sujeitos (pontos de referência) para que possa se concretizar a comunicação. E nesse processo discursivo, em que dialogismo e interação predominam, o “autor” produz marcas de sua existência.

Embora o efeito de autoria e de subjetividade que estou delimitando seja de caráter abstrato, os indícios de sua existência são concretos e ficam visíveis na materialidade das manifestações de uso da linguagem de qualquer espécie.

Postulo, portanto, para a realização desta pesquisa, baseado no conceito de autor e de autoria veiculado pelo Círculo de Bakhtin, o conceito de efeito de autoria como uma necessidade discursiva, uma noção de remetente, um efeito de acabamento a partir de um dado ponto, sem os quais o enunciado/gênero do discurso não se efetivaria, pertenceria a qualquer um, o que deixaria tão amplo o campo de significação que se perderia como unidade comunicativa.

O resumo-escolar, por exemplo, sem essa noção de origem autoral, sem o entendimento, mesmo que abstrato, de que se trata de um sujeito (aluno) que se apropriou do conteúdo de um texto-fonte e o está retextualizando, deixa de representar aquele dado recorte comunicativo e pode, inclusive, ser empregado para representar qualquer outra situação de comunicação, poderia, novamente, a título de exemplo, ser apresentado como um texto de opinião, já que não se sabe de onde vem, poderia ser atribuído a qualquer um.

Consequentemente, postulo como indícios de autoria e marcas de subjetivação as pistas deixadas na concretude das manifestações de linguagem que possibilitam o estabelecimento de uma figura responsável por aquela enunciação. No caso desta pesquisa, as pistas textuais deixadas no corpo concreto do texto-resumo poderiam evidenciar a existência de uma categoria discursiva (autor do

resumo) que o diferencie da outra categoria discursiva (autor do texto-fonte). A meu ver, tal distinção é essencial para a efetivação do resumo.

2.1.3 Considerações Parciais

Para estabelecer um efeito de conclusão para esta seção, já que, como vimos, não há limites delimitadores para os discursos, pontuo a relação de dependência que garante a existência dos conceitos tratados aqui, ou seja, os conceitos de dialogismo, interação verbal, sujeito, autor e autoria (efeito autoral e marcas de subjetividade) só podem ser explorados concomitantemente, a separação só se justifica por uma questão didática. Não há como falar de dialogismo sem, minimamente, mencionar a participação do(s) sujeito(s); como também é inviável, eu diria quase impossível, falar de autor e autoria, na perspectiva bakhtiniana, sem fazer referência ao caráter dialógico do discurso.

Em uma manifestação real de uso da linguagem, em dada situação concreta de comunicação, para que o discurso se efetive dialogicamente, ou seja, sua unidade discursiva seja fruto de relações com outros discursos, com outras situações de comunicação, é necessária a presença, mesmo que abstrata, de uma categoria que ocupe lugares sociais que, na interação com outro(s) sujeito(s), produzam juntos uma nova discursividade que representa aquelas condições de comunicação. Essa nova discursividade, como não poderia deixar de ser, apresenta marcas não apenas das condições de produção, mas também da existência dos sujeitos envolvidos. Uma complexidade, como é possível observar.

2.2 Limites: palavra/oração, enunciado/gênero do discurso, gênero de texto

Esta seção, assim como a anterior, também apresenta conceitos fundamentais para a problematização da questão que norteia esta pesquisa. Neste espaço, então, exponho o conceito de palavra/oração (unidade gramatical), enunciado/gênero discursivo (unidade do discurso) e gênero de texto (unidade textual), com objetivo de responder, ou minimamente problematizar, se o resumo-escolar é, hoje, no ambiente escolar, tratado como um gênero (discursivo ou textual) ou apenas como uma prática escolar, desvestida de significado sócio-histórico.

O dialogismo, ao contrário do que a ruptura com a seção anterior poderia sugerir, continua sendo o escopo maior, através do qual todos os outros conceitos são balizados. Tal separação, no entanto, se justifica apenas pelo fato de haver uma dependência entre os conceitos de oração, enunciado/gênero discursivo e texto. Não que um tenha origem no outro, uma relação evolutiva, mas da necessidade de se distinguir um do outro para entender suas particularidades e, conseqüentemente, estabelecer os limites dentro dos quais proponho minha pesquisa. Os conceitos de sujeito e de autor/autoria, portanto, ficam pressupostos, uma vez que, como já mencionei anteriormente, não estou tratando de categorias isoladas que têm sua existência garantida na individualidade. Trata-se, antes, do oposto, a manifestação de cada uma delas depende da ocorrência da outra.

Nesta seção, portanto, baseado na teoria bakhtiniana, postulo a oração como uma unidade da língua enquanto sistema normativo, ou seja, é uma unidade ligada às convenções impostas pelo sistema da língua.

Por sua vez, o enunciado/gênero do discurso é uma unidade do discurso. Embora se manifeste considerando o sistema linguístico normativo, está ligado a uma determinada situação real de comunicação discursiva. São os elementos envolvidos nessa interação discursiva que agem determinando a constituição da unidade enunciado/gênero do discurso.

Apesar de Bakhtin não conceituar explicitamente o texto ou gênero textual, é a partir das leituras de suas obras, principalmente do trabalho “Os gêneros do discurso”, que delimito o texto como uma unidade textual caracterizada pela concretização do discurso, ou seja, considero o texto como lugar onde os discursos se concretizam. O gênero textual, dessa forma, estaria ligado a uma padronização formal, estilística e composicional exigidas pela situação discursiva.

Exploro melhor os conceitos nas seções que seguem, é claro, objetivando evidenciar quais são os limites que estabeleço para a minha pesquisa a partir dos postulados do Círculo de Bakhtin.

2.2.1 Palavra e Oração – unidade da língua

Para conceituar enunciado/gênero do discurso como real unidade do discurso, no texto “Os Gêneros do discurso”, Bakhtin ([1952-1953] 2011), analogamente, apresenta os conceitos de palavra e de oração como unidades da língua. Para o autor, tal distinção é fundamental e necessária para avanços significativos no campo da linguagem, por isso critica os estudos contemporâneos a ele, principalmente, por não considerarem a participação ativa dos sujeitos envolvidos no processo comunicativo.

Tanto a palavra quanto a oração, segundo o autor, sustentam o *status* de unidade da língua porque não estão ligadas a outras palavras e/ou a outras orações, ou seja, a existência (da palavra e da oração) são garantidas por aspectos gramaticais apenas, a compreensão acerca de uma e da outra não dependem de um real contexto comunicativo, estão vinculadas às regras estabelecidas pela gramática.

Nesse sentido, penso que seria um bom exemplo afirmar que a palavra “biblioteca”, escrita sem a última sílaba “bibliote”, não seria considerada como palavra (unidade da língua), pois fere regras gramaticais de composição; por outro lado, em uma manifestação discursiva real, em que um falante interrompe o outro, o significado dela não se alteraria, apenas marcaria uma situação específica de comunicação.

Conseqüentemente, nem a palavra nem a oração têm remetente e destinatário, não são proferidas por ninguém e nem a ninguém são destinadas. Não correspondem, portanto, a uma situação concreta de comunicação. A meu ver, garantem, de certa forma, uma unidade para a língua em determinada comunidade

linguística, mas não podem ser encaradas como uma situação real de uso da linguagem. Sobre isso, Bakhtin ([1952-1953] 2011) afirma que:

..., as unidades da língua – a palavra e a oração por sua própria natureza são desprovidas de direcionamento, de endereçamento – não são de ninguém e a ninguém se referem. Ademais, em si mesmas carecem de qualquer relação com o enunciado do outro, com a palavra do outro. Se uma palavra isolada ou uma oração está endereçada, direcionada, temos diante de nós um enunciado acabado, constituído de uma palavra ou de uma oração, e o direcionamento pertence não a elas como unidades da língua, mas ao enunciado. (BAKHTIN, [1952-1953] 2011, p. 305-305).

Esse isolamento, então, por consequência, caracteriza o contexto de produção da palavra e da oração como o contexto da fala do mesmo sujeito que a proferiu, não há contato com a realidade, nem com a fala de outros sujeitos. O enunciado/gênero discursivo, em contrapartida, tem como contexto a própria interação entre os sujeitos.

Dessa forma, as fronteiras delimitatórias que constituem a palavra e a oração como unidade, são produzidas em um dado isolamento, no contexto de produção do próprio sujeito que as profere; em oposição à unidade do discurso, nunca tem seus limites estabelecidos pela alternância dos sujeitos discursivos.

E mais, tanto a palavra quanto a oração não têm a capacidade de despertar no outro um possibilidade de resposta – responsividade – pelo simples fato de que o outro não existe nessa relação.

A oração enquanto unidade da língua carece de todas essas propriedades: não é delimitada de ambos os lados pela alternância dos sujeitos do discurso, não tem contato imediato com a realidade (com a situação extraverbal) nem relação imediata com enunciados alheios, não dispõe de plenitude semântica nem capacidade de determinar imediatamente a posição responsiva do outro falante, isto é, de suscitar resposta. A oração enquanto unidade da língua tem natureza gramatical, fronteiras gramaticais, lei gramatical e unidade. (BAKHTIN, [1952-1953] 2011, p. 278).

Reconheço, dessa forma, a palavra e a oração, assim como Bakhtin as postula, unidades reais da língua, isoladas no contexto de produção do próprio enunciatador, sem relação alguma com outras palavras e orações, muito menos com outro(s) sujeito(s), incapaz, portanto, de estabelecer um situação responsiva.

2.2.2 Enunciado/Gênero discursivo – unidade do discurso

Na teoria bakhtiniana, de forma mais evidente, no capítulo “Os gêneros do discurso”, conforme já antecipei, as expressões “enunciado” e “gênero do discurso” fazem referência ao mesmo objeto, isto é, são expressões sinônimas que dizem respeito ao que o próprio Bakhtin chama de “tipos relativamente estáveis” (BAKHTIN, [1952-1953], p. 262) e/ou “real unidade da comunicação discursiva.”. (BAKHTIN, [1952-1953] 2011, p. 274).

A primeira expressão, “tipos relativamente estáveis”, é cunhada logo no início do referido capítulo, quando o autor afirma que são os enunciados/gêneros do discurso responsáveis pela nossa vida em sociedade, pois é através deles que nos comunicamos, portanto, é por intermédio deles que organizamos nossas atividades. E como são incontáveis as atividades humanas que requerem manifestações de linguagem, também são incalculáveis os tipos de enunciados/gêneros do discurso.

Portanto, cada tipo de enunciado/gênero do discurso apresenta características de dada situação real de comunicação que, segundo o autor, ficam evidentes pelo conjunto de três elementos: o tema, o estilo e construção composicional. Conforme é possível observar na citação que segue:

Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissolavelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. (BAKHTIN, [1952-1953] 2011, p. 261-262).

O uso da segunda expressão, “real unidade da comunicação discursiva”, é mais recorrente no restante do capítulo. Acredito que isso se deve à necessidade de estabelecer limites que diferenciem os conceitos, isto é, não havendo a necessidade

inicial de enfatizar o caráter social, faz-se necessário apenas distinguir as unidades da gramática (palavra e oração) da unidade do discurso (enunciado/gênero discursivo).

Ainda na primeira parte, denominada de “O problema e sua definição”, Bakhtin apresenta o conceito de gêneros primários e secundários. Estes de caráter mais complexos, fruto da reelaboração dos gêneros primários, ligados a situações mais formais de comunicação; aqueles, por seu turno, de natureza simples, originados nas situações mais corriqueiras de comunicação. Na citação que segue, além de postular uma classificação para os enunciados/gêneros do discurso, Bakhtin ([1940] 2011) também apresenta exemplos:

Os gêneros discursivos secundários (complexos – romance, dramas, pesquisas científicas de toda espécie, os grandes gêneros publicitários, etc.) surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito) – artístico, científico, sociopolítico, etc. No processo de sua formação eles incorporam e reelaboram diversos gêneros primários), que se formaram nas condições da comunicação discursiva imediata. (BAKHTIN, [1940], 2011, p. 263).

No entanto, é na segunda parte, “O enunciado como unidade da comunicação discursiva. Diferença entre essa unidade e as unidades da língua (palavras e orações)”, que a discussão acerca do conceito de enunciado/gênero do discurso ganha corpo. Como o próprio nome da seção indica, serão problematizadas peculiaridades constitutivas da palavra e da oração (unidades da língua) para, por comparação, definir as características constitutiva do enunciado/gênero do discurso (unidade do discurso).

Para estabelecer tal distinção, o autor enumera três peculiaridades constitutivas do enunciado/gênero do discurso: alternância dos sujeitos do discurso, conclusibilidade e formas estáveis de gênero do enunciado.

A primeira peculiaridade, segundo o autor, é responsável pelo estabelecimento dos limites para o enunciado/gênero discursivo, ou seja, é a troca de papéis discursivos efetuada entre os sujeitos em um dado processo comunicativo que determinaria os limites para uma unidade discursiva. O fim ou a completude, por assim dizer, do enunciado/gênero discursivo se concretizaria a partir do momento

que os sujeitos alternam seus papéis no jogo discursivo.²¹ Sobre isso, Bakhtin afirma claramente que “Os limites de cada enunciado concreto como unidade da comunicação discursiva são definidos pela *alternância dos sujeitos do discurso*, ou seja, pela alternância dos falantes. (BAKHTIN, [1952-1953] 2011, p. 275).

A segunda peculiaridade constitutiva, a conclusibilidade, se caracteriza pelo fato de o sujeito expor (através da fala ou da escrita) tudo o que desejava em uma dada situação real de comunicação. Tal especificidade do enunciado/gênero do discurso implica uma consequência, viabiliza ao outro sujeito participante daquela situação comunicativa a possibilidade de responder – responsividade.

Essa completude que garante a responsividade é, de acordo com Bakhtin ([1952-1953] 2011), determinada por três elementos: o primeiro é a exaurabilidade do objeto e do sentido, o segundo diz respeito ao projeto de discurso ou vontade de discurso do falantes, e, por último, as formas típicas composicionais e de gênero do acabamento.

A exaurabilidade, no entanto, é extremamente relativa, pois concluir um determinado assunto, em algumas áreas, é mais fácil do que em outras, aquelas ligadas a aspectos factuais (pedidos, ordens) têm limites mais visíveis do que os de natureza científica, por exemplo. A exaurabilidade só se torna possível quando o assunto em questão (objeto) se torna tema do enunciado, isto é, ele adquire limites específicos em uma certa situação de comunicação, sob determinadas condições. Chega-se, dessa forma, ao tema que, juntamente com o estilo e a composição, formam a tríade de elementos indissolúveis que compõem o enunciado/gênero do discurso.

O projeto de discurso ou vontade de discurso do falante também assegura a conclusibilidade, ou seja, delimita fronteiras temáticas, uma vez que através da intenção discursiva pode-se imaginar o todo, “Imaginamos o que o falante *quer* dizer, e com essa ideia verbalizada, essa vontade verbalizada (como a entendo) é

²¹ A alternância entre os sujeitos, como características constitutiva da unidade discursiva, para mim, é a marca mais evidente de que gênero do discurso e gênero de texto fazem referência a objetos diferentes. Em uma manifestação de linguagem qualquer, a mesma frase, por exemplo, poderia ser repetida por sujeitos diferentes assumindo significados distintos, exclusivamente, por causa dos sujeitos que as “pronunciam”; por outro lado, um texto apresentado por sujeitos diferentes não deixa de ter a estrutura apresentada inicialmente. O discurso estaria ligado, portanto, à esfera ideológica, enquanto o texto estaria ligado às maneiras de apresentação dos discursos.

que medimos a conclusibilidade do enunciado.”. (BAKHTIN, [1952-1953] 2011, p. 281).

Da mesma forma, nesse processo, é o projeto discursivo aliado aos limites do temático que determinam o terceiro elemento: formas composicionais do acabamento.

Os três elementos que asseguram a conclusibilidade estão diretamente associados ao tema, ou seja, uma intenção discursiva (projeto do falante) projeta um recorte na realidade comunicativa (exaurabilidade) que se efetiva em uma forma de dizer (formas composicionais do gênero). Tudo isso associado ao tema: o projeto do falante vai determinar o tema, a exaurabilidade estabelece limites para o tema e, simultaneamente, considerando os dois primeiros aspectos e o tema, será configurada uma forma de gênero.

A terceira e última peculiaridade, formas estáveis de gênero do enunciado, é determinada, sobretudo, pelos aspectos expressivos do sujeito. A relação que o sujeito estabelece com objeto de seu discurso é que vai determinar os aspectos estilístico e composicionais

... cada enunciado se caracteriza, antes de tudo, por um determinado conteúdo semântico-objetual. A escolha dos meios linguísticos e dos gêneros de discurso é determinada, antes de tudo, pelas tarefas (pela ideia) do sujeito do discurso (ou autor) centradas no objeto e no sentido. É o primeiro momento do enunciado que determina as suas peculiaridades estilístico-composicionais.

O segundo elemento do enunciado, que lhe determina a composição, é o elemento expressivo, isto é, a relação subjetiva emocionalmente valorativa do falante com o conteúdo do objeto e do sentido do seu enunciado. (...) A relação valorativa do falante com o objeto de seu discurso (seja qual for esse objeto) também determina a escolha dos recursos lexicais, gramaticais, e composicionais do enunciado. O estio individual do enunciado é determinado principalmente pelo seu aspecto expressivo.²² (BAKHTIN, [152-1953] 2011, p. 289).

A meu ver, portanto, a participação do sujeito através de dada relação expressiva com o objeto de seu discurso é a responsável pela naturalidade com que os enunciados/gêneros do discurso chegam ao sujeito, o que é muito diferente da normatização da gramática (palavra e oração). O sujeito tem acesso ao

²² Embora, em grande parte do texto, Bakhtin se refira ao “falante”, todos os conceitos e reflexões se estendem à escrita também.

enunciado/gênero do discurso, assim como tem acesso à língua materna, reitero, porque, ao interagir, tem a possibilidade de fazer adaptações que a situação comunicativa exigir.

Sendo assim, retomo uma ideia já apresentada, os enunciados/gêneros do discurso são variados porque são inúmeras as situações de comunicação. Ora, o sujeito terá sucesso em seu projeto discursivo se conhecer o enunciado/gênero que media aquela situação discursiva, portanto, quanto melhor conhecer os enunciados/gêneros do discurso, mais plenamente o sujeito participa. É o que o próprio Bakhtin ([1952-1953] 2011) diz nesse trecho que, a mim, soa poético:

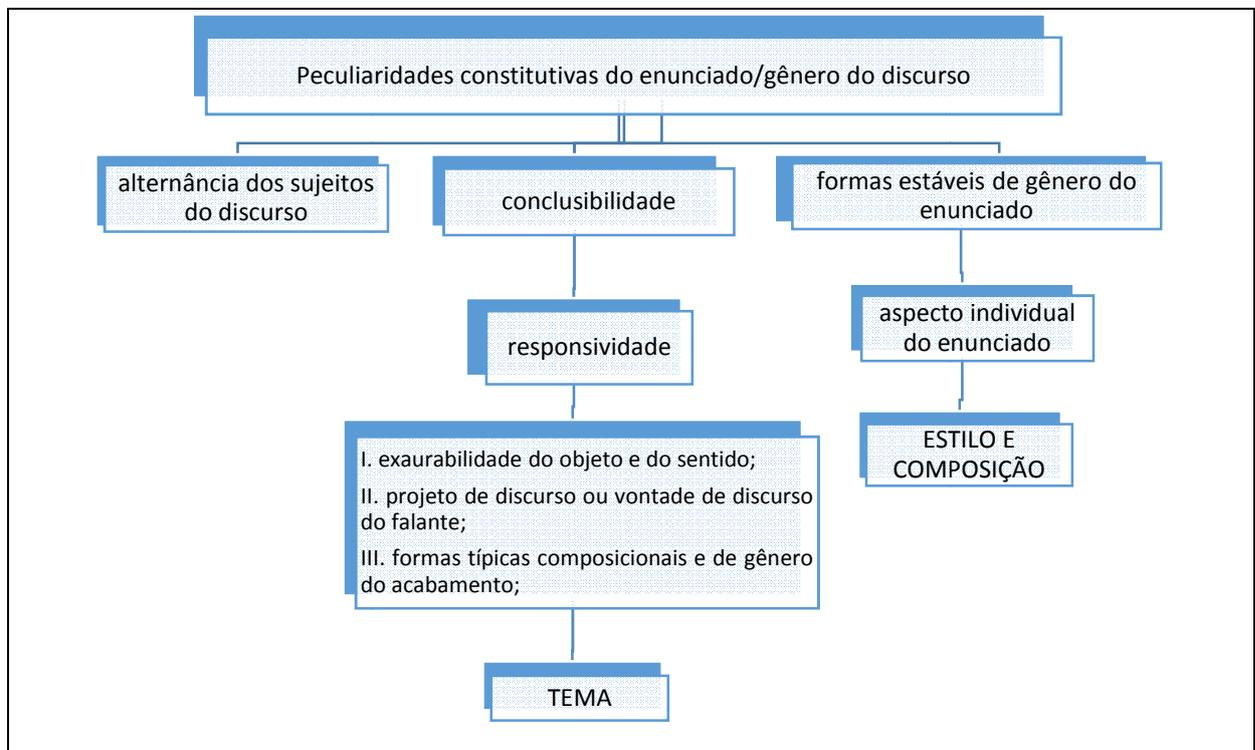
Quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso. (BAKHTIN, [1952-1953] 2011, p. 285).

Além desses três *elementos* constitutivos (tema, estilo, composição) e os desdobramentos nas três *peculiaridades* (alternância dos sujeitos discursivos, conclusibilidade e formas estáveis de gênero), o autor apresenta, como *traços* constitutivos, a entonação e o direcionamento/endereçamento.

A entonação pela capacidade de atribuir a uma oração um dado sentido que a transforma em enunciado, ou seja, não se trata mais de uma oração isolada, mas de uma realidade concreta de uso da linguagem; o direcionamento/endereçamento, por motivo muito semelhante, isto é, por apresentar a capacidade uma unidade da gramática, isolada, sem referente exato, em uma manifestação específica e concreta de linguagem.

Para facilitar a compreensão e a relação ente os conceitos que problematizei, apresento, abaixo, um fluxograma que, embora possa despertar tal sentido, não corresponde a uma possível hierarquia que os elementos composicionais devem respeitar para constituir o enunciado/gênero do discurso. Ao contrário, trata-se de uma maneira pessoal de organização dos conceitos e, conseqüentemente, do estabelecimento de um efeito de leitura viabilizado por uma força didática.

Ou seja, não estou afirmando que a escolha do conteúdo temático, por exemplo, só se concretiza depois de verificados os três passos (exaurabilidade, projeto discursivo e as formas composicionais), pois, em uma dada situação real de comunicação tais fenômenos ocorrem simultaneamente e um está diretamente ligado ao outro, não há, portanto, como isolá-los. Da mesma forma, não estou afirmando que o estilo e a composição são os últimos elementos a se efetivarem nesse processo comunicativo. A categorização, nesse caso específico, deve-se à influência direta da individualidade que se marca diretamente no estilo e na forma composicional, não tão diretamente na escolha do tema, o que justifica a locação em categorias diferentes. Fica registrado, dessa forma, o caráter apenas didático do fluxograma.



Quadro 2 - síntese dos elementos constitutivos do enunciado/gênero discursivo

Assumo, para esta pesquisa, balizado pela teoria bakhtiniana, o enunciado/gênero discurso como uma unidade real da comunicação discursiva, constituído por três elementos: tema, estilo e forma composicional, que se concretiza em uma dada situação de comunicação, sob coerções sociais.

2.2.3 Gênero textual – unidade textual

O texto, como objeto de estudos, tem sido explorado ao longo da história da humanidade, seu *status* é alicerçado sob as coerções sociais, ideológicas e históricas de cada momento, como não poderia deixar de ser. Isto é, a noção acerca do que seja texto é uma preocupação que perpassou o conhecimento humano. Sua importância para o processo de desenvolvimento social é reconhecida. Portanto, as alterações conceituais levam em conta, principalmente, o papel exercido por ele em determinada sociedade.

Em função disso, inicio esta discussão e, conseqüentemente, a apresentação do recorte da noção de texto que utilizarei nesta pesquisa traçando um breve percurso histórico com o objetivo de evidenciar que houve períodos em que as atenções eram voltadas para questões mais textuais, menos presas às estruturas da língua, mais voltadas para a produção de sentido; enquanto, em outros momentos, o que se sobressaía eram as preocupações com elementos formais apenas, com descrições de usos da língua, com a catalogação de expressões.

Apresento a retomada histórica, recorrendo à parte introdutória do artigo de Indursky (2010), “O texto nos estudos da linguagem: especificidades e limites”, que objetiva propor uma reflexão sobre o conceito de texto. Para isso são exploradas quatro teorias: Linguística Textual (a noção de texto apresentada leva em consideração o texto como unidade de análise, não mais a frase); a Teoria da Enunciação (a noção de texto leva em consideração o contexto situacional, não apenas o contexto linguístico); a Semiótica (a noção de texto está ligada à relação entre plano da expressão e plano de conteúdo); a Análise do Discurso (o texto é considerado um espaço discursivo, não fechado em si mesmo, pois estabelece relação com o contexto, com outros textos e outros discursos).

Apesar dessa interessante discussão que Indursky oferta ao explorar essas quatro teorias, restrinjo-me ao início de seu artigo, momento em que é apresentada a reflexão sobre a gênese das discussões acerca da noção de texto.

Com o intuito de evidenciar que a noção de texto era balizada pela arte de bem falar e de bem escrever, Indursky se detém a dois grandes retóricos: Quintiliano e Cícero.

Retomando o trabalho de Orlandi (1993), Indursky apresenta Quintiliano como o responsável pelo efeito fundador da reflexão sobre texto. No entanto, suas considerações sobre Quintiliano se darão por meio de Adam (1999), ou seja, através de uma citação de Adam (1999, p. 5-6), a autora argumenta sobre os termos que Quintiliano associa a texto, tais como: compósito/inventio (escolha dos argumentos), elocutio (colocação em palavras), dispositio (colocação em ordem ou plano do texto).

Posteriormente, através de uma comparação estabelecida entre os termos apresentados por Quintiliano e os significados consultados em dicionários de latim-português, Indursky conclui que a questão do texto “é bem antiga e era pensada por autores clássicos do mundo romano que se ocupavam de Oratória, de Filosofia e da Gramática.” (Indursky, 2010, p. 37)

Quanto a Cícero, a autora afirma que sua obra pode ser dividida em duas grandes partes: tratados de argumento retórico e tratados de argumento filosófico. Então, considera a autora, que Cícero, além de discutir questões políticas, filosóficas, religiosas, morais, entre outras, também reflete sobre retórica e, conseqüentemente, acerca do conceito de texto.

Quintiliano, por sua vez, também estudou e ensinou retórica, para ele, segundo Pereira (2002), citado por Indursky:

... a Gramática se divide em duas partes: a arte de falar corretamente e a explicação dos poetas, sendo que as regras da escrita devem se combinar com as do falar. Ou seja, cabia à gramática determinar, a partir dos autores que formavam o cânone clássico, os usos da língua considerados “legítimos” e cabia à retórica atualizar, no discurso, aqueles usos, com o objetivo de convencer. (INDURSKY, 2006, p. 37).

A noção de texto, questão mobilizadora desta seção, sofre significativas alterações a partir do surgimento das línguas neolatinas, motivadas pelo declínio do Império Romano, pois, na passagem dos estudos do latim para o estudo das novas línguas, a retórica e a oratória saem de cena para dar espaço aos estudos capazes de estabelecer, fixar uma língua: regras fonéticas, morfológicas e sintáticas.

Na França, esta passagem determinou o surgimento da Gramática Geral e Razoada, a Gramática de Port-Royal (1775/1783) e, em Portugal, a “Gramática Filosófica da língua portuguesa; princípios da gramática geral aplicados a nossa linguagem”, de Soares Barboza, nos 1800. Estas gramáticas destinavam-se a descrever as novas línguas, examinando suas letras e sons, sua composição silábica, as palavras, as diferentes categorias gramaticais, tal como estas ocorrem ainda hoje nas gramáticas contemporâneas. Ou seja: entre as gramáticas de uma língua clássica como o latim, e a gramática das novas línguas, mudanças ocorreram, as quais refletem a conjuntura política, econômica e linguística dos novos tempos. (INDURSKY, 2010, p. 37).

Há, portanto, como se pode observar, um deslocamento. Não são mais recorrentes as preocupações com o bem falar e o bem escrever, pois não há mais uma tribuna a ser ocupada, agora falar e escrever bem são apenas os objetivos/justificativas para formular regras de bom uso da língua. Sintetiza Indursky que “..., com o desaparecimento da Retórica e da Oratória, inicia-se o apagamento do texto no interior da gramática.”. (Indursky, 2010, p. 39).

Dando um salto no percurso histórico, Indursky chega ao estabelecimento da Linguística como ciência, com os estudos de Saussure. Para a autora, ao separar língua (social e passível de descrição) e fala (individual e não passível de ser descrita e sistematizada) e, posteriormente, se debruçar apenas a descrever a língua como um sistema de signos, Saussure, semelhante aos gramáticos pós-queda do Império Romano, também desprestigia o texto como unidade de análise, centrando seus estudos na descrição de um sistema linguístico. Saussure, tencionando estudar o objetivo da língua, postula que a língua é um sistema de signos cujo contexto são os próprios constituintes da língua.

A autora, Indursky, finaliza sua reflexão inicial citando Jakobson e Hjelmslev. O primeiro por não excluir o falante, mas sobretudo, por convocá-lo “... na qualidade de locutor para mostrar que ele é submetido a um *duplo funcionamento da linguagem*: ao mesmo tempo em que sofre *coerções provenientes da língua*, também é colocado em posição não-coercitivas.” (Indursky, 2010, p. 41). O segundo por, discordando de Saussure, propor um estudo sobre a linguagem, não apenas sobre a língua, além de considerar necessário que o texto se configure como uma categoria de análise, assim como foi a frase, saindo do senso comum.

Nessa mesma perspectiva, fazer um resgate histórico acerca da noção de texto, Orlandi (2008), no capítulo “O Estatuto do Texto na História da Reflexão sobre a linguagem”, separa as áreas de interesse entre Retórica, Dialética e a Gramática. O que interessa, para mim, nessa distinção de objetivos, é verificar como o objeto texto é entendido ou, pelo menos, como ele pode ser pressuposto. Conforme citação que segue, não difere, em essência, do que já apresentei anteriormente.

Por um recuo no tempo, aprendemos que – na relação entre Retórica, a Dialética e a Gramática, uma se sobrepondo às outras, de acordo com o interesse variável incidindo ora sobre a conformidade com o verdadeiro ou o válido (Dialética), ora sobre o efeito buscado sobre o auditório (Retórica), sobre um enunciado modelo ideal (Gramática) - em um certo momento dessa história, a Retórica, mesmo se ela não pode ser considerada uma ciência da linguagem (interessando-se mais pela sua eficácia), aparece como teoria que engloba toda linguagem. Nessa conjuntura, a Gramática fica reduzida ao ensino do correto e a Dialética à ciência do raciocínio (...) (ORLANDI, 2008, p. 74).

Ou seja, através da citação, pode-se, mais uma vez, confirmar que a noção de texto está diretamente vinculada a fatores ideológicos, sociais e históricos. Por isso, cada área de conhecimento, como as citadas (Retórica, Dialética e Gramática) apresenta suas especificidades de acordo com os interesses e necessidades da comunidade a que presta serviços.

O fato relevante para minha discussão é a possibilidade de observar que a noção de texto vai se (re)configurando ao longo da história, ora privilegiando aspectos situacionais, ora enfatizando a forma, ora considerando o efeito sobre o outro, ora buscando um modelo ideal, etc.

Após esse rápido percurso na história, apresento, a seguir, a noção de texto com a qual trabalho nesta pesquisa. Uma vez que já anunciei minha filiação ao dialogismo, a noção de texto que proponho só poderia estar respaldada nas teorias dialógicas do Círculo de Bakhtin.

Sinalizo, portanto, que o conceito de texto que assumo nesta pesquisa não diz respeito a uma manifestação linguística isolada, desvinculada da sua função social, representação de um único indivíduo, ao contrário, considero que essa manifestação linguística adquire caráter diferente, isto é, *status* de texto se, em sua materialidade, ficar evidente que se trata de um objeto coletivo, ou melhor, que se

trata de um objeto produzido por um indivíduo que se serve de um repertório produzido por outros indivíduos.

Essa definição, no entanto, poderia viabilizar a associação entre os conceitos de texto e discurso como se referissem ao mesmo objeto, já que as características podem ser facilmente compartilhadas por ambos. Essa aproximação, contudo, não é adequada. O que os difere, a meu ver, é essencialmente a maneira como se manifestam, como garantem sua existência. O discurso tem natureza mais abstrata, enquanto o texto é efetivamente concreto, palpável. A partir das reflexões do Círculo de Bakhtin, considero que o discurso está mais para a formulação das ideias, enquanto o texto está mais para a veiculação das ideias. Considero, dessa forma, que o texto é o lugar real e concreto em que o discurso se materializa.

O texto, por ser material, concreto, fisicamente alcançável, permite uma visualização – com mais facilidade que o discurso – de caráter dialógico. Na materialidade do texto, por exemplo, através de algumas escolhas lexicais, sintáticas e/ou semânticas, é possível constatar origens diferentes para os discursos, não são exclusividade daquela manifestação concreta de uso da linguagem. O resumo-escolar, se for apresentado como o esperado, é possível verificar que, em sua constituição, há o discurso do texto-fonte (conteúdo, algumas expressões, etc), o discurso do autor do texto-resumo (verbo dicendi, vocábulos que substituem expressões do texto-fonte, reorganização sintática visando à economia, etc), e ainda, muitas vezes, o discurso do professor (forma de apresentação do texto-resumo). Fica marcada, dessa maneira, uma relação, nem sempre amigável, entre os discursos dos envolvidos nessa situação de comunicação específica. Portanto, o texto é o lugar de materialização desse processo de negociação discursiva.

Igualmente, apesar de apresentar um autor fisicamente existente, também é possível verificar a existência do sujeito como categoria discursiva, isto é, além do autor real, há um sujeito que se faz presente no interior do texto, um sujeito que se posiciona frente a outro(s) sujeito(s) em outra(s) situação(ões) discursiva(s), que influencia e, simultaneamente, é influenciado. Esse sujeito discursivo, diferente do autor real que tem existência mesmo desvinculado do texto específico, só tem garantida sua existência naquele recorte comunicativo. Se o texto é reapresentado em outra situação de comunicação, o que é recorrente, pois não há barreiras ideológicas e históricas para isso, o sujeito discursivo poderá assumir outra

conotação, o que não acontece com o autor real, que mantém sua identidade intacta.

Consequentemente, o texto é a prova cabal da existência do discurso e, mais evidente ainda, da existência do sujeito discursivo, já que é no texto que ficam marcas do posicionamento ideológico, histórico, social dessa categoria discursiva, isto é, o que venho chamando de efeito de autoria. São indícios de subjetividade, volto a frisar, não do autor real, mas do sujeito pertencente ao discurso, que “refletem” e “refratam” uma dada situação real de comunicação.

Há um fato, no mínimo, interessante que marca efetivamente a diferença entre sujeito discursivo e o autor. Para que o sujeito discurso tenha sua existência garantida basta haver uma situação real de comunicação, ao passo que, ao produzir um texto escrito, por exemplo, o autor não interage diretamente com seu leitor, apenas constrói uma imagem mental acerca dele; o mesmo acontece com o leitor que, ao ler o texto, sem a presença do autor, também faz uma imagem mental apenas. Há uma espécie de inversão, o sujeito discursivo, de caráter mais abstrato, tem existência garantida apenas em uma situação concreta de manifestação da linguagem; enquanto o autor e o leitor, de caráter mais concreto, têm sua existência garantida em um plano menos abstrato. Apesar disso, todos são categorias que se manifestam no texto.

Por fim, a estabilidade formal do texto é quebrada pelo discurso, ou seja, o discurso nunca é o mesmo em cada nova situação em que é apresentado, porque nunca são as mesmas as condições de produção, então, os textos sendo o meio de concretização dos discursos, sofrerão alterações formais quando a nova situação comunicativa assim exigir. Logo, não é a forma que determina o conteúdo, a forma representa uma determinada realidade comunicativa, um recorte histórico-temporal de uma realidade.

Para a realização desta pesquisa, depois de todo o exposto nesta seção, assumo o conceito de texto como um objeto material, concreto, palpável, através do qual sujeitos reais trocam experiências, mas, sobretudo, assumo o conceito de texto como o meio pelo qual, através da interação entre sujeitos discursivos, os discursos - de natureza dialógica - se concretizam.

Baseando-me nos conceitos postulados pelo Círculo de Bakhtin e, sobretudo, na ressignificação deles que fiz ao recortar alguns e ampliar outros, apresento um quadro síntese comparativo em que organizo algumas características distintivas entre palavra/oração, gênero do discurso/enunciado e texto. Ou seja, objetivo com este quadro, disponibilizar uma visão panorâmica acerca dos temas que problematizei neste capítulo e que, portanto, serão fundamentais para a realização desta pesquisa.

Palavra/Oração	Gênero do discurso / Enunciado	Texto
Gramática	Discurso	Texto
Língua: sistema estável de formas normativas	Língua: processo ininterrupto que se realiza através da interação verbal	Língua: Sua materialidade é a língua como forma e como história
Unidade da língua	Unidade real da comunicação discursiva	Unidade concreta (física) da comunicação
Caráter impessoal, não pertence a ninguém e a ninguém são endereçadas	Endereçamento (autor e destinatário)	Seu endereçamento se realiza na instância do discurso ou da prática discursiva
Limite da oração: limites gramaticais	Limite do enunciado: alternância dos sujeitos do discurso	Limites do texto: está ligado ao suporte, à função comunicativa, ao conteúdo, etc
Estabilidade	Formas relativamente estáveis de gênero do enunciados/gêneros discursivos	Formas relativamente estáveis de gênero de textos
Contexto da oração: é o contexto da comunicação do mesmo sujeito que a profere	Contexto do enunciado: é o contexto da comunicação com outro(s) sujeito(s) do discurso	Contexto do texto: é o contexto concreto de comunicação entre sujeitos reais
Posição ativa do locutor X posição passiva do interlocutor mediado pela oração	Responsividade – um sujeito, ao enunciar, possibilita ao outro condição de “resposta” mediado pelo discurso	Sujeitos reais envolvidos são responsáveis pela produção do sentido mediado pelo texto
Não tem autor, é de ninguém	Pertence a um sujeito discursivo	Tem um autor historicamente inserido
A palavra e a oração isoladas não se renovam, não se ressignificam	O enunciado/gênero discursivo se renova (ressignifica) em cada nova manifestação discursiva	O texto só se renova porque o discurso se renova. Não é a forma que muda o conteúdo, mas o inverso, o conteúdo, a nova condição de apresentação do

		conteúdo que muda a forma.
--	--	----------------------------

Quadro 3 – síntese dos elementos distintivos: palavra/oração, enunciado/gênero discursivo, gênero textual.

Como é característico desse tipo de apresentação de conteúdos, através de esquemas separados em quadros, poderia despertar uma certa noção de isolamento, ou seja, no caso específico do quadro apresentado anteriormente, há o risco de considerar que a palavra/oração, enunciado/gênero discurso e gênero textual nada têm em comum e que podem ter suas ocorrências isoladas umas das outras. Para não correr tal risco, assinalo que o quadro tem objetivos explicativos apenas, uma forma de apresentar os conceitos para, posteriormente, estabelecer relação entre eles.

Isto é, não é porque a palavra e a oração estão esquematicamente separados do discurso e do texto, sem pontos de convergências entre eles, que em uma situação de comunicação um pode existir sem o outro; ao contrário, simultaneamente, cada um tem seu papel no processo comunicativo. As orações garantem, por assim dizer, uma sistematização necessária para que o discurso se materialize na forma concreta de texto, estabelece-se, portanto, uma relação de dependência constitutiva entre as partes.

2.2.4 Considerações Parciais

Palavras, orações, gêneros discursivos, discurso, gênero textual, texto são construções humanas, coletivas a serviço de uma necessidade social de existência e manutenção da espécie humana e da própria sociedade. E, embora isoladas por uma questão científica de análise, têm suas manifestações ligadas uma à outra. Portanto, concluo, não há uma situação de supremacia de uma sobre a outra. O discurso, por exemplo, não é uma categoria que se sobreponha às outras, ele estabelece modos de concretização das categorias gramaticais e textuais, mas, por

outro lado, tanto a gramática quanto o texto, nessa “negociação”, postulam suas próprias possibilidades e limites.

O grande equívoco, nos ambientes escolares, é privilegiar uma ou outra categoria. É possível observar que, nos últimos anos, apesar de toda contribuição dos estudos acerca da linguagem, ainda é o enfoque gramatical que predomina nas aulas de língua portuguesa. Algumas raras vezes o texto é explorado como um gênero de texto, principalmente, os aspectos que dizem respeito à estrutura formal. Mas, uma abordagem acerca da identidade discursiva do sujeito que poderia se formar a partir de determinadas escolhas realizadas na materialidade do textos ainda é muito distante do ambiente escolar.

Considero, dessa forma, essencial a noção de unidade da língua, unidade do discurso e unidade textual para responder à questão que move esta pesquisa: o resumo-escolar tem sido tratado como uma prática escolar em que apenas as unidades da língua são levadas em consideração, como um gênero de texto em que a preocupação formal se impõe às demais, ou como um gênero discursivo quando se é possível observar que os sujeitos só se constituem na interação com outro(s) sujeito(s) ao colocarem em contato os “seus” discursos que em essencial já são dialógicos.

3. Discurso citado: marcas de subjetividade e argumentação

O discurso citado é o *discurso no discurso*, a *enunciação na enunciação*, mas é, ao mesmo tempo, *um discurso sobre o discurso*, uma *enunciação sobre a enunciação*. (VOLOCHINOV, [1929] 2002, p. 144)

O resumo, de forma geral, é efetivamente a concretização da citação do discurso alheio. Considero, portanto, fundamental para a realização desta pesquisa uma abordagem mais pontual acerca dos modos de citar. Diluir as reflexões sobre essa manobra textual em outras seções deste trabalho inviabilizaria um olhar mais específico, inclusive, porque exigiria aproximações conteudísticas que, no momento, julgo pouco consistentes. Não estou afirmando que não há relação entre as várias maneiras de citar e a organização do gênero, por exemplo; muito menos que não há uma dependência entre as variadas formas de transmitir o discurso do outro e a constituição do sujeito, ao contrário, acho que é tão representativo tal exercício que justifica a exclusividade da temática deste capítulo.

Reconheço, no entanto, as dificuldades dessa empreitada, pois, excluindo os estudos esquemáticos e classificatórios que os livros didáticos apresentam, há poucas reflexões acadêmicas sobre as formas de citar. Outro obstáculo inicial, além dessa escassez de investigações científicas, é o fato de que as poucas existentes se debruçam sobre o texto literário, inclusive a própria teoria a que me filio – a bakhtiniana, conforme já afirmei em outro momento.

Neste capítulo, portanto, tomando de empréstimo a teoria do Círculo de Bakhtin sobre o discurso citado, mais especificamente, a terceira parte do livro “Marxismo e filosofia da Linguagem”, em que Volochinov apresenta, em quatro capítulos, estudos sobre as formas de citação do discurso alheio, traço um paralelo com os modos de citar empregados pelos alunos nos resumos-escolares que compõem o *corpus* desta pesquisa e, como algumas formas de citar não apareceram no *corpus*.

Não estou, com isso, sugerindo que este tipo de conhecimento seja essencial ao ensino básico, mas assumindo que uma abordagem discursiva teria mais relevância do que uma simples classificação. Ou seja, entendo que, mais do que localizar uma citação direta ou indireta em um texto literário, é importante reconhecer sua função discursiva naquele contexto.

Dessa forma, considero que, entre as variadas formas que marcam a participação do sujeito discursivo no processo de produção dos resumos-escolares, está a citação do discurso do outro. Escolher esta ou aquela maneira de rerepresentar o discurso de outro sujeito é um indício de subjetividade oriundo do gesto de leitura individual que o sujeito realiza do discurso do outro.

A partir disso, seguindo a mesma sequência de apresentação de Volochinov ([1929] 2002), organizo as formas de citar em três grupos: discurso indireto, discurso direto e discurso indireto livre, sendo que os dois primeiros grupos apresentam subclassificações. Depois de apresentados os conceitos, consciente do empréstimo teórico que aí se configura, problematizo tais conceitos a partir dos textos-resumo que compõem o *corpus*.

3.1 Discurso Citado

Volochinov ([1929] 2002) abre o nono capítulo, O “discurso de outrem”, pontuando que o discurso citado pode ser tratado apenas como um tema dentro de uma enunciação, mas que isso não é suficiente para atingir o conteúdo desse tema em sua completude, pois, conforme o autor, o discurso citado é mais do que um tema, é uma unidade integral da construção.

Entendo, com isso, que um discurso citado não é apenas a transposição do discurso de um sujeito para compor o discurso de outro sujeito. Haja vista que, conforme já disse anteriormente, todo discurso é sempre um novo discurso se mudada a situação de comunicação, ou seja, ao enunciar seu próprio discurso o sujeito produz um determinado efeito de sentido, um outro sujeito ao se apropriar desse discurso para compor o seu próprio, fatalmente, não alcançará o mesmo efeito que o primeiro sujeito alcançou.

Exemplifico: ao produzir um determinado texto se busca um certo efeito de sentido, por exemplo, argumentar sobre a falta de voz dos alunos no interior das escolas; ao ser resumido, o discurso do texto-fonte não apresentará mais aquele efeito argumentativo inicial, pois, na nova situação comunicativa, o escritor do resumo deve apresentar o conteúdo do texto-fonte objetivando, entre outras possibilidades, sinalizar o grau de leitura que atingiu.

Para isso, na nova situação comunicativa, são criadas regras sintáticas, semânticas e composicionais de modo que o discurso citado se torne uma unidade integral da construção da nova enunciação.

Volochinov ainda pontua que, nessa nova situação discursiva, há um terceiro elemento envolvido, aquele a quem o discurso citado será reapresentado e que passará a ter influência sobre as formas de citar, como é possível observar nas palavras do próprio autor: “Essa orientação para uma terceira pessoa é de primordial importância: ela reforça a influência das forças sociais organizadas sobre o modo de apresentação do discurso.”. (Volochinov, [1929] 2002, p. 146).

Eu acrescentaria afirmando que há uma outra força coercitiva agindo sobre a escolha dos modos de citação: a exigência do próprio gênero. No texto-resumo,

mais uma vez exemplificando, por causa de suas exigências composicionais, é mais aceito um modo de apresentação do discurso alheio do que outro.

Finaliza esta reflexão sobre o discurso citado apresentando duas orientações: linear e pictórica. A primeira é caracterizada pelo estabelecimento de marcas divisórias entre os discursos, registro da fala de um e de outro; a segunda, com caráter oposto, se caracteriza pela diluição dessas fronteiras, como pode ser observado nas palavras do próprio Volochinov:

A tendência principal do estilo linear é criar contornos exteriores nítidos à volta do discurso citado, correspondendo a uma fraqueza do fator individual interno. (...)

Na segunda orientação da dinâmica inter-relação da enunciação e do discurso citado, observamos processos de natureza exatamente oposta. A língua elabora meios mais sutis e mais versáteis para permitir ao autor infiltrar suas réplicas e seus comentários no discurso de outrem. O contexto narrativo esforça-se por desfazer a estrutura compacta e fechada do discurso citado, por absorvê-lo e apagar as suas fronteiras. (VOLOCHINOV, [1929] 2002, p. 150).

Fica, dessa forma, marcado que o discurso citado é parte integrante do novo enunciado. Sob as novas condições de produção, adquire nova função discursiva, sobretudo, porque não é mais o discurso integral, mas parte de um todo.

3.1.1 Discurso Indireto

Para Volochinov, conforme postula no décimo capítulo, “Discurso Indireto, Discurso Direto e suas variantes”, a alma do discurso indireto é a análise. Seu principal argumento diz respeito à impossibilidade de transpor um discurso qualquer – literalmente – para o discurso indireto. Para exemplificar, o autor apresenta a enunciação “Muito bem! Que grande realização” e, na sequência, mostra que não é possível transmitir²³ para o discurso indireto da seguinte maneira “Ele disse que

²³A palavra “transmissão” é usada pelo próprio Volochinov, portanto, nesse contexto, não está associada à teoria da comunicação. Lê-se “transpor”.

muito bem e que grande realização”. Seria possível “Ele disse que estava muito bem e que era uma grande realização” ou “Ele disse entusiasmado que estava bem e que era uma grande realização”.

Tal experimento linguístico, a meu ver, exemplifica a tese do autor, pois as expressões “estava” e “entusiasmado” são provenientes da interpretação do sujeito que faria a citação, ou seja, há uma compreensão, uma espécie de análise do discurso inicial, para, posteriormente, citá-lo, deixando, como é possível observar, marcas dessa análise.

Sobre isso, Volochinov afirma que “A tendência analítica do discurso indireto manifesta-se principalmente pelo fato de que os elementos emocionais e afetivos do discurso não são literalmente transpostos ao discurso direto indireto, na medida em que não são expressos no conteúdo, mas nas formas da enunciação. (VOLOCHINOV, [1929] 2002, p. 159)

Da mesma forma, consciente de que Volochinov está se referindo ao texto literário, tomo de empréstimo sua reflexão e afirmo que durante o processo de produção escrita, a transposição do discurso do autor do texto-fonte para o texto-resumo também não é possível de forma literal. Basta considerar o mais elementar dos aspectos do resumo, que é a economia ou redução, tanto de conteúdos como de espaço físico, que será possível observar tal impossibilidade.

O estudo dessa perspectiva analítica do discurso indireto segue dois caminhos distintos postulados como variantes: DIAC – discurso indireto analisador do conteúdo e DIAE – discurso direto analisador da expressão.

A variante DIAC é, segundo o autor, “um instrumento perfeito de transmissão do discurso de outrem em estilo linear” (Volochinov, [1929] 2002, p. 161), pois, ao mesmo tempo em que possibilita condições de réplica e de comentários, conserva uma distância nítida entre os discursos. Conforme a própria denominação empregada para a variante, o discurso é analisado como um conteúdo semântico, isto quer dizer que, ao citar um discurso se privilegia dele o que foi “dito”. Considero que o primeiro exemplo dado de discurso indireto, no início desta seção: “Ele disse que estava muito bem e que era uma grande realização”, seja um exemplo também de DIAC, haja vista que o enunciador não faz interpretação, como no segundo

exemplo, do modo de falar, mas, tão somente do conteúdo, do que foi enunciado anteriormente.

Segundo os materiais de ensino e pesquisas acadêmicas acerca da produção de resumos que consultei, esta parece ser a variante mais adequada para produção de resumos-escolares. Tal ideia reflete no *corpus* como pode ser constatado através da predominância desse recurso. No entanto, nem nos trabalhos acadêmicos, nem nos manuais de ensino, nem na produção dos alunos é perceptível que haja uma intencionalidade discursiva, um planejamento consciente sobre o uso da DIAC, ao contrário, é uma prática de escrita fundamentada, essencialmente, na prática pela prática, um exercício que todos supostamente sabem resolver, portanto, ninguém precisa explicar, muito menos questionar sobre sua funcionalidade ou sobre qualquer outro aspecto.

Por sua vez, a variante DIAE pode “também apreender e transmitir de forma analítica a enunciação de outrem enquanto expressão que caracteriza não só o objeto do discurso (...) mas ainda o próprio falante: sua maneira de falar (...), seu estado de espírito, expresso não no conteúdo, mas na forma do discurso(...); sua capacidade ou incapacidade de exprimir-se bem, etc.” (Volochinov, [1929] 2001, p. 160). Ou seja, há uma análise dos modos de apresentação do discurso, da relação do sujeito com o conteúdo, do juízo de valor que o sujeito faz acerca de dado conteúdo. Acredito que o segundo exemplo, no início desta seção, “Ele disse entusiasmado que estava bem e que era uma grande realização”, representa esta variante na medida em que descreve, através da expressão “entusiasmado”, uma posição subjetiva do enunciador.

Se, conforme anunciei há pouco, a DIAC é vista como a mais adequada por possibilitar, sobretudo, o menor índice de marcas de subjetividade, a variante DIAE, por evidenciar explicitamente na materialidade do texto expressões que denotam juízo de valor para a produção de resumo se torna inadequada. Ou seja, parece que há algumas marcas linguísticas que são autorizadas, apesar de produzirem um certo efeito de autoria, mas outras não.

Essas duas variantes, no entanto, segundo o autor, têm abordagens diferentes sobre o discurso do outro, isto é, para a primeira o sujeito produtor do discurso citado só existe quando ocupa uma posição semântica determinada, para a segunda, a existência desse mesmo sujeito se garante como uma maneira subjetiva,

individual, um modo de pensar. Por isso, apresenta o autor uma terceira variante, a impressionista, que se caracteriza essencialmente pela transmissão do discurso interior, do pensamento e sentimentos do personagem. Portanto, há confluência entre a primeira e a segunda variante, pois, em alguns momentos, pode-se analisar objetivamente o que pensa o personagem, como também é possível analisar que juízo de valor o próprio personagem faz do conteúdo que pensa.

A ocorrência ou não da variante impressionista, considerando a produção de resumos, poderia estar associada ao gênero de texto que está sendo resumido. Tratando-se de textos opinativos e/ou explicativos, por exemplo, não é muito comum a participação de personagens, logo, reproduzir seus discursos internos não é possível. No entanto, uma das propostas que motivou a produção escrita dos resumos que compõem o *corpus* desta pesquisa, de caráter opinativo, traz em sua estrutura uma argumentação que se sustenta através da narração de um episódio com participação de personagens, poderia, dessa forma, o aluno citar o discurso interno da personagem. Mas estaria contrariando o princípio de objetividade muito difundido pelos manuais de ensino.

Particularmente, acredito que, ao determinar tal objetividade, os manuais de ensino poderiam considerar a função comunicativa atribuída ao resumo em uma determinada situação de comunicação, pois dependendo do objetivo a que se destina, mencionar o pensamento de um personagem se tornaria imprescindível.

3.1.2 Discurso Direto

A manifestação do discurso direto no *corpus* desta pesquisa é nula. É uma prática, inclusive, considerada inadequada para a produção de resumos. Por isso, nesta seção, trabalho apenas com as possibilidades de realização de citações diretas, especificamente, em resumo, bem como os efeitos de sentidos daí advindos.

Particularmente, não considero uma total inadequação a citação direta de um trecho do texto-fonte no corpo do texto-resumo, pois evitaria a prática da cópia

que parece pouco eficiente no processo discursivo. O que viabilizaria ou não a citação de um discurso diretamente seria a própria condição de produção do resumo: o limite de linhas, a função comunicativa, os sujeitos, o próprio texto-fonte, etc.

Por exemplo, se o texto-fonte for um romance em que uma metáfora é essencial para o entendimento da obra. A meu ver, não faz muito sentido “traduzir” a metáfora para, em uma linguagem denotativa, reapresentar o conteúdo ao leitor do resumo.

Sobre esse caso, reconheço a necessidade de estudos, talvez em um trabalho de extensão maior, mas, de qualquer modo, neste momento, considero possíveis formas de citação direta no texto-resumo.

Ainda no capítulo “Discurso Indireto, Discurso Direto e suas variantes”, Volochinov ([1929], 2002) apresenta classificações para as formas de citação direta e suas peculiaridades.

O discurso direto preparado, primeira classificação apresentada por Volochinov, é caracterizado pela preparação que o sujeito faz, seus comentários acerca do discurso que será citado, ou seja, há uma espécie de condução semântica, um direcionamento, o estabelecimento de um fio condutor para apresentação do discurso do outro. Penso que, no mundo narrativo, a enunciação fica fortemente marcada pela subjetividade de quem cita. Quando o sujeito finalmente enuncia, todo o conteúdo já foi enunciado pelo outro.

No texto-resumo essa preparação não seria postulada exclusivamente pelo aluno, pelo juízo de valor que faria sobre o que vai citar; a preparação seria efetivada pelo discurso do texto-fonte mediado pelo aluno, ou seja, haveria respeito à determinação coercitiva de evitar expressões que conotem explicitamente subjetividade, mas, concomitantemente, seriam as escolhas realizadas pelo aluno que “preparariam” o leitor do resumo para o discurso que seria citado. É claro, essa manobra toda só faria sentido se a situação comunicativa assim exigisse.

Em oposição, o discurso direto esvaziado, está ligado à caracterização feita do sujeito. O exemplo dado por Volochinov é bem ilustrativo. Analogamente, o autor afirma que assim como reconhecemos uma personagem cômica pela sua atitude, maquiagem, gestos, e já temos vontade de rir, também reconhecemos o conteúdo

do discurso citado, mesmo antes de ser citado, pela caracterização do contexto narrativo.

Parece que o discurso citado esvaziado é uma espécie de confirmação, um fecho para o encerramento daquela ideia. No resumo, por exemplo, essa manobra poderia ser usada para finalizar o texto, dizendo, entre outras possibilidades: “Assim, o escritor finaliza seu texto ao afirmar que...”

A terceira variante, o discurso citado antecipado e disseminado, oculto, diz respeito a um discurso, que na nova enunciação (narrativa), poderia ser atribuído tanto ao sujeito citado quanto àquele que produz o novo discurso, ou seja, uma maneira de ver determinado objeto é compartilhada pelos dois sujeitos, o citado e o que cita.

Na produção do texto-resumo, fruto da segunda proposta que utilizei, muitas vezes, os alunos, ao escreverem suas propostas, se apropriavam de expressões do texto-fonte e as empregavam como suas. Penso que essa ocorrência tenha se efetivado porque os alunos concordam com o conteúdo do texto-fonte a ponto de quererem se expressar daquela maneira. Exploraremos melhor o fato no capítulo destinado à análise.

O discurso direto retórico, quarta variante apresentada por Volochinov, tem valor persuasivo, está ligado àquelas perguntas que comumente chamamos de retóricas, ou seja, perguntas que não exigem uma resposta direta, mas que incitam uma certa reflexão. Considero, portanto, que o discurso direto retórico é uma espécie de provocação que, segundo o autor, pode ser interpretada como “uma exclamação da parte do autor, mas também, ao mesmo tempo, como pergunta ou exclamação da parte da personagem, dirigida a si mesma.” (Volochinov, [1929] 2002, p. 170).

A quinta e última variação é chamada de discurso direto substituído, como o próprio nome sugere, é caracterizado pela substituição de discursos. Segundo Volochinov, tal manifestação ocorre, por exemplo, quando o autor se apresenta no lugar do personagem dizendo o que ele deveria ou poderia dizer.

A quarta variação pelo seu caráter retórico, e a quinta pela possibilidade de substituir os sujeitos, parecem pouco adequadas para a produção do resumo. O discurso direto retórico porque atribuiria ao resumo a função argumentativa que não

é, em essência, sua característica constitutiva. O discurso direto substituído porque viabilizaria dúvida acerca da origem dos discursos, o que pouco contribuiria para um gerenciamento dos discursos necessário no resumo.

3.1.3 Discurso Indireto Livre

No capítulo 11, “Discurso Indireto Livre em Francês, Alemão e Russo”, quarto capítulo da terceira parte, Volochinov não estabelece claramente um conceito para o discurso indireto livre, mas problematiza tal conceito a partir da reflexão que estabelece acerca do trabalho de outros autores. Tal exploração, para os objetivos desta pesquisa, não é fundamental.

Na verdade, esta seção passou a ser necessária pela recorrência de trechos, principalmente nos textos-resumos provenientes da segunda proposta, que tanto poderiam ser atribuídos a Rosely Sayão, autora do texto-fonte, quanto ao próprio aluno. Em alguns trechos, inclusive, há acréscimos de informações, por parte do aluno, o que complementa o discurso da autora.

Essa observação, no entanto, só é possível a partir da leitura comparativa entre o texto-fonte e o texto-resumo. Não há marcas linguísticas que evidenciem tal confronto, há uma mescla de discurso compondo um terceiro como um todo homogêneo proveniente de uma mesma “fonte”.

Não estou considerando, com isso, que o resumo deva ser apresentado dessa forma, ao contrário, apenas estou levantando a ocorrência desse fenômeno linguístico para análise, já que se trata de uma pesquisa.

Ressalto, mais uma vez, que estou tomando de empréstimo os estudos de Volochinov para estabelecer reflexões acerca dos modos de citar como uma manobra argumentativa. Ao se referir ao texto literário, por exemplo, Volochinov explora a relação entre os discursos de um personagem e o da figura do narrador. Ao analisar o resumo-escolar, estabeleço relação entre o discurso da autora do texto-fonte e o discurso do aluno produtor do resumo. O que está em jogo, para

mim, neste momento, é o efeito de sentido viabilizado por essa “junção” de discursos, não pelos representantes deles.

Também não trago à discussão se o efeito de sentido causado pela associação entre o discurso do autor do texto-fonte e o discurso do aluno é adequado ou não para a composição do resumo, coloco em pauta se esse efeito de sentido é, minimamente, problematizado nos ambientes escolares nos encaminhamentos de produção escrita. Sob meu ponto de vista, constituiria uma abordagem discursiva, tratar o resumo-escolar também como uma unidade do discurso – enunciado/gênero discursivo.

No exemplar 78, que segue abaixo, por exemplo, há a apresentação do conteúdo do discurso da autora do texto-fonte entrecruzado por conteúdos provenientes do universo discursivo do aluno. A expressão “e vez” acrescenta às reclamações de Isadora, aluna citada no texto-fonte, uma reivindicação pertencente ao escritor do resumo, não se trata de uma substituição do vocábulo “voz” por outro vocábulo por associação interpretativa, parece se tratar de uma necessidade de enfatizar que os alunos além de não terem “voz” também não têm “vez”. A expressão “Muitos são bem atendidos e respeitados”, da mesma forma, também adiciona um conteúdo, agora uma espécie de ressalva ao tratamento dispensado aos alunos. Ao finalizar sua produção, o aluno acrescenta mais uma informação “- com argumentos concretos e estudados – também deve-se dar mais atenção, importância e mérito aos mesmos” que parece, novamente, reafirmar a falta de crédito dispensada aos alunos, não apenas pela falta de voz como está no texto-fonte, mas pela falta de reconhecimento de seus méritos.

Texto 78 – Isadora Faber¹³, expôs virtualmente reclamações sobre a escola em que estudava. Entre as questões postadas no site criado pela menina, está a falta de voz e vez dos alunos. Muitos são bem atendidos a respeitados, mas poucos escutados ou levados a sério. Um exemplo é um caso contato por uma mãe em que devido a uma viagem repentina, fez com que sua filha perdesse o prazo de entrega de um trabalho. Quando solicitado pela filha que o trabalho fosse entregue mais tarde, a professora recusa. Porém, quando o pedido é feito pela mãe, é aceito com prontidão. **Mais uma vez**, os adolescentes não tem voz: as diretorias de escolas tomaram providências relevantes apenas quando os adultos seguidores do blog de Isabela manifestaram-se. Além dos jovens precisarem aprender a falar por si mesmos – com argumentos concretos e estudados – também deve-se dar mais atenção, importância e mérito aos mesmo. (APH, 2F, 2)

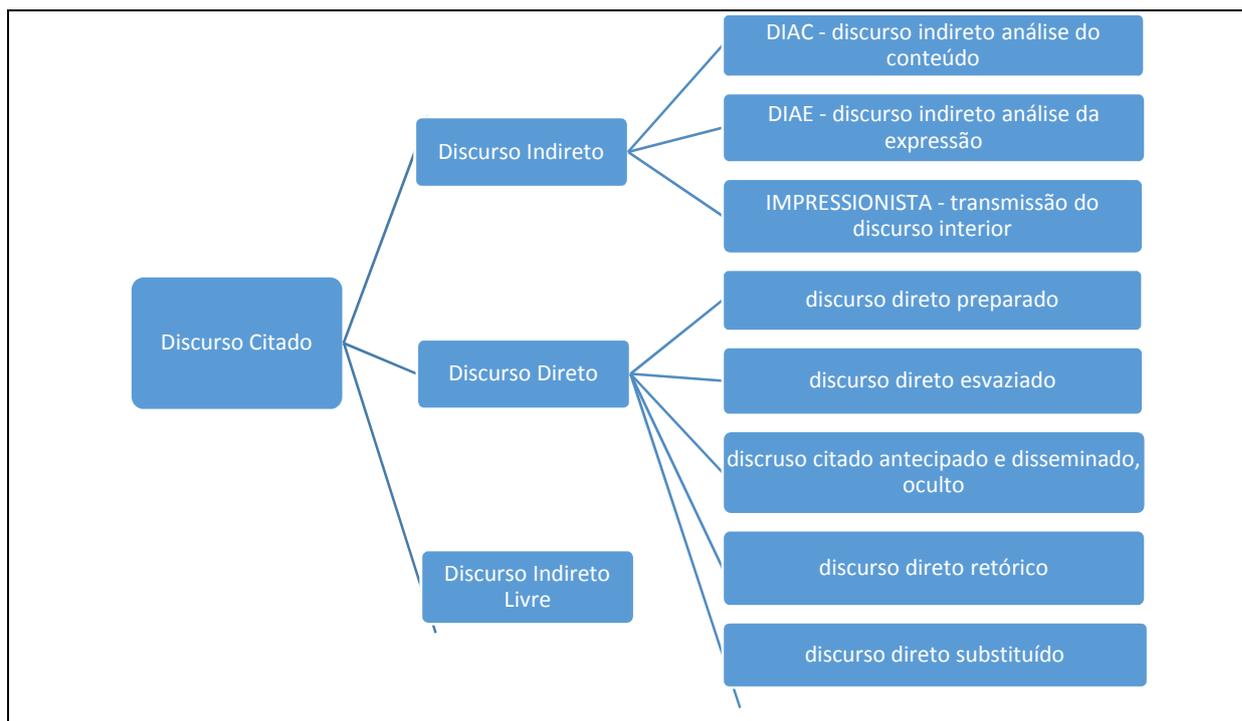
Como é possível observar, apenas comparando o texto-fonte com o resumo apresentado pelo aluno, é possível estabelecer a distinção acerca da “origem” dos discursos. Isoladamente, tal estratégia cria no resumo um efeito de homogeneidade discursiva, como se o conteúdo apresentado tivesse sido produzido por um único sujeito.

Essa homogeneidade parece pouco adequada para a produção de resumos, já que o essencial seria apresentar o discurso do outro, o do texto-fonte apenas. Mas, para despertar tal consciência seria necessário, a meu ver, explorações que considerassem não apenas classificações sobre os modos de citar os discursos alheios, sobretudo, mas uma abordagem que privilegiasse o discurso, os efeitos de sentido que são produzidos a partir desses modos de citação.

Parece, observando o trajeto trilhado para a realização desta pesquisa, que esse tipo de preocupação não está posta nas publicações acadêmicas, nos materiais didáticos, no encaminhamento das aulas de produção escrita de resumo, portanto, conseqüentemente, não é possível observar registros linguísticos no *corpus* que evidenciassem consciência acerca dos modos de citar.

A partir da leitura da terceira parte do livro “Marxismo e filosofia da Linguagem”, encerro este capítulo apresentando, para uma melhor visualização, um quadro-síntese dos tipos de discurso citados e seus desdobramentos.





Quadro 4 – fluxograma: desdobramentos dos tipos de discursos

3.1.4 Considerações Parciais

Parece pouco lógica a associação que faço entre um estudo voltado para a análise de textos literários, com características fortemente narrativas, e os textos não-literários, produzidos no ambiente escolar, os resumos-escolares. No entanto, como já afirmei, não estou me apropriando da categorização apresentada por Volochinov e aplicando-a, ao contrário, a partir dela, estou propondo uma reflexão acerca dos modos de marcação discursiva, por parte do sujeito que escreve, viabilizada pelas diferentes formas de citar. O que, a meu ver, é possível em qualquer manifestação de escrita, é claro, em algumas mais evidentes que em outras.

Reafirmo que essa abordagem requer um estudo mais aprofundado, no entanto, os limites desta pesquisa não o permitem. O que é possível, neste espaço, é verificar que os modos de citar os discursos alheios se configuram como manobras argumentativas que podem ser utilizadas em determinada situação de comunicação.

Considero, dessa forma, que observar os modos de citação como manobras argumentativas se configurariam como uma abordagem discursiva, no trato com textos no ambiente escolar. Considerando as coerções das situações de comunicação, poderia ser uma manobra adequada ou não para a elaboração de resumos-escolares.

4. Análise

4.1 Análise das propostas

Para a realização desta pesquisa, coletei 93 (noventa e três) textos-resumos produzidos em ambiente escolar, em três turmas de segundo ano do ensino médio de uma escola pública da cidade de Curitiba. São 50 (cinquenta) textos-resumos

produzidos a partir da leitura de um texto-fonte com caráter mais explicativo e 43 (quarenta e três) elaborados tendo como base um texto mais argumentativo.

Não houve nenhum tipo de explicação, por parte do professor, acerca do resumo e sua composição, justamente para simular uma prática muito comum nos ambientes escolares, nas mais diferentes disciplinas, ou seja, aquela em que o resumo é dado como sendo do conhecimento de todos, logo não há necessidade de ser explicado.

A primeira proposta solicitava a produção de um resumo, utilizando até 6 (seis) linhas, do texto: “Setor jurídico da Fifa define nomes para a mascote” de Marcel Rizzo. Segue o texto na íntegra:

Setor jurídico da Fifa define nomes para a mascote – Marcel Rizzo

Marketing? Comitê Organizador Local? Não. **Foi o departamento jurídico da Fifa quem escolheu os nomes Amijubi, Zuzeco e Fuleco como candidatos a batizar o tatu-bola, mascote da Copa-14.**

Uma votação popular, por meio do site da entidade, **decidirá o vencedor** até 25 de novembro, quando **o resultado será divulgado pela Rede Globo**, parceira da Fifa.

Como regra na definição de todos os símbolos e nomes relacionados ao Mundial, **a Fifa precisa ter a garantia do registro das marcas nos cinco continentes**. Por isso os advogados da entidade fizeram uma varredura em departamentos de proteção a marcas e patentes pelo mundo. A lista inicial tinha 450 opções, nomes criados por uma agência publicitária brasileira.

A empresa, que não teve o nome revelado, **precisou pensar em opções que remetessem à ecologia**, um pedido da Fifa. **A entidade pretende usar o fato de o tatu-bola correr risco de extinção para associar o Mundial de 2014 à defesa do ambiente.**

O problema é que **não poderiam ser nomes óbvios**, justamente pelo problema do registro. No pedido à agência recrutada, a Fifa ressaltou a necessidade **das opções serem distintas e únicas**.

A solução foi criar nomes que não existem. **Fuleco** nasceu da junção de futebol e ecologia. **Zuzeco**, de azul (segundo a Fifa, cor do mar e da carapuça do desenho do tatu-bola) e também ecologia, e **Amijubi** vem da união de amizade e júbilo.

Para chegar a essas três opções, o departamento jurídico da Fifa fez o pente-fino nas 450 primeiras opções e concluiu que somente **13 poderiam ser registradas sem a oposição de ninguém**.

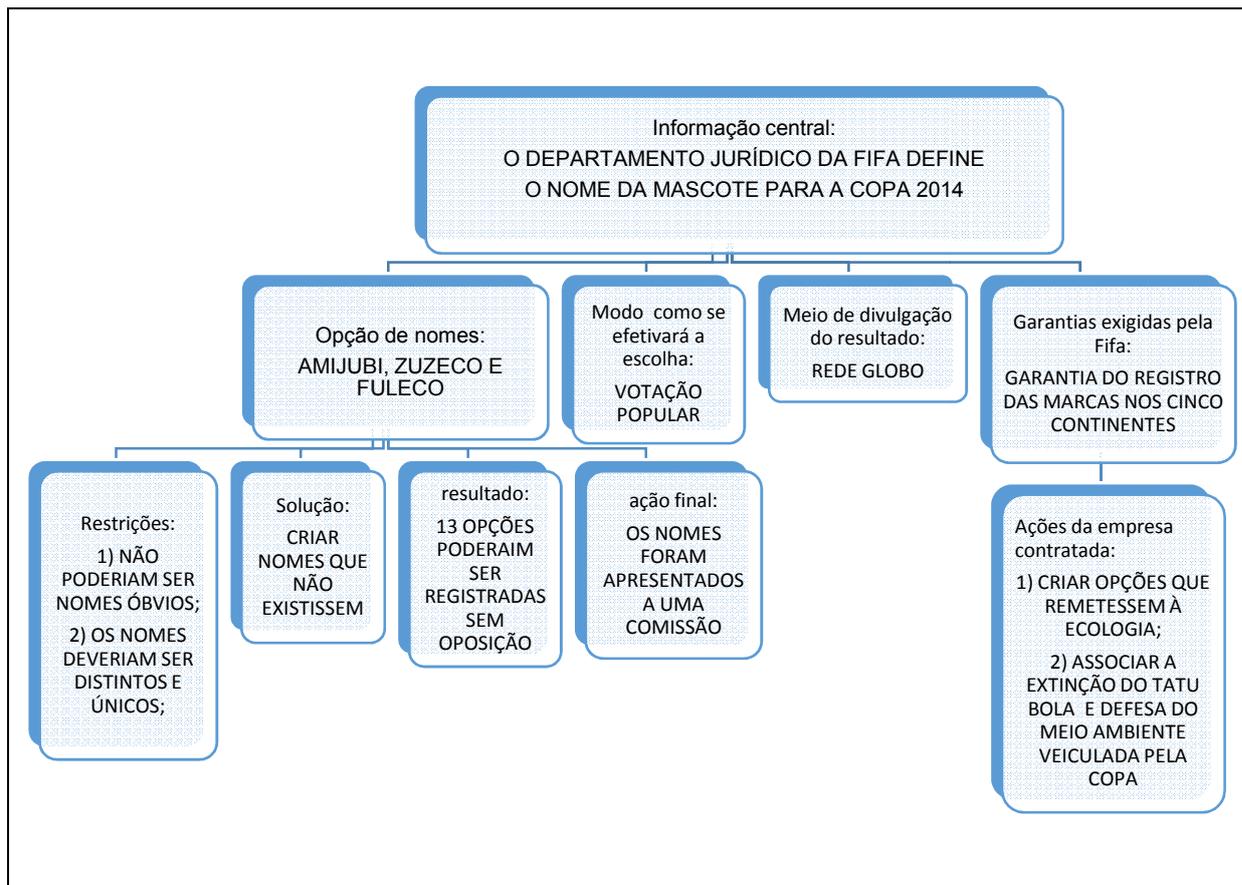
Essas foram apresentadas a uma comissão formada pelo ex-jogador Bebeto, membro do COL, pelo músico Arlindo Cruz, que canta o tema em homenagem à mascote, pela escritora Thalita Rebouças, pelo publicitário Roberto

Duailibi e pela cantora Fernanda Santos. Eles classificaram seus preferidos do primeiro ao décimo terceiro.

Ainda assim, **o último passo foi dado pelo departamento jurídico da Fifa**, que fez nova avaliação para definir as três opções mais votadas que poderiam ser registradas sem problemas. Então chegou às opções.

(Folha de S. Paulo. 18 de set. 2012)

A partir da leitura do texto-fonte, abaixo, proponho um fluxograma em que mapeio as ideias principais deste texto e a ligação existente entre elas. Delimito como informação central o anúncio de que é o setor jurídico da Fifa que estabelecerá opções de nomes para a mascote da copa de 2014. Seguindo a linearidade do texto-fonte, enumero quatro desdobramentos da informação central: as opções para o nome dos candidatos à mascote; a maneira como a escolha se concretizará; meio de divulgação do resultado e as garantias exigidas pela Fifa. Ligadas ao primeiro desdobramento, obviamente, estão as informações relacionadas aos nomes, ou seja, as restrições para a escolha dos nomes (não óbvios, distintos e únicos), a solução através da criação de nomes que não existissem, o resultado que se configura na criação de 450 opções de nome e, por último, a apresentação das opções a uma comissão. O segundo e terceiro desdobramentos não são explorados. O quarto desdobramento se configura pela apresentação das ações da empresa para garantir as exigências da Fifa: criar um nome que remetesse à ecologia e ligar a figura do tatu-bola ao meio ambiente.



Quadro 5 – mapeamento das principais ideias do texto-fonte 1 “Setor jurídico da Fifa define nomes para a mascote”.

Não estou sugerindo, com esse meu gesto de leitura, que o aluno, ao produzir seu texto-resumo, deva apresentar o mesmo modo de interpretação. Objetivo apenas estabelecer balizas para a análise, ou seja, verificar que tipo de informações serão privilegiadas e, sobretudo, o modo como essas informações se constituirão na produção escrita. Busco, portanto, evidências na materialidade dos textos que me possibilitem reflexão acerca da questão central desta pesquisa – o resumo-escolar tem se efetivado como uma prática mecânica apenas, como um gênero discursivo ou como um gênero de texto?

Na sequência, a segunda proposta solicitava a produção de um resumo a partir da leitura do texto: “Escolar Surdas” de Rosely Sayão, utilizando 10 linhas. Segue o texto na íntegra:

Escolas Surdas- Rosely Sayão

Creio que quase todo mundo acompanhou o feito de **Isadora Faber**, uma aluna de 13 anos que, por meio de uma rede social, **colocou em evidência suas reclamações sobre a escola que frequenta.**

A iniciativa da garota gerou uma enorme repercussão social: reportagens em todos os tipos de mídia, produção de análises... Em sua página, Isadora conseguiu milhares de seguidores que compartilham suas publicações, com ou sem fotos e vídeos.

O que esse fato pode nos fazer pensar? **Isadora nos deu uma excelente oportunidade para refletirmos** a respeito de algumas questões. Quero ressaltar uma delas: **a falta de voz dos nossos alunos nas escolas.** Em todas, é importante assinalar: nas públicas --como no caso de Isadora-- e nas particulares.

Você já se perguntou por que tantos pais comparecem às escolas tantas vezes?

Claro que muitos vão porque têm uma ânsia enorme, exagerada até, **de participar da vida escolar do filho;** querem evitar que ele sofra pequenas injustiças que costumam acontecer no espaço escolar e, principalmente, querem garantir a todo custo um excelente desempenho do filho na vida escolar.

Mas **muitos vão porque percebem,** com clareza ou às vezes só por intuição, **que os alunos --seus filhos-- podem ter muito o que dizer na escola, mas dificilmente serão escutados, levados a sério.** E note, caro leitor: eu disse escutados, e não atendidos.

A esse respeito tenho um bom exemplo contado por uma mãe. **Sua filha** de nove anos **precisou faltar** um dia porque os pais tiveram de viajar repentinamente para resolver um problema familiar e a levaram junto com eles. Só que, **justo nesse dia, havia um trabalho para ser entregue.**

No dia seguinte, a filha foi à aula, explicou o ocorrido à professora e **pediu para entregar o trabalho fora do prazo.** A mãe da garota já havia alertado a filha de que ela poderia ter de arcar com alguma consequência pela entrega atrasada da tarefa, mas que isso seria justo.

A professora não quis aceitar o trabalho e ainda respondeu ao pedido da menina fazendo um comentário irônico, que insinuava o caráter "providencial" daquela viagem familiar.

Em casa, a menina contou à mãe o ocorrido e esta decidiu reagir. Foi à escola e conversou com a professora que, prontamente, aceitou o trabalho atrasado da aluna.

Por que é que a situação só se resolveu com a palavra da mãe, se está apenas repetiu o que a aluna já havia dito? Porque não faz parte da cultura escolar ouvir aquilo que os seus alunos têm a dizer a respeito de aspectos de sua vida de estudante.

Não foi isso o que aconteceu com Isadora? Por que muitas de suas reclamações finalmente foram consideradas legítimas e passaram a ser atendidas? **Foi a fala da aluna na rede social que mobilizou a administração escolar a tomar providências e atender suas demandas?**

Não, caro leitor. **Foi a reação dos seguidores de Isadora na rede, em sua maioria adultos, e não estudantes como ela.** As pressões efetivas foram a deles e a da mídia --voz adulta--, que conseguiram legitimar o "Diário de Classe" de Isadora.

Isso nos mostra que temos duas tarefas importantes a realizar. A primeira é a **tarefa de cobrar a escola para que ela ensine seus alunos a ter participação ativa no próprio processo escolar.** É um direito deles que precisamos garantir.

Muitos alunos falam apenas bobagens, pedem futilidades? Sim, claro. Por isso é preciso que a escola ensine aos estudantes o significado verdadeiro de participar.

Outra tarefa **é a de renunciar a falar pelo filho no ambiente da escola.** Em vez disso, precisamos encorajar o filho a falar por ele mesmo e cobrar da escola que resolva os problemas diretamente com os alunos.

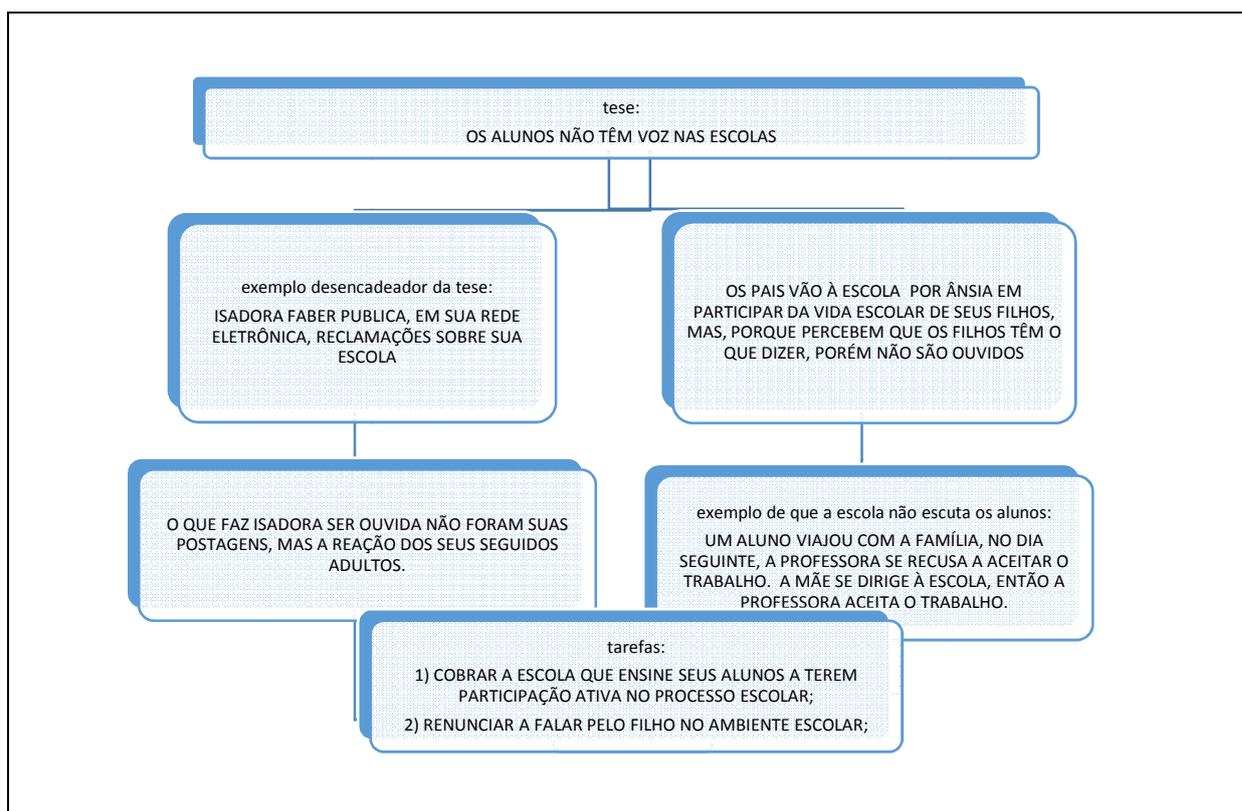
Já é um bom começo no processo de tornar os alunos protagonistas de sua vida escolar, não é?

(Folha de S. Paulo. 18 de set. 2012)

Assim como na primeira proposta, também apresento um fluxograma em que separo em blocos as ideias principais e a relação de dependência entre elas. Delimito como tese a opinião de que os alunos não têm voz nos ambientes escolares. Divido em duas partes a argumentação: atribuo à primeira o caráter de exemplo desencadeador da tese o fato de uma aluna ter postado reclamações sobre sua escola em redes sociais e, em uma sequência argumentativa, evidencio que não foram as reclamações da garota que a fizeram ser ouvida, mas sim a reação de adultos; na segunda linha argumentativa está o papel desempenhado pelos pais ao perceberem que seus filhos não são ouvidos nas escolas que, através de uma narrativa, exemplifica como os alunos são ignorados. O texto apresenta soluções em sua parte final: marca a necessidade de cobrar da escola trabalhos que permitam ao aluno ter uma posição ativa e, por parte dos pais, evitarem falar por seus filhos.

Mais uma vez ressalto que, com esse olhar pessoal sobre o texto-fonte, não estou sugerindo que o aluno desenvolva o mesmo esquema argumentativo em sua produção. Mesmo porque, nesse momento do trabalho, ainda é uma questão em discussão, isto é, não é possível concluir ainda se a completude semântica do texto-fonte é essencial para a produção do resumo ou se a função social daquele resumo delimita o conteúdo a ser resumido. Se atribuo ao resumo o *status* de prática mecânica escolar, a seleção conteudística é pouco relevante; se, por outro lado, entendo o resumo como um gênero de texto apenas, a completude conteudística será primordial para a composição do resumo; e ainda, se vejo o resumo como um gênero do discurso, será a situação comunicativa quem vai estabelecer o que é

fundamental para aquele momento específico. Como é possível observar, a questão é bem complexa. Não objetivo conceituar o resumo a partir deste ou daquele escopo teórico, ao contrário, quero verificar como o resumo, no ambiente escolar tem se concretizado: prática escolar, gênero de texto e/ou gênero discursivo.



Quadro 6 - mapeamento das principais ideias do texto-fonte 2 “Escolas Surdas”

4.2 Cópia

A transcrição literal de curtos e, às vezes, de longos trechos de texto é uma prática corriqueira nas produções realizadas nos ambientes escolares. É comum, por exemplo, o aluno copiar trechos inteiros dos textos de apoio (textos motivadores) disponibilizado na proposta de escrita (comando). No resumo, em particular, a prática da cópia é mais recorrente. São selecionados trechos, a partir da leitura que o aluno faz do texto-fonte, e rerepresentados sem marcação linguística alguma que indicasse a origem daquele trecho.

Dos 93 (noventa e três) textos-resumos que compõem o *corpus* desta pesquisa, 39 (trinta e nove), 41,9% do total, apresentaram trechos transcritos do texto-fonte. A maioria eram trechos mais longos e poucos casos (06) copiavam apenas expressões ou trechos curtos.

No entanto, há um fato curioso. É possível observar que em todos os textos-resumos, exceto os trechos muito curtos, ao transcrever determinado fragmento do texto-fonte, o aluno faz uma espécie de adaptação para adequar o trecho copiado à sua produção. Há a cópia literal, mas de partes do texto-fonte.

Começo, dessa forma, a verificar se o resumo tem sido uma prática escolar, um gênero de discurso ou um gênero de texto, ou seja, a cópia, como delineei anteriormente, trechos copiados, intercalados por estratégias linguísticas diversificadas, é um forte indício de que há uma preocupação, por parte do aluno, em produzir um todo coeso e coerente, portanto, uma preocupação textual.

É recorrente, motivada provavelmente pela economia exigida no resumo, a supressão de partes da sentença. Nos textos 01, 06, 17, 20, 25, 40, 47, frutos da primeira proposta de resumo, por exemplo, ao transcreverem uma sentença do texto-fonte “Foi o departamento jurídico da FIFA quem escolheu os nomes Amijubi, Zuzeco e Fuleco como candidatos a batizar o tatu-bola, mascote da Copa-14.”, os alunos suprimem os nomes candidatos “... Amijubi, Zuzeco e Fuleco como candidatos a batizar o tatu-bola,...”.

Como se pode observar, não se trata de uma escolha aleatória, há uma seleção das informações consideradas mais relevantes e, concomitantemente, um cancelamento de informações consideradas secundárias. Todo esse processo é realizado de forma a garantir a coerência do período.

A meu ver, no entanto, tais seleções e cancelamentos não são suficientemente significativas para não caracterizar tal trecho como transcrição literal – cópia. Como também não considero suficientemente significativos para afirmar que se trata de uma preocupação discursiva, haja vista que não há, de forma evidente, indícios que considerem os elementos participantes, por exemplo, o conhecimento que o leitor teria acerca do texto-fonte, para justificar tal seleção e/ou cancelamento.

Como uma unidade da língua, conceito anteriormente explorado a partir da teoria bakhtiniana, o período construído pelo aluno, a partir do procedimento de cópia de algumas partes do texto-fonte garante todas as propriedades exigidas, isto é, respeita todos os aspectos gramaticais, sem vínculo com a situação comunicativa.

Como uma unidade de texto, conforme a delimitar no capítulo anterior, esse procedimento de cópia atende parcialmente às exigências, pois funciona como uma espécie de introdução, tem uma relação semântica com o restante do texto, inclusive, possibilitando a retomada dos elementos cancelados em outros momentos do resumo. Há um cuidado com a coerência do texto.

Mas, por outro lado, a cópia, ao contrário da citação, não viabiliza o efeito de sentido de que estão sendo transpostos discursos de outro, isto é, a cópia literal ou adaptada, impede que se visualize os discursos que compõem o resumo. Tal manifestação de linguagem, portanto, poderia ser lida como um texto de opinião.

A cópia, da maneira como foi apresentada, parece não garantir à manifestação de escrita do aluno um caráter discursivo, haja vista que não há indício nenhum, na materialidade do texto, que justifique a manobra da cópia. Se, a título de exemplo, ficasse muito clara qual é a situação de comunicação, quem e qual função desempenharia o leitor do resumo, as escolhas poderiam ser outras. Se o leitor do resumo é um sujeito que conhece o nome dos candidatos e do vencedor da disputa, essa eliminação seria uma opção lógica, contrariamente, se não é compartilhado o conhecimento sobre os nomes, é fundamental sua apresentação. Portanto, assim como há coerções do gênero de texto, também há coerções discursivas.

Para tornar palpáveis essas reflexões, tomo como representativo das ações de copiar, presentes no *corpus*, os textos 24 e 55, respectivamente frutos da primeira e da segunda propostas. O texto 24 é composto em grande parte, mais de 50% de sua composição, pela cópia; o texto 55, por seu turno, é integralmente cópia do texto-fonte.

Como é possível observar, por intermédio de uma leitura comparativa entre os textos (resumo e fonte), há transcrição literal de três trechos do texto-fonte, que, na apresentação abaixo, sublinho. No primeiro trecho, há uma troca do pronome relativo “quem” pelo “que” sem nenhuma espécie de pista sobre o motivo da substituição. As adaptações são sinalizadas, por mim, pela presença do asterisco.

No segundo trecho, a adaptação fica por conta da supressão de uma informação intercalada que indica o meio pelo qual a votação ocorrerá. Parece haver um juízo de valor sobre essa informação, pois é considerada secundária a ponto de ser cancelada. Questiono, no entanto, perguntando em que foi baseado tal cancelamento?

Penso que se trata de mais uma oportunidade de implementação de uma abordagem discursiva acerca do processo de escrita do resumo, isto é, poderia ser explorado que efeito de sentido essa eliminação causaria no texto e se isso estaria de acordo com a situação real de comunicação. Sob meu ponto de vista, não se trata de uma preocupação textual apenas, mas, sobretudo, discursiva.

O quarto trecho é apresentado como complemento do terceiro, ou seja, é produzido o efeito de que o nome da mascote precisa ter a garantia do registro e também uma associação com a defesa do meio ambiente. Há, dessa forma, a supressão de um trecho longo de texto. Essa associação, no entanto, é mal sucedida na medida em que modifica as relações estabelecidas originalmente, pois, de acordo com o texto-fonte, o fato de o tatu-bola estar em extinção associaria o mundial à defesa do meio ambiente, e não, como postula o aluno, o nome da mascote deveria ser associado ao cuidado com a natureza. No quarto trecho ainda há o acréscimo da expressão “meio”, uma espécie de correção que o aluno julga necessária.

Texto 24 – Foi o departamento jurídico da FIFA que* escolheu os nomes, Amijubi, Zuzeco e Fuleco como candidatos a batizar o mascote da Copa-14. Uma votação popular* decidirá o vencedor. O nome precisava ter a garantia do registro da marca nos cinco continentes, associar o Mundial de 2014 à defesa do meio* ambiente e que pudesse ser registrado sem problemas. Depois de reduzir as opções, uma comissão de famosos classificam seus preferidos e a FIFA escolheu os 3 mais votados que poderiam ser registrados. (LRPC, 2D, 13).

Como é possível observar, a prática da cópia respeita as regras estabelecidas pela gramática: Os períodos são minimamente bem formados, a pontuação é empregada adequadamente, a concordância garantida, etc. No entanto, a cópia, sem ser indicada em forma de citação, não atribuiria *status* de resumo ao texto produzido, inclusive porque modifica as relações estabelecidas pelo texto-fonte.

O texto 55, apesar de ser composto integralmente por fragmentos copiados do texto-fonte, ao contrário do que poderia sugerir, não é uma justaposição aleatória de frases. Há uma escolha dos trechos de modo a garantir uma coerência para o produto final. O primeiro trecho apresenta a menina Isadora e o seu feito, na sequência, os efeitos de sua ação. Posteriormente, uma pergunta sobre as consequências da ação de Isabela e, imediatamente, a resposta. Finaliza sua

produção apresentando solução, ou seja, um todo coeso e coerente, como é possível observar no próprio texto:

Texto 55 – Isadora Faber, uma aluna de 13 anos que, por meio de uma rede social, colocou em evidência suas reclamações sobre a escola que frequenta. A iniciativa da garota gerou uma enorme repercussão social. Por que muitas de suas reclamações finalmente foram consideradas legítimas e passaram a ser atendidas? Foi a reação dos seguidores de Isadora na rede, em sua maioria adultos, e não estudantes como ela. As pressões efetivas foram deles e a mídia, que conseguiram legitimar o “Diário de classe” de Isadora.

Isso nos mostra que temos duas tarefas importantes a realizar. A primeira é a tarefa de cobrar a escola para que ela ensine seus alunos a ter participação ativa no próprio processo escolar. É um direito deles que precisamos garantir. (GO, 2B, 08).

Novamente, as regras impostas pela gramática são levadas em consideração, mas, por outro lado, essa coesão e coerência não asseguram ao material apresentado o *status* de gênero de texto, pelo menos, não o *status* de resumo. E mais, nem considera o seu interlocutor imediato, no caso específico o professor, que, provavelmente, conhece o texto-fonte o suficiente para reconhecer que se trata de uma cópia, portanto, mais uma vez, o caráter discursivo dessa manifestação de linguagem parece ser minimamente considerado.

Através desses dois textos-resumo, bem como da análise integral do *corpus*, considero que o exercício da cópia tem sido apenas uma prática escolar mecânica para a realização de uma tarefa imposta pela escola, nada tem a ver com um modo intencional de citar o discurso alheio. Poderia, evidentemente, ser explorada como uma manobra discursiva de rerepresentação do discurso do outro sem com ele estabelecer um efeito de interpretação explícito. Por exemplo, poderia citar diretamente um trecho do texto-fonte por considerar essencial sem, com isso, ocultar a “origem” daquele discurso.

4.3 Falta de autonomia

A autonomia de um texto está relacionada diretamente à capacidade que esse texto tem de ser reconhecido como tal, sem o auxílio de qualquer outro texto, seja um enunciado ou um texto motivador. Considero autônomo, portanto, o texto

que, ao ser lido isoladamente de outros, fornece pistas suficientes para ser reconhecido como pertencente a um dado gênero.

O resumo-escolar, para esta pesquisa, será considerado autônomo quando, em sua materialidade linguística, disponibilizar recursos que garantam o seu reconhecimento como resumo. Sendo o resumo efetivamente a reapresentação do discurso de outro, é fundamental que fique muito evidente que se trata de uma transposição de conteúdos e não da sistematização de uma opinião particular.

Há, dessa forma, no resumo, a presença do discurso do autor do texto-fonte e, como não poderia deixar de ser, do discurso do produtor do resumo. Estabelecer limites claros entre o discurso de um e de outro é uma maneira de marcar, no corpo material do resumo, a existência desses discursos garantindo a identidade de ambos os participantes nessa situação comunicativa.

Vale dizer que os diferentes modos de reapresentar o discurso alheio, como já argumentei anteriormente, configuram-se também como estratégias argumentativas. Não se trata de uma transposição pura e ingênua de conteúdo de um sujeito a outro, ao contrário, é a constituição do próprio sujeito que está em jogo: fica evidente, por exemplo, a maneira como o texto-fonte foi lido, o nível de leitura que foi atingido, quais os conhecimentos já eram interiorizados, qual o posicionamento assumido frente ao conteúdo do texto-fonte, entre outras possibilidades.

Encontrei, nos 93 (noventa e três) textos-resumos que compõem o *corpus* desta pesquisa, como marca concreta de introdução do discurso alheio, o uso de verbos dicendis que, além de atribuir ao outro o discurso, sinalizam um gesto particular de leitura sobre o discurso do outro. Raras vezes, no restante do texto foram encontradas expressões que fizessem a manutenção do controle dos discursos.

Dos 50 (cinquenta) textos-resumos, provenientes da primeira proposta, apenas 09 (nove) atribuíram ao outro, ao autor do texto-fonte, o discurso que reapresentavam, enquanto a maioria dos alunos se manifestaram linguisticamente como se fosse deles o conteúdo que resumiam.

Como mencionei há pouco, a escolha do verbo dicendi evidencia um gesto de leitura do aluno sobre o texto-fonte. É fácil observar, a partir do verbo dicendi, se o aluno entendeu o texto como uma explicação, como um fato, como a defesa de

uma opinião ou apenas se vê o texto de forma tão ampla que não consegue defini-lo.

A meu ver, os verbos encontrados nos textos são semanticamente dependentes de seus complementos. Por exemplo, no texto 07, é empregado o verbo “tratar” que, apenas com o complemento “sobre a definição do nome do mascote...” passa a ter um sentido específico. O que evidencia ou uma leitura superficial do texto-fonte ou falta de conhecimento linguístico acerca da carga semântica de determinados verbos.

Texto 07 – O texto TRATA-se sobre a definição do nome do mascote da Fifa. Entre 450 nomes inventados 13 nomes foram escolhidos. Depois entre esses 13 nomes 3 foram escolhidos pela comissão formada entre o ex-jogador Bebeto, Arlindo Cruz, Thalita Rebouças, Roberto Duaailibi e Fernanda Santos e foram escolhidos 3 nomes Fuleco, Zuzeco, e Amijubi. (GS, 2B, 09).

Há, nesse exemplo, uma particularidade interessante, o verbo “tratar” é acompanhado pela partícula “se”, que, do modo como é usado no texto, tanto pode exercer a função de índice de indeterminação do sujeito, como pode assumir a posição de partícula apassivadora. Nos dois casos “o texto” será o lugar em que se efetivará a ação, faltaria, portanto, a preposição “em”. No primeiro caso, há um sujeito indeterminado (autor do texto-fonte) que trata, no texto, sobre a definição do nome da mascote. Não há uma pista que justificasse a ocultação do nome do autor. No segundo caso, o que assume a posição de sujeito é a expressão “sobre a definição do nome do mascote da Fifa.”, enquanto “o texto” continua exercendo a função de complemento que indica lugar. A primeira opção seria a mais adequada para atribuir a outro o discurso apresentado, é claro que depois de reformulada. Outra possibilidade seria deixar “o texto” como sujeito da frase, mas isso, da maneira como está organizado, exigiria outra estrutura para apresentar o nome do autor do texto-fonte.

Nos 11 (onze) resumos da segunda proposta que apresentaram verbos dicendi também foram utilizar verbos pouco “carregados” semanticamente. Há, contrariamente a essa tendência, uma ocorrência bem relevante, no texto 62, é empregado o verbo “argumentar”, muito apropriado já que o texto-fonte é marcadamente argumentativo. A localização em que foi empregado o verbo, no entanto, causa um efeito de leitura ambíguo, ou seja, o verbo “argumentar” é

empregado na oração final do último período, o que poderia sugerir que a autora argumenta apenas sobre a ideia mais próxima, o aluno ser participante e protagonista na vida escolar, e não do texto todo, como parece ser a intenção inicial.

Os outros verbos utilizados nos resumos da primeira proposta foram: citar, tratar, escrever, mostrar, dizer, ser/apresentar, explicar, informar; e nos resumos da segunda proposta foram: relatar, argumentar, mostrar, apresentar, ser/apresentar, esboçar, usar.

A partir desses exemplos, afirmo que o uso do verbo *dicendi* não é suficiente para garantir um gerenciamento entre os discursos. Há necessidade de outras expressões que confirmem e redistribua os discursos. No *corpus*, houve menos de 10% de utilização de tal recurso.

No texto 27, apesar de ser através da repetição do verbo *dicendi*, são utilizadas expressões que indicam que o conteúdo não é do autor do resumo, e sim do autor do texto-fonte. Destaco a manifestação das expressões gerenciadoras dos discursos através de um sublinhado ondulado, conforme é possível observar no próprio texto:

Texto 27 – O texto “Setor jurídico da Fifa define nomes para a mascote – Marcel Rizzo, da folha de S. Paulo, nos MOSTRA **nada menos que** a escolha do nome da mascote da copa de 2014, feita pela Fifa. Entre outras opções a fifa escolheram 3 nomes para serem votados para a escolha final do nome. O texto também nos mostra como a Fifa chegou nas ultimas opções para o nome e com que base foram criados. Há também no texto partes em que mostra a preocupação que o departamento jurídico teve ao escolherem nomes que não prejudicasse o registro. (RSSM, 2D, 17)

Nesse exemplo, o aluno parece consciente da ruptura causada pela pontuação, e, para não apenas ligar as ideias, mas, sobretudo, sinalizar a quem pertence cada fala, introduz a continuação do conteúdo através das expressões “O texto também nos mostra” e “Há também no texto”. Vale ressaltar, nesse caso, a importância reforçadora da conjunção aditiva “também”, pois ela vai somando ao discurso do outro os conteúdos que o autor do resumo vai rerepresentando.

A manutenção desse controle delimitatório dos discursos pode ser uma oportunidade de marcar textualmente um gesto de leitura do aluno acerca do texto resumido, é um risco já que pode evidenciar tanto uma leitura adequada quanta uma leitura enviesada. No texto 72, por exemplo, o aluno, ao garantir que é da autora do texto-fonte a informação que vai anunciar, ainda faz um juízo de valor sobre a

informação através da expressão “Na opinião de Rosely Sayão...”, ou seja, além de marcar que a opinião não é dele, classifica como uma opinião o que vai ser apresentado, não um fato, uma explicação, ou um relato.

Penso que fica bastante visível a maneira como os sujeitos vão constituindo sua identidade discursiva através do uso da linguagem. Nesse caso, como o aluno, escritor do resumo, vai apresentando traços de sua personalidade, de seus conhecimentos, de vivências, na materialidade de sua produção.

No texto 83, apesar de não haver uma indicação inicial acerca da origem do conteúdo apresentado, fica marcada na materialidade do texto a necessidade de assinalar, mais de uma vez inclusive, que aquele conteúdo apresentado não é do autor do resumo. No entanto, as expressões “E também fala...” e “Eles falam...” não são suficientes para identificar uma possível origem.

Texto 83 – O caso Isadora Faber de 13 anos gerou uma enorme repercussão social após publicar reclamações sobre a escola que frequentava. E também fala sobre como a “voz” do aluno não é ouvido. Eles usam um exemplo do caso de uma aluna que teve que deixar de entregar o trabalho escolar para viajar. e a professora não aceitou o trabalho atrasado e com isso a aluna contou o sua mãe que foi reclamar com o professor o que aceitou o trabalho.

Isso prova que os alunos não consegue ser ouvidos, não conseguir algo. (LBP, 2F, 11)

Dessa forma, considero que o uso do verbo dicendi e a manutenção do controle dos discursos são manobras constitutivas do resumo, embora não sejam as únicas. Além da capacidade distintiva entre o resumo e outros gêneros de texto, elas garantem a autonomia ao resumo.

4.4 Manipulação das informações

Chamo de manipulação de informações, não o ato de acrescentar uma informação, isso será tratado na próxima subseção, mas sim o ato de apresentar informações distorcidas daquelas apresentadas no texto-fonte. Por exemplo, se em um determinado texto é estabelecida entre as duas primeiras orações uma relação

de causa e consequência, e, ao ser retextualizado, esta relação se modifica para uma relação de adversidade, considero uma manipulação da informação.

Chamo a atenção para o fato de que uma manipulação de informação, como estou postulando, pode ser oriunda tanto de uma leitura inadequada quanto de uma inabilidade de escrita, uma vez que não é meu objetivo investigar a origem dessa prática, limito-me a analisar o efeito de sentido que essa manifestação linguística poderia produzir.

Na totalidade do corpus, como já anunciei anteriormente, 93 textos-resumos, 29 deles, 31,1%, apresentam registro explícito de manipulação de informações. Elas são de variadas modalidades, indo desde a alteração de uma conjunção (o que alteraria a relação semântica estabelecida entre as partes), passando pela substituição de uma palavra (responsável por atribuir a um determinado elemento o que, de fato, pertence a outro), até à modificação inteira de uma oração.

No texto 02, há a substituição da palavra “tatu-bola” por “mascote”, o que poderia criar o sentido de que o uso da figura da mascote, em eventos esportivos, está em extinção, embora causasse estranheza ao ser relacionada com a oração posterior, principalmente por causa do vocábulo “ambiental” que remete a outra atmosfera semântica. De qualquer forma, a informação original, a de que é o tatu-bola que está extinto e isso é usado para associar o mundial à defesa do meio ambiente não fica exposta, ou, pelo menos, causa dúvida.

Texto 02 – O departamento jurídico da Fifa escolheu, três nomes para batizar o tatu-bola, mascote da Copa-14; *o uso do mascote é devido ao risco de sua extinção*, assim associando o mundial 2014 à defesa ambiental.

Uma votação* por meio de site* decidirá o vencedor. A lista.

A lista inicial contia 450 nomes, apenas 13 seriam registrados para que então chegasse as três opções (BRG, 2B, 02)

Mesmo considerando o início do texto, momento em que fica claro que o tatu-bola é a mascote, não é suficiente para inviabilizar a ideia de que é a figura da mascote, a personagem que está em extinção, não o bicho. Se, em vez de empregar o termo “mascote”, utilizasse “bicho” ou “animal”, evitaria a confusão.

Reconheço que essa manipulação de informação não ocorre por causa de um problema de leitura, uma interpretação inadequada do texto-fonte, mas por falta de habilidade linguística para evitar a ambiguidade.

No texto 91, proveniente da segunda proposta, a manipulação da informação é mais evidente, pois a menina responsável pelas postagens das reclamações sobre sua escola é apresentada como sendo a mesma menina que tentou entregar o trabalho e só conseguiu com auxílio da mãe. No texto-fonte, contrariamente, é facilmente observável que se trata de pessoas e casos distintos.

Texto 91 – o fato da Isadora Faber, *aluna com 13 anos que, por redes sociais fez uma crítica* sobre a escola que frequentava, pois teve que fazer uma viagem e na sua volta entregou o trabalho para sua professora que não quis aceitar e ainda fez um comentário irônico.

Em casa a menina contou a mãe o ocorrido. A mãe dela foi ao colégio e conversou com a professora que, prontamente, aceitou o trabalho. **Masporquê o trabalho só foi aceito por causa da mãe? Os alunos tem que serem protagonistas de sua vida escolar.** (TSG, 2F, 20)

Além da apresentação das duas meninas como se fossem uma só, ainda é estabelecida uma relação adversativa, que não existe no texto-fonte, através da conjunção “mas”, para ligar as orações do segundo período. No texto-fonte, são feitas perguntas que, ao mesmo tempo em que chamam o leitor à reflexão, posteriormente, exigem uma resposta, momento em que a autora expõe sua argumentação, sem evidência alguma de adversidade.

Nesse texto, conforme é possível perceber, a manipulação na reapresentação dos fatos é proveniente de uma leitura equivocada do texto-fonte, ao contrário do exemplar anterior, não são os registros linguísticos que produzem a “incoerência”, mas a incompreensão dos fatos narrados no texto-original.

Por seu turno, o texto 80, também oriundo da segunda proposta, produz manipulação de informações. Nesse caso, é atribuída aos alunos a responsabilidade por mudar a situação escolar, o que é confirmado pelo uso da expressão “nós alunos” na posição de sujeito da oração; no texto-fonte, o pronome “nós” também é empregado na posição de sujeito e responsabilizado pelas mudanças escolares, no entanto, é possível estabelecer como referencial o próprio leitor do texto já que, em momentos anteriores, a autora dirige-se diretamente a ele: “Não, caro leitor”. Por dedução lógica, a partir da interpretação da expressão “precisamos encorajar o filho a falar por ele mesmo...” tal referência poderia ser ampliada para os pais. Não há marcas textuais que viabilizem a associação entre o pronome “nós” e “os alunos”

Dessa forma, mais uma vez, constato que os aspectos gramaticais são respeitados com relativa naturalidade, inclusive, considerando a faixa etária dos alunos, com relativa apropriação de uso dessas regras gramaticais.

No entanto, parece ficar pouco evidente conhecimentos acerca dos textos enquanto gêneros de texto, tanto dos que compõem a proposta, explicativo e opinativo, respectivamente, quanto do resumo. Considerando o conceito de gênero de texto que estabeleci para esta pesquisa, ou seja, a forma concreta de materialização do discurso, sob coerções também do próprio gênero de texto, afirmo que se houvesse conhecimentos mais claros, por parte dos alunos, sobre o resumo como um gênero de texto, haveria a consciência de que o resumo deveria prezar pela manutenção das ideias do texto-original.

Não estou afirmando, com isso, que a manipulação das informações é uma prática consciente, que o aluno realiza com determinado objetivo, ao contrário, acredito que seja fruto de uma leitura equivocada e/ou da falta de habilidade de escrita. Mas, o conhecimento sobre o resumo enquanto um gênero de texto influenciaria a busca por uma leitura mais significativa bem como a busca pela superação das dificuldades de escrita. E o texto, dessa forma, seria um processo em construção, não um produto final.

Menos evidente ainda são os conhecimentos acerca dos aspectos discursivos do resumo, por exemplo, ao manipular as informações, o aluno não percebe que está construindo a identidade de um sujeito que apresenta dificuldades de leitura e/ou de escrita e, conseqüentemente, não considera que há um sujeito discursivo que conhece o texto-fonte e é com quem vai interagir. A interação entre esses sujeito, portanto, ficaria comprometida.

Embora possa parecer, não estou defendendo que a relação de interação entre os sujeitos discursivos é sempre harmoniosa, longe disso. Acredito sim que há coerções do próprio resumo, tanto enquanto gênero de texto como gênero discursivo, que impõem uma afinidade entre os discursos originais e suas reapresentações no sentido de não alterá-las ou atribuir a elas juízo de valor.

4.5 Acréscimos de informações

O acréscimo de informações, como o próprio nome sugere, é caracterizado pela adição, no resumo, de informações que não estavam presentes no texto-fonte. O aluno, ao produzir seu texto, utiliza seu repertório de conhecimentos sobre o assunto tratado no texto-fonte e acrescenta informações provenientes de outras fontes que não o texto original.

Mas não é só o conhecimento armazenado que influencia o acréscimo de informações, o envolvimento emocional é fator preponderante, pois, por um lado, nos textos produzidos a partir da primeira proposta, aquela que explicava os mecanismos de escolha do nome para a mascote da copa de 2014, pressuponho que o conhecimento prévio era reduzido, já que não é um evento corriqueiro, e que o envolvimento emocional não é tão pessoal, por isso, não houve registro explícito de acréscimo de informações; por outro lado, nos textos produzidos a partir da segunda proposta, aquela em que Rosely Sayão argumentava sobre a falta de voz dos alunos nos ambientes escolares, portanto, mais próximo da realidade do aluno e, talvez, tenha muita proximidade com o que ele pensa, é o que explicaria a ocorrência explícita de seis registros de acréscimo de informações.

No texto 51, por exemplo, entre as informações do texto-fonte é acrescentado um trecho que não se configura apenas como um acréscimo de informação, mas também como uma inserção da opinião do aluno. Não são informações do texto-fonte, logo, são impressões surgidas a partir da vivência desse aluno no meio escolar.

Texto 51 – A iniciativa de uma garota gerou uma grande repercussão em sua página na internet, ela colocou em evidência todas as suas reclamações e pensamentos sobre a escola, na qual ela e muitos jovens são ouvidos porém não atendidos, muitos nem são ouvidos, o que tem de mudar é o pensamento dos pedagogos, diretores e professores sobre o aluno, alguns só falam bobagem mas ele precisa ser entendido para que não precise um responsável declarar a mesma coisa para que ele tenha voz dentro da escola. (AGVS, 2B, 01)

Forçosamente, poderia afirmar que a ideia de que são os professores, pedagogos e diretores quem devem mudar seus pensamentos seja uma ampliação da sugestão de solução apresentadas no texto-fonte: cobrar da escola que ensine os filhos a participarem ativamente; mas não é o caso, pois, no texto-fonte, é sugerida uma mudança prática, comportamental, enquanto no resumo pede-se uma mudança conceitual, o que, de fato, não é a mesma coisa.

A carga emotiva do produtor do resumo é tão forte, há uma apropriação e um conhecimento tão expressivo sobre o conteúdo em si, que parece não ser suficiente transmitir o discurso original, é necessário acrescentar dados que reforcem a necessidade da mudança, inclusive porque o aluno acredita saber qual é a melhor solução.

A meu ver, parece haver um descompasso entre o universo discursivo e o textual. Explico: no esfera discursiva é natural que o(s) sujeito(s), durante um processo de interação com outro(s) sujeito(s), mantenham o caráter dialógico do discursos, ora acrescentando, ora excluindo outro(s) discurso(s), logo, seria natural que o aluno, ao produzir seu texto, produzisse seu discurso a partir do “diálogo” entre o seu discurso e o do texto-fonte. Na esfera textual, por outro lado, como é do conhecimento comum e como também já sinalizamos anteriormente, há uma coerção do gênero resumo para que não haja manifestações linguísticas explícitas que evidenciem a participação do aluno na posição de escritor. De fato, há um descompasso na medida em que asseguro que o sujeito se forma na situação concreta de comunicação, mas, ao mesmo tempo, sugiro a eliminação das marcas de sua existência.

Isso não quer dizer que estou sugerindo, a partir desta pesquisa, tornar aceitáveis manifestações de juízo de valor nos resumos-escolares, não é esse o meu objetivo. Estou apenas delimitando sentidos que me possibilitem concluir se o resumo, nos ambientes escolares, tem sido tratado como uma prática escolar, como um gênero de texto, ou como um gênero do discurso. Sem excluir, é claro, a possibilidade de ser tratado como mais de um deles ou todos ao mesmo tempo.

5. CONCLUSÃO

Para concretizar um efeito de conclusão sem, com isso, estabelecer um fim para a discussão que suscitei ao longo desta pesquisa, apresento minhas palavras finais sob dois aspectos: teórico e profissional. É claro que os resultados a que cheguei têm relevância na pesquisa, mas a transformação pessoal e profissional que a pesquisa proporciona também é digna de ser mencionada.

Antes, porém, de tratar dos aspectos teóricos e profissionais é necessário deixar claro que o objetivo da pesquisa não é definir o que é o resumo, mas justamente mostrar que o resumo é uma categoria que é abordada a partir do efeito de evidência, como se todos soubessem do que se trata.

Pois bem, quanto aos aspectos teóricos reitero que o resumo, nos ambientes escolares, têm, recorrentemente, sido solicitados, desde as séries iniciais até o final do ensino médio. No entanto, parece ter havido uma estabilização nas orientações pedagógicas acerca de sua produção. Parece que a solicitação rotineira do resumo produziu um efeito de evidência de que, já que sempre é solicitado, todos já sabem o que é, como se faz, sob quais condições e que, portanto, não é preciso mais ensinar e nem aprender, trata-se de uma prática conhecida por todos.

Conforme observamos nas produções acadêmicas mais relevantes, nos manuais de ensino e nos textos-resumos que compõem o *corpus* desta pesquisa,

constatamos que esse efeito de evidência não condiz com a realidade, na medida em que não há uma homogeneidade conceitual.

Por exemplo, nas teorias acadêmicas a que tive acesso, encontrei inconsistências conceituais que não corresponderiam ao efeito produzido pelo senso comum. Entre outras contradições, não fica claro que posição discursiva o sujeito deve assumir ao produzir um resumo, ora é indicado que não se manifeste, não deixe marcas de sua existência na materialidade do texto, como se fosse possível; ora é postulado que o sujeito assuma a autoria do resumo relativizando o grau de subjetividade empregado.

Nos manuais de ensino, por seu turno, há uma ênfase excessiva ao processo de leitura com poucas orientações acerca do processo de escrita, inclusive com modelos de resumos que mais lembram textos informativos.

Essa inconsistência, tanto teórica quanto pedagógica, pode ser observada nos textos-resumos produzidos pelos alunos em circunstância de sala de aula. Isto é, no *corpus* é possível observar que não há pontos de balizamento acerca das formas de apresentar o resumo. Parece que a máxima “retirar as principais ideias do texto” é a única diretriz. Esta, para mim, questionável, haja vista que para uma ideia ser principal é necessário considerar, por exemplo, os interlocutores pois, para um sujeito, determinada ideia pode ser central, para outro, no entanto, sob outras condições sociais e históricas, a ideia central pode ser diferente. E mais, retirar as ideias principais do texto-fonte pouco, ou nada, diz a respeito das formas de apresentação dessa ideia.

Diante dessa realidade, concluo que o resumo-escolar, na maioria das vezes, tem sido tratado como uma prática escolar mecânica de resolução de exercícios. O resumo, dessa forma, tem sido, como postula Bakhtin, uma unidade da língua, isto é, uma unidade ligada às normas gramaticais, sem vínculo direto com o contexto de produção. No *corpus*, por exemplo, considerando a faixa etária dos alunos, há uma relativa “obediência” às regras de acentuação, pontuação, concordância, regência, etc., mas, por outro lado, não há evidências de uma preocupação acerca do efeito de sentido produzido a partir da escolha de um determinado vocábulo. A preocupação é se o vocábulo está grafado corretamente e, algumas vezes, se ele estabelece relação de concordância adequada com outros elementos.

Consequentemente, o resumo-escolar é pouco explorado como um gênero de texto, isto é, não é visto como uma unidade textual, produzida em uma dada circunstância comunicativa, envolvendo sujeitos reais e ativos, organizado em uma forma relativamente estável que atenda e, ao mesmo tempo, evidencie as condições sociais e históricas daquele recorte temporal. No *corpus*, por exemplo, salvo raras exceções, os textos-resumos são apresentados na forma de texto de opinião, desconsiderando as características formais do resumo; também não há uma preocupação com o interlocutor, uma vez que o aluno faz cópias sabendo que o seu leitor imediato é o professor, portanto, um conhecedor do texto-fonte; parece também não haver consciência acerca da função do resumo.

No entanto, como pode ser observado nos textos-resumos, há uma forte preocupação com a unidade contedística a ser rerepresentada, ou seja, ao realizarem a cópia de trechos do texto-fonte, os alunos realizam manobras para garantir a coerência. Suprimem uma frase, expressão ou apenas um vocábulo, mas mantêm uma sequência lógica para os fatos apresentados.

Finalizando a parte teórica, arrisco dizer que abordagens discursivas acerca do processo de escrita não têm alcançado as práticas das salas de aula. Sobre o resumo, em específico, observei que os alunos, ao produzirem seus textos, não percebem que deixam pistas que os constituem como um ser social e histórico, o que evidencia suas particularidades, ou seja, eles não têm consciência de que, na materialidade do resumo, como em qualquer outra manifestação de linguagem, ficam registrados indícios de sua existência. Por exemplo, através do escolha do vocabulário, é possível identificar um posicionamento ideológico, uma filiação a este ou àquele seguimento; como também é possível, através do verbo dicendi, verificar como o texto-fonte foi lido e compreendido; ou ainda, através da escolha das ideias que vão rerepresentar em sua produção, é possível observar a visão que têm do seu interlocutor.

Concluo, portanto, que ainda é uma abordagem gramatical que baliza o trabalho de produção de resumos nos ambientes escolares. Algumas vezes, preocupações com o resumo como um gênero textual se concretizam. E, raríssimas vezes, reflexões acerca do resumo como um gênero do discurso ficam evidentes.

Sobre os aspectos pessoais e profissionais, vale a pena, neste momento final, registrar a importância da academia não apenas para a formação pessoal e

profissional, mas, sobretudo, para a continuação dessa formação, hoje tão necessária. Mais importante do que a formação viabilizada pela realização desta pesquisa é o conhecimento que, através dela, poderá ser compartilhado socialmente, ou seja, os conhecimentos aqui produzidos poderão ser divididos, guardadas suas proporções, tanto com professores, quanto com alunos.

REFERÊNCIAS

AUROUX, S. **A revolução tecnológica da gramaticalização**. Campinas: Editora da Unicamp, 1992.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. 6ª ed. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BARTHES, R. **O prazer do texto**. Lisboa: Edição 70, Coleção Signos, 1998.

BIRAL, J. **Operações recorrentes na produção de resumos**. Curitiba, dissertação (Mestrado em Estudos da Linguística) – Universidade Federal do Paraná, Paraná, 2003.

BRITTO, L. P. L. **A sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical**. Campinas, Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 1997.

BRITTO, L. P. L. **Em terra de surdos-mudos (um estudo sobre as condições de produção de textos escolares)**. In: GERALDI, J. W. *O texto na sala de aula*. 3ª ed. Editora Ática, 2003.

CAMPOS, M. I.; ASSUMPÇÃO, N. **Tantas linguagens: língua portuguesa: literatura, produção de texto e gramática em uso**. São Paulo: Scipione, 2012.

CAMPOS, C. M.; RIBEIRO, J. **Gêneros**. In: COSTA, I. B.; FOLTRAN, M. J. A tessitura da escrita. São Paulo: Contexto, 2013.

CASTRO, G. **Os apontamentos de Bakhtin: uma profusão temática**. In: FARACO, C. A.; TEZZA, C.; CASTRO, G. (orgs.). Diálogos com Bakhtin. Curitiba: Editora UFPR, 2007.

CASTRO, G. **Formas sintáticas de enunciação: o problema do discurso citado no Círculo de Bakhtin**. In: BRAIT, Beth (org.). Bakhtin e o círculo. São Paulo: Contexto, 2009.

CASTRO, G. **Bakhtin e a Análise do Discurso**. In: PAULA, L.; STAFUZZA, G. (orgs.). Da Análise do Discurso no Brasil à Análise do Discurso do Brasil: três épocas histórico-analíticas. Uberlândia: Edufu, 2010.

CASTRO, G. **O marxismo e a ideologia em Bakhtin**. In: PAULA, L.; STAFUZZA, G. (orgs.). Círculo de Bakhtin. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010.

CASTRO, G. **Discurso Citado e Memória: ensaio bakhtiniano sobre *Infância e São Bernardo***. Chapecó: Argos, 2014.

FARACO, C. E.; MOURA, F.M. **Língua e Literatura**. São Paulo: Editora Ática, 1997.

FARACO, C. A. **Linguagem & Diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FOUCAULT, M. **O que é o autor?** Lisboa: Veja-Passagens, 2002.

GERALDI, J. W. **Portos de Passagem**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GERALDI, J. W. **Prática da Leitura na Escola**. In: GERALDI, J. W. O texto na sala de aula. 3ª ed. Editora Ática, 2003.

GRAEFF, T. F. **Resumo de textos: em busca dos blocos semânticos e das unidades semânticas básicas**. Passo Fundo: UPF, 2001.

INDURSKY, F. **O texto nos estudos da linguagem: especificidades e limites.** In: ORLANDI, Eni P.; LAGAZZI-RODRIGUEA, Suzy. (orgs.). *Discurso e Textualidade*. Campinas: Pontes Editores, 2006.

MACHADO, A. R.; LOUSADA, E.; ABREU-TARDELLI, L. S. **Resumo.** São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

MACHADO, A. R.; LOUSADA, E.; ABREU-TARDELLI, L. S. **O resumo escolar: uma proposta de ensino do gênero.** *Revista Signum: Estudos da Linguagem*. Ed. UEL, 2005.

MACHADO, A. R. **Revisitando o conceito de resumos.** In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (orgs.). *Gêneros textuais e Ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna. 2007.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de Pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragem e técnicas de pesquisa, análise e interpretação de dados.** 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2006.

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

NEVES, J. L. **Pesquisa qualitativa – característica, usos e possibilidades.** In: *Caderno de pesquisa em administração*, São Paulo, V. 1, nº 3, 2º sem./1996. Disponível em: <http://www.ead.fea.usp.br/cad-pesq/arquivos/c03-art06.pdf>. Acessado em 15/10/2010.

ORLANDI, E. P. **Discurso e Texto: formulações e circulação dos sentidos.** SP: 3ª Edição. Pontes Editores, 2008.

PEREIRA, H. B.; PELACHIN, M. M. **Na trama do texto: língua portuguesa.** São Paulo: FTD, 2004.

Ser protagonista: português: revisão: ensino médio, volume único/obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida por Edições S M, 2014 (Coleção ser protagonista)

SERAFINI, M. T. **Como escrever textos**. Tradução Maria Augusta Bastos de Mattos; adaptação Ana Maria Marcondes Garcia. 7ª ed. São Paulo: Globo, 1995.

VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 9º ed. Editora Hucitec Annablume. São Paulo: 2002.

ANEXOS

Abaixo, segue os 93 (noventa e três) textos-resumos que compõem o corpus desta pesquisa. As marcações nos textos indicam meu gesto de leitura que estão indicados na legenda:

Linhas onduladas – indicam uma manutenção/controle de “vozes”;

Negrito – indica indícios explícitos de subjetividades;

Linhas retas – indicam cópia;

Asteriscos – indicam adaptações realizadas pelos alunos escritores;

Itálico – indica manipulação de informações;

Letras maiúsculas – indicam verbo dicendi;

Linhas retas duplas – indicam acréscimo de informações;

Linhas pontilhadas – indicam problemas de leitura;

SEGUNDO B – PRIMEIRA PROPOSTA

Texto 01 – O departamento jurídico da Fifa foi quem escolheu os nomes* para a mascote da Copa*, **foi uma seleção com muitas opções**, para chegar aos finalistas foram apresentadas as opções à comissão formada por Arlindo Cruz, Thalita Rebouças, Roberto Duailibi e Fernanda Santos e Bebeto, e são os finalistas

Fuleco junção de futebol e ecologia, Zuzeco, de azul e Amijubi vem da união de Amizade e júbilo. (AGVS, 2B, 01)

Texto 02 – O departamento jurídico da Fifa escolheu, três nomes para batizar o tatu-bola, mascote da Copa-14; *o uso do mascote é devido ao risco de sua extinção*, assim associando o mundial 2014 à defesa ambiental.

Uma votação* por meio de site* decidirá o vencedor. A lista.

A lista inicial contia 450 nomes, apenas 13 seriam registrados para que então chegasse as três opções (BRG, 2B, 02)

Texto 03 – A escolha do nome oficial do mascote da Copa do Mundo de 2014 foi realizado pelo departamento jurídico da Fifa em que o vencedor será conhecido dia 25 de novembro. *Para que* a nomeação do mascote ocorra a Fifa precisaria registrar empresas de diversos continentes. Começando a sua lista de 450 opções e enviando para comissão as três candidatas. (BG, 2B, 03)

Texto 04 – Sobre a copa 2014, o jornal Folha de S. Paulo publicou uma matéria que CITOOU a votação do nome do mascote “tatu bola”, *que deveria ser escolhido entre três nomes, com o objetivo de registrar a marca nos cinco continentes. A escolha do nome tem relação a ecologia e sobre a extinção do “tatu bola”, a FiFa deveria escolher nomes que não existiam para a marca ser registrado* a FIFA escolheu três nomes Fuleco, Zuzeco e Amijub que estão em votação. (BC, 2B, 04)

Texto 05 – A FIFA escolheu três nomes “**diferentes**” para representar o mascote da Copa, O tatu-bola e os nomes são: Fuleco (Futebol + ecologia), Zuzeco (Azul + ecologia), Amijubi (amizade + júbilo). *Os três candidatos poderiam ser registrados sem ter problemas jurídicos por serem distintos e únicos e o escolhido por votação popular feita pela Rede Globo parceira da F.I.F.A.*, e o nome escolhido foi Fuleco. (DMO, 2B, 7)

Texto 06 – Foi o departamento jurídico da FIFA quem escolheu os nomes do* mascote da Copa-2014, *uma votação popular,* decidirá o vencedor até 25 de novembro.A solução foi criar nomes que não existem,Amijubi, Zuzeco e Fuleco são os candidatos a batizar o tatu-bola. Fuleco nasceu da junção de futebol e ecologia. Para chegar a essas três opções de 450, a FIFA concluiu que somente 13 poderiam ser registrados*. (GO, 2B, 08)

Texto 07 – O texto TRATA-se sobre a definição do nome do mascote da Fifa. Entre 450 nomes inventados 13 nomes foram escolhidos. Depois entre esses 13 nomes 3 foram escolhidos pela comissão formada entre o ex-jogador Bebeto, Arlindo Cruz, Thalita Rebouças, Roberto Duaailibi e Fernanda Santos e foram escolhidos 3 nomes Fuleco, Zuzeco, e Amijubi. (GS, 2B, 09)

Texto 08 – Não será o departamento juridico da Fifa que escolherá o nome do mascote da copa-14, uma votação popular ocorrerá no site da entidade, que sera

revelado o resultado até 25 de novembro, todos os símbolos e nomes devem ser relacionados ao mundial. Advogados da Fifa fizeram uma varredura em departamentos de proteção a marca e patentes pelo mundo. Por conta dos registros foram criados nomes que não existem como Fuleco, Zuleco e Amijubi, de 450 opções so 13 poderiam ser registradas sem problemas. (GM, 2B, 10)

Texto 09 – O nome escolhido para o mascote da copa-14 será decidido pela população; *a explicação do mascote ser um tatu-bola é uma forma de alertar o mundo todo de sua extinção*. O nome do mascote não podia ser algo comum por conta do registro, então fizeram a junção de dois nomes, o qual resultou “Fuleco”. (JERV, 2B, 12)

Texto 10 – A pedido da Fifa, o nome da mascote da copa-14 deveria ser único e que remetesse à ecologia. Das 450 opções, o departamento jurídico escolheu 3, Zuzeco, Fuleco e Amijubi. Através do site da entidade, a população irá decidir qual dos nomes vai batizar o tatu-bola. O resultado será divulgado pela Rede Globo (LA, 2B, 15)

Texto 11 – Depois de passar o pente fino, o departamento juridico da fifa escolhe 3 nomes para o mascote da copa de 2014. Para chegar à essas opções foi organizado uma comissão formada pelo ex-jogador beбето, pelo músico arlindo cruz e outros. O nome que foi pedido pela fifa era um nome que associa-se futebol e ecologia. (NST, 2B, 17) (a grafia do aluno não permite diferenciar letras maiúsculas e minúsculas)

Texto 12 – O departamento jurídico da Fifa que* escolheu os nomes Amijubi, Zuzeco e Fuleco, para candidatos* a batizar o tatu bola, mascote da copa-14. Foi por meio de uma votação popular no site da entidade. São nomes criados, pois não podiam ser óbvios. Havia 450 opções, mas somente as três mais votadas podiam ser registradas. (PVL, 2B, 18)

Texto 13 - No jornal Folha de S. Paulo de 18 de setembro de 2012, tem um artigo chamado “Setor jurídico da FIFA define nomes para mascote” de Marcel Rizzo ESCREVE sobre o “**drama**” da escolha do nome da mascote da copa que deveria apresentar meios ecológicos no nome e foram citados fuleco, Zuzeco e Amejubi (SGFF, 2B, 20)

Texto 14 – Marketing? Comitê? Organizador Local? Não. Foi o departamento jurídico da Fifa quem escolheu os nomes Amijubi, Zuzeco, Fuleco como candidato a batizar o tatu-bola, mascote da Copa-14. Uma empresa criou, 450 nomes, o problema é que não poderiam ser nomes óbvios, umas pessoas foram convidadas para classificarem seus preferidos. Ainda assim, o último passo foi dado pelo departamento jurídico da fifa. (KRS, 2B, 14)

SEGUNDO D – PRIMEIRA PROPOSTA

Texto 15 – Os nomes do mascote da Copa 2014 foram escolhidos **com rigor**, passaram por várias seleções, nas quais de 450 nomes, somente 3 chegaram as opções finais para votação pública no site de FIFA (EP, 2D, 3)

Texto 16 – A FIFA escolhe uma empresa publicitário para criar o nome dos mascote da Copa-14. Existia 450 opções do qual a fifa pesquisa o registro de marcas e criou 3 (Fuleco, Zuzeco e Amizubi) na qual foi montada para a votação no site. (EB, 2D, 04)

Texto 17 – O departamento jurídico da FIFA quem escolheu os nomes* para batizar o* mascote da copa-14. Foi feita uma votação pelo site e o resultado sairá 25 de novembro.

Criaram nomes que não existiam como: Zuzeco, Fuleco e Amijubi. O departamento jurídico concluiu que das 450 primeiras opções somente 13 poderiam ser registradas. Essas foram apresentadas a uma comissão que classificou os melhores, ainda assim a decisão final foi do departamento jurídico que avaliou quais tinham mais votos se poderiam ser registradas. (FHG, 2D, 05)

Texto 18 – Para escolher o nome do mascote da copa do mundo (2014), existe **muita burocracia**, pois os reponssaveis tinham que pensar em nomes únicos, os quais foram inventados. As empresas cujo o nome não foi divulgado segundo o jornal Folha de São Paulo edição 18 de setembro de 2012 “setor juridico da fifa define (...) (GOPD, 2D, 06)

Texto 19 – O texto “Setor jurídico da Fifa define nomes para o mascote” do jornal “Folha de São Paulo” MOSTRAR como foi feito a escolha do nome do mascote da copa e suas etapas. (GL, 2D, 07)

Texto 20 – O setor jurídico da fifa que* deu e definiu o nome* do mascote da copa-14. No início foram criados 450 opções de nomes para o mascote, opções que remetessem a ecologia, um pedido da fifa. Antes de concluir o nome houve três opções presentes para chegar a essas três opções o departamento jurídico da fifa faz o pente-fino nas 450 opções que sobraram por fim foi Zuzeco, Fuleco e Amijubi e a escolhido foi Fuleco, escolhido por artistas e pelo setor jurídico da fifa. (GRM, 2D, 08)

Texto 21 – Para decidir qual será o nome do mascote da copa que são (Amijubi, Zuzeco e Fuleco), escolhidos denor 450 opções, como regra, todos relacionados ao mundial. O departamento faz uma votação popular, por meio do site da entidade e decidiram o vencedor até 25 de novembro. (IF, 2D, 10)

Texto 22 – O departamento jurídico da Fifa escolheu três possíveis nomes para o mascote da Copa-14, que deveriam ser nomes originais e associados a ecologia. O departamento jurídico reduziu uma lista de 450 a 13 nomes. Destes nomes a Fifa definiu os três melhores e então chegou as opções que concorrem a votação, Amijubi, Zuzeco e Fuleco. (IP, 2D, 11)

Texto 23 – A Fifa escolheu três nomes “**Amijubi**”, “**Zuzeco**” e “**Fuleco**”, para nomear o tatu-bola, símbolo da copa-14. A votação popular aconteceu até o dia 25

de novembro de 2012 para decidir qual colocariam e seria divulgado pela Rede Globo com parceira da Fifa. (IFG, 2D, 12)

Texto 24 – Foi o departamento jurídico da FIFA que* escolheu os nomes, Amijubi, Zuzeco e Fuleco como candidatos a batizar o mascote da Copa-14. Uma votação popular* decidirá o vencedor. O nome precisava ter a garantia do registro da marca nos cinco continentes, associar o Mundial de 2014 à defesa do meio* ambiente e que pudesse ser registrado sem problemas. Depois de reduzir as opções, uma comissão de famosos classificam seus preferidos e a FIFA escolheu os 3 mais votados que poderiam ser registrados. (LRPC, 2D, 13)

Texto 25 – Foi o departamento jurídico da Fifa quem escolheu os nomes* candidatos a batizar o mascote da Copa-14. Uma votação popular por meio do site da entidade decidirá o vencedor até 25 de novembro, que* será divulgado pela Rede Globo. A lista inicial tinha 450 candidatos, que passaram por um **longo processo seletivo**, para chegar aos três finalistas. (MGR, 2D, 14)

Texto 26 – O departamento jurídico da Fifa* escolheu os nomes Amijubi, Zuzeco e Fuleco como candidatos* ao mascote (tatu bola)* da Copa 14. Será feita uma votação através do site da Fifa que irá decidir o vencedor, e transmitido pela Rede Globo. A Fifa pretende associar o tatu-bola ao Mundial 2014 à defesa do meio ambiente, entretanto, não podem ser nomes óbvios por conta dos registros. Então, eles assimilaram os nomes com a ecologia do planeta. (PM, 2D, 15)

Texto 27 – O texto “Setor jurídico da Fifa define nomes para a mascote – Marcel Rizzo, da folha de S. Paulo, nos MOSTRA **nada menos que** a escolha do nome da mascote da copa de 2014, feita pela Fifa. Entre outras opções a fifa escolheram 3 nomes para serem votados para a escolha final do nome. O texto também nos mostra como a Fifa chegou nas ultimas opções para o nome e com que base foram criados. Há também no texto partes em que mostra a preocupação que o departamento jurídico teve ao escolherem nomes que não prejudicasse o registro. (RSSM, 2D, 17)

Texto 28 – O texto da Folha de S. Paulo, DIZ que o setor jurídico da Fifa quem escolheu os nomes Amijubi, Fuleco e Zuzeco* para nomear* o mascote da Copa-14. Na criação dos nomes, como regra, não poderia ser igual a um nome ou marca já existe em nenhum dos 5 continentes, o que levou-os a criar nomes totalmente novos. Foi passado um pente-fino numa lista de 450 nomes, onde 13 foram aprovados e foram escolhidos seus 3 favoritos para votação. Chegou as opções. (RDG, 2D, 18)

Texto 29 – Amijubi (junção de Amizade com jubilo), Zuzeco (junção de azul e ecologia) e Fuleco (junção de futebol com ecologia), foram os nomes escolhidos pelo departamento jurídico da fifa, entre outros 450, para concorrerem ao batismo do tatu-bola, mascote da Copa-14. (TG, 2D, 19)

Texto 30 – O departamento jurídico da Fifa quem escolheu os nomes Amijubi, Zuzeco e Fuleco. Para chegar a essas três opções, ele* faz o pente fino nas 450 primeiras opções e conclui que somente 13 poderiam ser registrados sem a oposição de ninguém.

Essas foram apresentados a uma comissão que* classificou seus preferidos, do primeiro ao 13. Uma votação popular* por meio do site da Fifa* decidiu o vencedor até 25 de novembro. (VLB, 2D, 20)

Texto 31 – O departamento jurídico da Fifa **juntamente** com a população e a comissão escolheu o nome Fuleco para o mascote da Copa-14, o nome escolhido teve como regra abordar o tema da ecologia e da extinção do tatu-bola, concordando com as regras apresentadas para o nome do mascote. (WRS, 2D, 21)

Texto 32 – No texto “Setor Jurídico da Fifa define nomes para a mascote”, de Marcel Rizzo, É APRESENTADO todo o procedimento que ocorreu para escolher o nome da mascote da Copa de 2014, o tatu-bola. Foi realizada uma varredura dos nomes mais votados pela internet. Os três nomes escolhidos não existem e ressaltam a importância da ecologia e da preservação do tatu-bola, ameaçado de extinção. (YJO, 2D, 22)

SEGUNDO F – PRIMEIRA PROPOSTA

Texto 33 – O departamento jurídico da Fifa escolheu três nomes (Amijubi, Zuzeco, Fuleco), que foram escolhidos com uma votação popular. Os nomes remetem a ecologia uma junção de palavras pois o nome não poderia ser óbvio. (SN, 2F, 19)

Texto 34 – O departamento jurídico da Fifa escolheu três nomes, dentre 450 candidatos a batizar o tatu-bola, mascote da Copa-2014, são eles: Amijubi, Zuzeco e Fuleco.

Os três remetem à ecologia, em defesa do meio ambiente e tem garantia de registro em todos os continentes.

Uma votação popular* decidirá o vencedor até 25 de novembro,* e terá o resultado divulgado pela Rede Globo, parceira da Fifa. (AFM, 2F, 01)

Texto 35 - O departamento jurídico da Fifa escolheu para o mascote da Copa de 2014 as seguintes opções de nomes: Amijubi, Zuzeco e Fuleco. As três opções remetem à ecologia por um pedido da própria empresa, uma vez que esta precisa da garantia de registro das marcas em cinco continentes. Pelo problema de registro, não poderiam ser nomes óbvios, por isso foram criados nomes que não existem. 13 nomes foram apresentados a uma comissão, classificados, e depois, escolhidos pela Fifa. (APH, 2F, 02)

Texto 36 – *O departamento jurídico da Fifa fez uma pesquisa em todos os 5 continentes para poder escolher os possíveis nomes do mascote da copa no Brasil.*

O nome deveria ter ligação com ecologia, sendo assim **depois de muita pesquisa** eles encontraram alguns nomes possíveis e apresentaram à uma comissão composta por Bebeto, Arlindo Cruz, Thalita Rebouças e Roberto Dualibi, que depois de uma votação chagaram aos seguintes nomes: Zuzeco, Amijubi e Fuleco. (DP, 2F, 04)

Texto 37 – **A notícia** “Setor jurídico da Fifa define nomes para a mascote”, da Folha de São Paulo, MOSTRA como funcionará a escolha do nome do mascote da Copa do mundo de 2014. Entre 450 nomes criados por uma empresa, três foram selecionados à irem a voto popular, são eles: Zuleco, Fuleco, e Amijubi; todos remetem a natureza. O resultado da votação irá ser divulgado no dia 25 de novembro pela emissora Rede Globo. (ETS, 2F, 05)

Texto 38 – **O artigo** “Setor juridico da FIFA define nomes para mascote de Marcel Rizzo da Folha de S. Paulo EXPLICA como funcionou a votação para decidir o nome do mascote da Copa. **Apesar** das 450 primeiras opções, sobram 13 e depois 3 nomes: Amijubi, Zuzeco e Fuleco, todos os nomes tem haver com a natureza e cultura brasileira. (EMG, 2F, 06)

Texto 39 – O departamento jurídico da Fifa* escolheu os nomes Amijubi, Zuzeco e Fuleco* para batizar o tatu-bola, mascote da Copa 2014, que será decidido pelos votos da população até 25 de Novembro, por meio de um site.

Uma* empresa precisou pensar em nomes* que remetessem a ecologia e não deveriam ser nomes obvios, a solução foi criar nomes que não existem. Para chegar a essas três opções o departamento jurídico da Fifa avaliaram as mais votadas que poderiam ser registradas. (FGOS, 2F, 07)

Texto 40 – Foi o departamento jurídico da Fifa que* escolheu os nomes* do mascote da Copa-14. Uma votação* por meio de um site*, decidirá o nome batizado*.

A Fifa precisa do registro em símbolos de cinco continentes como garantia relacionada ao mundial. O mascote representado como tatu-bola usa o fato dele correr o risco de ser extinto na natureza. Para chegar as opções de nomes, o departamento da Fifa escolheu 13 entidades de 450, apresentados numa comissão, fazendo uma nova avaliação escolhendo **portanto** apenas três nomes. (GMV, 2F, 08)

Texto 41 – O comitê da fifa apresentou os candiados para nome do mascote da copa-2014. A preocupação **maior** foi haver algum que possua o nome dado de mascote, por isso teve em registro geral para certifica que não avesse algum problema. O resultado sera dia 25 de novembro. (LBP, 2F, 11)

Texto 42 – O departamento jurídico da fifa **junto** com Arlindo Cruz, ex-jogador Bebeto, Thalita Rebouças, Roberto Deualibi e Fernanda Santos foram quem classificaram seus nomes preferidos dentre treze. Uma votação popular no site d entidade, decidirá o vencedor dentre os três até 25 de novembro, onde o resultado será divulgado pela rede Globo. Os nomes não podiam ser óbvios e tinham que haver com a ecologia, a solução foi criar nomes que não existem fazendo

combinações como futebol e ecologia: Fuleco, de azul e ecologia: Zuzeco e amizade e jubilo: Amijubi. (LC, 2F, 12)

Texto 43 – Não foi marketing nem Comitê Organizador local e sim o departamento jurídico da Fifa que escolheu os nomes para a nova mascote da copa que será decidida por meio de uma votação popular. O tatu-bola foi escolhido por estar correndo risco de extinção. A solução foi criar nomes que não existissem e que fossem ecológicos. Dados os nomes Amijubi, Zuzeco e Fuleco, todos de origem ecológica, foi feita uma comissão para decidir. O departamento deu o último passo, avaliando as opções mais votadas, e o nome escolhido foi Fuleco. (LGD, 2F, 13)

Texto 44 – Até dia 25 de novembro, será decidido por uma votação popular o nome vencedor para batizar o tatu-bola – mascote da copa-14 -. O departamento jurídico da Fifa escolheu 3 nomes (Amijubi, Zuzeco e Fuleco) para serem os candidatos nesta votação. Uma agência publicitária brasileira, foi quem criou os nomes, a empresa precisa pensar em opções que remetesse a ecologia, sendo Fuleco (futebol e ecologia, Zuzeco (azul-cor do mar e também ecologia) e Amijubi (vem da união de amizade e jubilo). (MHSP, 2F, 14)

Texto 45 – O departamento jurídico da FIFA foi quem escolheu os 3 nomes que restaram de uma seleção de 450 opções variadas. Cujos nomes Amijubi que é a junção de amizade e júbilo, Zuzeco que é azul, da cor do mar e Fuleco, junção de futebol e ecologia. Uma votação popular por meio de internet decidirá o vencedor e será divulgado na Rede Globo, parceira da FIFA (PSC, 2F, 15)

Texto 46 – No texto “Setor jurídico da fifa define nomes para a mascote” de Maciel Rizzo retirado do jornal folha de São Paulo o autor INFORMA que foi o departamento jurídico que escolheu os nomes da mascote da copa 2014. Os nomes deveriam remeter a ecologia e serem únicos, chegaram as 3 opções Amijubi, Zuzeco e Fuleco com ajuda de uma comissão. **Porém, segundo o autor a última palavra foi dada pelo departamento jurídico da Fifa.** (RGD, 2F, 16)

Texto 47 – O departamento jurídico da Fifa foi* quem escolheu os nomes candidatos* a batizar a mascote da copa 14. Dentre opções, publicitários selecionaram os seus 13 preferidos. **Assim**, o departamento jurídico da Fifa definiu as três opções mais votadas: Zuzeco, Fuleco e Amijubi, relacionados à defesa do meio ambiente, sendo que o tatu-bola estaria correndo risco de extinção. **Assim**, foi determinado as 3 opções finais. (RL, 2F, 17)

Texto 48 – O departamento jurídico da Fifa, estava a procura de um nome para o mascote da copa de 2014. Uma empresa (sem nome divulgado), precisou pensar em opções que remetesse a ecologia, o problema é que não podia ser nomes óbvios. Assim criaram nomes que não existiam: Amijubi, Zuzeco e Fuleco. O departamento fez uma nova avaliação para a decisão. (TSG, 2F, 20)

Texto 49 – O departamento jurídico da Fifa foi quem escolheu os nomes Amizubi, Zuzeco e Fuleco como candidatos para batizar o mascote da Copa-2014. Uma

votação popular,* decidirá o vencedor até 25 de novembro. Como regra,* a Fifa precisa ter como garantia do registro das marcas nos cinco continentes. Uma lista inicial foi criada por uma agência publicitária brasileira.

Uma empresa teve que criar nomes únicos que fossem ligados a ecologia, esses nomes foram apresentados a uma comissão para chegarem as três opções. (WAF, 2F, 21)

Texto 50 – Foi o departamento jurídico da fifa * definia os nomes para o mascote, Amijubi, Zuzeco e fuleco como candidato a batizar o tatu-bola, mascote da Copa-14, uma votação ocorreu no site da entidade e decidirá o vencedor até 25 de novembro.A lista inicial tinha 450 nomes, o nome foi criada pensando na ecologia, um pedido da fifa o fato do tatu-bola é porque a espécie corre um risco de extinção. (AT, 2F, 22)

SEGUNDO B – SEGUNDA PROPOSTA

Texto – O aluno não resolveu a proposta (SGFF, 2B, 20)

Texto 51 – A iniciativa de uma garota gerou uma grande repercussão em sua página na internet, ela colocou em evidência todas as suas reclamações e pensamentos sobre a escola, na qual ela e muitos jovens são ouvidos porém não atendidos, muitos nem são ouvidos, **o que tem de mudar é o pensamento dos pedagogos, diretores e professores sobre o aluno,** alguns só falam bobagem mas ele precisa ser entendido para que não precise um responsável declarar a mesma coisa para que ele tenha voz dentro da escola. (AGVS, 2B, 01)

Texto 52 – Uma aluna chamada Isadora Faber, de 13 anos, postou as suas reclamações sobre a escola que frequentava por meio de redes sociais. A reação da garota teve uma repercussão nacional sendo publicada em reportagens, jornais e outros tipos de mídias.

Isso nós leva a pensar sobre a participação dos alunos nas redes de ensinios.Os colégios devem escutar as reclamações de seus estudantes e também atende-los os problemas diretamente com os alunos. (BG, 2B, 03)

Texto 53 – A escola geralmente não escuta os alunos por questão de autoridade, no texto retirado do jornal Folha de S. Paulo, podemos ver o lado do aluno e ver que muitas escolas só ouvem o aluno quando acompanhado pelos responsáveis fala por eles, como no caso do texto do aluno que teve que viajar por questões familiares acabou atrasando a entrega do trabalho escolar, mesmo se justificando a professora ironizar e só aceita o trabalho pois a mãe da aluno foi justificar. (BC, 2B, 4)

Texto 54 – Os alunos não tem voz ativa nas escolas pelos professores e diretores que não levam a sério a palavra dos seus alunos. E os quando ouvem é por que a mães ou responsáveis vão fazer a reclamação dos seus filhos.

A iniciativa que os jovens de hoje devem fazer é usar redes sociais, como fez uma aluna Isadora Faber de 13 anos que colocou suas reclamações e idéias sobre a

escola que frequentava, isso gerou uma enorme repercussão em todos os tipos de mídia. As escolas deveriam cobrar os problemas direto com os alunos. E os pais não se envolverem na história, para deixarem seus filhos mais independentes deles. (DMO, 2B, 7)

Texto 55 – Isadora Faber, uma aluna de 13 anos que, por meio de uma rede social, colocou em evidência suas reclamações sobre a escola que frequenta. A iniciativa da garota gerou uma enorme repercussão social. Por que muitas de suas reclamações finalmente foram consideradas legítimas e passaram a ser atendidas? Foi a reação dos seguidores de Isadora na rede, em sua maioria adultos, e não estudantes como ela. As pressões efetivas foram deles e a mídia, que conseguiram legitimar o “Diário de classe” de Isadora. Isso nos mostra que temos duas tarefas importantes a realizar. A primeira é a tarefa de cobrar a escola para que ela ensine seus alunos a ter participação ativa no próprio processo escolar. É um direito deles que precisamos garantir. (GO, 2B, 08)

Texto 56 – O texto RELATA sobre as escolas surdas que não escutam as reclamações dos alunos, ele diz que apenas os pais dos alunos conseguem mudar alguma coisa na escola. Também trata-se da menina Isadora Faber, que criou uma página na rede social delatando os problemas que a escola sofre, depois que a aluna Isadora começou a falar sobre os problemas de sua escola na rede social, *a escola começou a fazer mudanças para melhorar.* (GS, 2B, 09)

Texto 57 – Isadora Faber, uma aluna de 13 anos começou a expor suas reclamações numa rede social ; em sua página, Isadora conseguiu com que seus seguidores compartilhassem, fotos e vídeos dela, *numa de suas postagens fez refletes, pois envolvia a vida dos pais nos estudos dos filhos, quando não se tem um acordo entre professor e aluno provavelmente os pais são envolvidos exemplo: uma aluna entregou o trabalho fora de prazo porque teve que resolver assuntos pessoais e a professora não acertou pois achou que a aluna estava mentindo, caso a mãe vá ao colégio e explique o ocorrido ficará tudo bem.* (JERV, 2B, 12)

Texto 58 – *A iniciativa de uma garota gerou uma enorme expressão social, o motivo foi a falta de voz dos alunos nas escolas,* Em todas é importante assinalar: nas públicas – como no caso de Isadora – e nas particulares. Uma menina não pode entregar o trabalho depois do prazo, por que estava em uma viagem importante com seus pais, e a professora não quis receber, e a mãe da menina foi resolver. Isso nos mostra* duas tarefas. A primeira* e de cobrar a escola para que ela ensine seus alunos a ter participação*. A* outra e de renunciar a falar pelo filho no ambiente da escola. Em vez disso* encorajar* a falar por ele mesmo. (KRS, 2B, 14)

Texto 59 - Dificilmente uma escola leva a sério seus alunos, seja ela pública ou particular. Como no caso de Isadora Faber, que por meio de uma rede social publicou várias reclamações a respeito da sua escola. Mas a escola de Isadora só se mobilizou pois a maioria dos seguidores da página são adultos. Isso mostra que a escola apenas dá ouvidos aos adultos e ignoram a palavra dos alunos. Com isso, devemos cobrar que a escola resolva os problemas diretamente com os alunos e ensine a ter participação ativa no processo escolar. (LA, 2B, 15)

Texto 60 – Depois de uma ação nas redes sociais uma aluna de 13 anos, teve a chance de reclamar sobre a falta de voz dos alunos nas escolas. Depois de um problema de família Isadora teve que falta aula, no outro dia ela tentou entregar um trabalho do dia anterior e a professora não aceitou, após sua mãe ir ao colégio o trabalho foi aceito sem questionamento mostrando assim que a escola não dá valor ao que o aluno fala privando-o de se tornar protagonista no processo escolar. (NST, 2B, 17)

Texto 61 – Isadora Faber é uma aluna de 13 anos, que por meio de uma rede social, colocou suas reclamações sobre a escola que estuda. Essa iniciativa gerou repercussão social de todas as formas e milhares de seguidores que compartilharam suas publicações. Isadora nos deu *oportunidade para refletir a respeito de algumas questões, como: a falta de voz dos* alunos*. Esse fato ocorre em escolas públicas e particulares. Dificilmente os alunos são escutados e muito menos atendidos. Algumas vezes os alunos, precisam que seus pais conversem com professores para resolver uma situação. (PVL, 2B, 18)

SEGUNDO D – SEGUNDA PROPOSTA

Texto 62 – Nas escolas a voz dos alunos é cada vez menos valorizado, muitas vezes totalmente ignorado e só é levado em consideração quando tomadas por um adulto. Essa é uma realidade que acontece frequentemente e **precisa mudar** para que o aluno seja participante e protagonista do própria vida escolar como ARGUMENTA Rosely Sayão no texto “Escolas Surdas”. (EP, 2D, 03)

Texto 63 – Este texto nós MOSTRA uma realidade nas escola que os aluno não tem voz ativa, precisa de um adulto. Uma jovem chamada Isadora Faber tomou uma iniciativa de usar as redes sociais para mostrar o que pensa e com o tempo ganhou seguidores e com isso os alunos começaram a tomar iniciativas. o nome da rede social dela é Diário de Classe de Isadora Faber. E fala que precisa encorajar os filhos para terem boca. (EG, 2D, 04)

Texto 64 – O texto “Escolas surdas” RELATA o caso da Isadora uma menina *que perante a escola não tinha voz*, ela só foi ouvida quando optou por mostrar a mídia o ocorrido foi ai que o colégio deu ouvidos ao problema da aluna. Diz tambem a autora Rosely Sayão que a diretoria da escola so escuta o problema dos estudantes quando a informação é repetida pelo responsavel e questiona o porque disso. **Issa**

atitude da escola é incorreta pois os alunos precisam ser ouvidos. (FHG, 2D, 05)

Texto 65 – O texto “Escolas Surdas” do jornal “folha de São Paulo” FAZ as escolas do Brasil, apontando as dificuldades dos alunos de serem ouvidos e levados em consideração. (GL, 2D, 07)

Texto 66 – Uma aluna de 13 anos – Isadora Faber – **escreveu um artigo** em sua rede social sobre os problemas que ela via em seu colégio. **Este artigo** repercutiu muito, trazendo a mídia a falar sobre, chamando a atenção de outras pessoas que compartilharam a ideia dela. O colégio tentou arrumar os problemas depois da repercussão que o artigo conseguiu. **O assunto foi bem aceito**, pois a grande maioria que falou sobre eram adultos, e por isso o colégio achou mais aceitável. Dentro do colégio a criança não tem voz ativa, o problema que ela tenta resolver só é resolvido se têm um adulto no meio. **Os colégios têm que aprender a escutar os alunos, sem a ajuda de um adulto.** Os filhos devem ser ensinados que precisam de voz ativa. (GRM, 2D, 08)

Texto 67 – Uma garota* de 13 anos que por meio de uma rede social, faz* reclamações de escola em que frequenta. Ao da oportunidades para todos pensar “refletir” sobre a falta de voz dos alunos em geral. Pelo simples fato de que quando na maioria das vezes os alunos não conseguem resolver algumas situações no qual vindas de um adulto podem ser, por isso, o feito de Isadora na rede social, a *intenção* é encorajar os alunos a falarem por si mesmo e cobrar as escolas a resolverem os problemas diretamente com os alunos. (IF, 2D, 10)

Texto 68 – Isadora Faber fez um blog o “Diário de Classe” para mostrar como as escolas são, como elas agem diante dos problemas seja os alunos ou professores, a maioria acontece em escolas públicas mas também nas particularidades, quando acontece um problema com o aluno e atrasa a entrega de algo os professores não ligam, muitas vezes acabam ridicularizando aquele aluno na frente de seus colegas, mas quando os pais vem reclamar ele mudam e geito de agir e acabam aceitando. (IFG, 2D, 12)

Texto 69 – Creio que quase todo mundo compartilhou o feito de Isadora Faber,* uma aluna que por meio de uma rede social, colocou em evidência asY* reclamações sobre a escola que freqüentava. A iniciativa da garota teve* enorme repercussão e ressalta a falta de voz dos alunos nas escolas. Pois em muito casos somente o responsável é ouvido pela escola. É importante que os alunos sejam ouvidos, para isso eles precisam saber o real significado da palavra “participar”, precisamos encorajar os alunos para que eles mesmos cobrem da escola que resolva os problemas diretamente com os alunos. (LRPC, 2D, 13)

Texto 70 – Uma aluna de 13 anos chamada Isadora Faber, por meio de uma rede social, colocou em evidencia suas reclamações sobre a escola que frequenta, a iniciativa* gerou uma enorme repercussão social. A menina deu a oportunidade para

refletirmos algumas questões, entre elas, a falta de voz dos alunos na escola* onde somente os pais/responsáveis conseguem ser ouvidos pela direção.

Mesmo com muitos alunos pedindo futilidades, *Já começou a mudança nas escolas*, pelas reações dos seguidores de Isadora que na maioria são adultos. (MGR, 2D, 14)

Texto 71 – A iniciativa da garota (Isadora Faber) gerou uma grande repercussão por ter colocado em evidência suas reclamações em uma rede social sobre a escola em que frequenta. Com essa atitude ela ganhou milhares de seguidores que compartilhavam suas publicações. Através disso, muitas de suas reclamações finalmente foram consideradas legítimas, mas não pela fala da aluna na rede social, e sim pelo seu número de seguidores na rede, em sua maioria adultos. A primeira coisa a se fazer é cobrar a escola para que ela ensine seus alunos a ter participação ativa no processo escolar, pois isso é um direito que todo aluno tem. (PM, 2D, 15)

Texto 72 – O texto “escolas surdas” de Rosely Sayão APRESENTA o feito de Isadora Faber, uma aluna de 13 anos que através* da rede social evidenciou suas reclamações sobre a escola em que frequenta. Sua* iniciativa gerou uma grande* repercussão social que nos deu uma grande oportunidade de pensar a respeito de algumas questões, como a falta de voz dos alunos. Na opinião de Rosely Sayão, muitos pais vão a escola não só para estar presente na vida escolar dos filhos, mas sim para falar por eles já que não são escutados pela escola. (RSSM, 2D, 17)

Texto 73 – O texto mostrado no jornal Folha de S. Paulo, Escolas Surdas de Rosely Sayão, APRESENTA o exemplo da menina Isadora, de 13 anos, que por meio de redes sociais *fez com que os alunos tivessem mais voz*.

A iniciativa da garota gerou uma enorme repercussão social, com* reportagens em todos os tipos de mídia, produção de análises...mas na verdade, o que mobilizou a administração escolar a tomar providências foi a reação dos seguidores de Isadora na rede, em sua maioria adultos. As pressões efetivas e a da mídia - - que conseguiram - - legitimar o “Diário de Classe” de Isadora. (RDG, 2D, 18)

Texto 74 - Isadora Faber, aluna de 13 anos, gerou uma enorme repercussão nas redes sociais após usar essas para expor suas reclamações da escola em que frequenta, por meio de fotos e vídeos.

Isadora, com sua atitude, nos dá oportunidade de refletir sobre diversas questões referente ao ensino e uma dessas é a falta de voz dos alunos nas redes, sejam particulares ou públicas.

Muitas vezes os alunos não são escutados na escola, e que torna necessário a ida dos pais ao colégio para, muitas vezes, repetir o que o aluno já falou, mas não ganhou a devida atenção.

Isso nos mostra que devemos cobrar a escola para que ela ensine seus alunos a ter participação ativa no processo escolar e devemos renunciar falar por ele mesmo para que a escola resolva o problema com o próprio aluno. ((TG, 2D, 19)

Texto 75 - A iniciativa da garota Isadora Faber, uma aluna de 13 anos que, por meio de uma rede social, colocou em evidência suas reclamações sobre a escola que frequentava gerou uma enorme repercussão social pelo fato da falta de voz dos alunos nas escola, que os alunos se tornem protagonistas de sua vida escolar e para isso *as escolas devem ensinar os alunos a falarem por eles mesmos*. Já é um bom começo não é? (WRS, 2D, 21)

Texto 76 – No texto “Escolas surdas”, de Rosely Sayão, É APRESENTADA uma **crítica** a respeito das escola, tanto públicos, quanto particulares. A autora nos mostra, a partir do exemplo de uma aluna que se manifestou em uma rede social a respeito da escola que frequenta, a falta de voz dos alunos nas escolas. Muito pais comparecem às escolas, não só para participar na vida escolar de seus filhos, mas também para resolver algumas situações em que seus filhos não são escutados, nem levados à sério. Isso nos mostra que as escolas precisam começar a ensinar os alunos a ter participação no processo escolar e a escuta-los, sem a intervenção dos pais. (YJO, 2D, 22)

SEGUNDO F – SEGUNDA PROPOSTA

Texto 77 – **As escolas de hoje apresentam muitos problemas**, tanto públicas como particulares, **e um dos principais** é o fato dos alunos não serem ouvidos pelos professores e pela instituição de ensino.

Isso gerou uma **revolta** em Isadora Faber, de 13 anos, e a levou a criar uma página em uma rede social, o “Diário de Classe”, para expor suas reclamações sobre a escola que frequentava. **Imediatamente**, ganhou milhares de seguidores e repercussões em todos os tipos de mídia, o que a ajudou a resolvê-los.

Muitas das vezes, são os pais dos alunos que precisam ir à escola para conseguirem o que querem, **mas temos que mudar isso**. A escola deve ensinar a participação no processo escolar, e os pais, por sua vez, incentivar seus filhos a falar por eles mesmos e cobrar que resolvam os problemas. (AFM, 2F, 01)

Texto 78 – Isadora Faber¹³, expôs virtualmente reclamações sobre a escola em que estudava. Entre as questões postadas no site criado pela menina, está a falta de voz e vez dos alunos. Muitos são bem atendidos a respeitados, mas poucos escutados ou levados a sério. Um exemplo é um caso contato por uma mãe em que devido a uma viagem repentina, fez com que sua filha perdesse o prazo de entrega de um trabalho. Quando solicitado pela filha que o trabalho fosse entregue mais tarde, a professora recusa. Porém, quando o pedido é feito pela mãe, é aceito com prontidão. **Mais uma vez**, os adolescentes não tem voz: as diretorias de escolas tomaram providências relevantes apenas quando os adultos seguidores do blog de Isabela manifestaram-se. Além dos jovens precisarem aprender a falar por si mesmos – **com argumentos concretos e estudados – também deve-se dar mais atenção, importância e mérito aos mesmo.** (APH, 2F, 2)

Texto 79 – **Atualmente** a falta de voz dos alunos nos colegios é muito grande e **parece** que as escolas só escutam os alunos quando os adultos falam por eles, assim como no caso da menina de 9 anos que precisou fazer uma viagem com sua

família e no dia desta viagem havia um trabalho a ser entregue a menina foi entregar no dia seguinte mas a professora não aceitou mesmo a menina contando o ocorrido, então sua mãe foi até o colegio e a professora aceitou o trabalho. Isso* mostra que temos duas coisas a fazer; deixar nossos filhos agirem por conta própria e pedir as escolas deixarem e cobrarem o aluno a ter mais voz ativa. (DP, 2F, 04)

Texto 80 – “Escolas surdas”, **matéria** da Folha de São Paulo, vem nos MOSTRAR a situação dos alunos das escolas brasileiras, cuja voz não é ouvido.

O artigo dá o exemplo da aluna Isadora Faber de 13 anos, que precisou fazer uma página em uma rede social para ser ouvida.

Por fim, o texto retrata que apenas a voz dos pais são escutadas e, portanto, *nós alunos temos que fazer alguma coisa para mudarmos isso.* (ETS, 2F, 05)

Texto 81 – O **artigo** “Escolas surdas “de Rosely Sayão da Folha de S. Paulo, ESBOÇA a dificuldade dos alunos em se comunicar com a escola, para fazer suas reindificações. O artigo cita o fato dos alunos precisarem da intervenção de um adulto para serem ouvidos, levando a conclusão que por serem crianças não sabem o que é bom para si próprios. (EMG, 2F, 06)

Texto 82 – Uma aluna de 13 anos, reclamou de sua escola por meio de uma rede social. Esta iniciativa gerou muita mídia e milhares de seguidores. A aluna nos faz refletir sobre questões importantes, como a falta de voz dos alunos nas escolas.

O comparecimento dos pais nas escolas é muito importante, pois assim o aluno é levado a sério e escutado. Muitas vezes, casos só são resolvidos com a presença dos pais. Mas por que? Porque a cultura das escolas não provém de ouvir o que os alunos tem a dizer.

A ação da aluna nos mostra duas coisas: cobra as escolas que ensine os alunos a ter voz ativa e os pais a encorajar os filhos para resolver seus problemas.

Um bom começo para haver mudanças nas escolas! (GMV, 2F, 08)

Texto 83 – O caso Isadora Faber de 13 anos gerou uma enorme repercussão social após publicar reclamações sobre a escola que frequentava. E também fala sobre como a “voz” do aluno não é ouvido. Eles usam um exemplo do caso de uma aluna que teve que deixar de entregar o trabalho escolar para viajar. e a professora não aceitou o trabalho atrasado e com isso a aluna contou o sua mãe que foi reclamar com o professor o que aceitou o trabalho.

Isso prova que os alunos não consegue ser ouvidos, não conseguir algo. (LBP, 2F, 11)

Texto 84 – Um fato vivido por Isadora colocou em rede social suas reclamações sobre a escola que frequenta. *O caso de Isadora foi a falta de voz das alunas em suas escolas tanto públicas quanto particulares.* Muitas alunas tem muito a dizer mais dificilmente serão escutadas, levados a sério. *Isadora teve que viajar com os pais e te que faltar a aula bem no dia da entrega de um trabalho, no dia seguinte ela explicou-se a professora e tentou entregar, mas ela não aceitou e fez um comentário irônico, o fato é que só com a mãe indo na escola que o caso foi resolvido.* Foi seus

comentários e seguidores da rede social **com pressões efetivas e a da mídia** que conseguiram o “Diário de classe” de Isadora. (LC, 2F, 12)

Texto 85 – **Creio que com muitos isso já aconteceu, ou conhecem pessoas que já passaram pela chata situação de não ser ouvido na escola, então acabam apelando para os pais.** Isso nos mostra que temos duas tarefas muito importantes. A primeira é a* de cobrar a escola para que ele ensine os alunos a participar*, ter voz ativa, *pois é um direito deles.

Outra é os pais aprenderem a renunciar a falar pelo seu filho e encorajar a filha a falar por ele mesmo, e cobrar a escola que resolve* os problemas diretamente com os alunos.

Isso já é um bom começo para tornar o aluno o protagonista de sua vida escolar. (LGD, 2F, 13)

Texto 86 – Um fato de grande repercussão foi a iniciativa de uma aluna de apenas 13 anos que por meio de uma rede social, publicou suas reclamações sobre a escola que frequentava, ganhou assim varios seguidores. Este acontecimento pode nos fazer pensar do porque os alunos não são levados a sério em tais instituições? E porque somente quando adultos estão envolvidos é que o assunto e considerada? Outro bom exemplo é o caso de uma aluna que precisou entregar um trabalho atrasado devido a uma viagem familiar, a professora não aceitou, porém, quando a mãe da garota interferiu a professora aceitou.

Isto é uma coisa que precisa ser mudada nas instituições, os alunos precisam ser ouvidos, afinal é direito deles. (MHSP, 2F, 14)

Texto 87 – A falta de voz dos nossos alunos nas escolas, não só públicas, é um fato **relevante** cujo *poucos pais tem a ciência que os alunos , seus filhos, podem ter muito o que dizer na escola mas dificilmente serão escutados*. Há um caso de uma garota de 13 anos, Isadora Feberque, por meio de redes sociais, colocou em evidência reclamações sobre sua **suposta*** escola, e por tanta repercussão entre os “adultos”, seu filho foi bem sucedido; assim como muitos problemas que poderiam ser resolvidos em sala de aula; *acabam tirando o tempo dos pais justamente por essa falta de voz “consciente” dos alunos. Isso nos mostra o papel que a escola tende a por em pratica, de ensinar as novas gerações de alunos a se tornarem seus próprios protagonistas na vida escolar.* (PSC, 2F, 15)

Texto 88 – no texto “Escolas surdas” de Rosely Sayão a autora usa exemplo de Isadora, aluna de 13 anos que através de uma rede social evidencia problemas de sua escola, *como quando ela precisou explicar um problema na escola e não foi ouvida e quando sua mãe chegou imediatamente foi resolvida a questão* (RGD, 2F, 16)

Texto 89 – Isadora Faber, 13 anos, aluna de uma escola pública, postou em redes sociais os problemas da escola em que freqüentava. *Sua iniciativa surgiu a partir da reportagens da mídia*. Muitos pais, as vezes exageradamente, acompanham a vida escolar dos seus filhos, e outros, vão à escola pois acham que seu filho não está tendo voz na escola em que frequenta. Muitas vezes, o aluno não tem voz em meio

a escola, e em algumas situações só são resolvidas com a palavra da mãe. Um bom começo para isso mudar é encorajar os filhos a resolver os problemas na escola, ao invés de falar por eles. (RL, 2F, 17)

Texto 90 - O caso da Isadora Faber, aluna de 13 anos que relatou os problemas de sua escola em uma rede social teve uma grande repercussão.

Atualmente as escolas não tem dado importância as opiniões dos alunos, o que leva muitos pais à escola constantemente para que seus filhos tenham suas reivindicações consideradas pelo colégio.

E de extrema importância que a instituição leve em consideração as opiniões e pedidos dos alunos para que eles sejam protagonistas em sua vida escolar, de acordo com o texto de Rosely Sayão. (SN, 2F, 19)

Texto 91 – o fato da Isadora Faber, *aluna com 13 anos que, por redes sociais fez uma crítica* sobre a escola que frequêntava, *pois teve que fazer uma viagem e na sua volta entregou o trabalho para sua professora que não quis aceitar e ainda fez um comentário irônico.*

Em casa a menina contou a mãe o ocorrido. A mãe dela foi ao colégio e conversou com a professora que, prontamente, aceitou o trabalho. **Mas porquê o trabalho só foi aceito por causa da mãe? Os alunos tem que serem protagonistas de sua vida escolar.** (TSG, 2F, 20)

Texto 92 – **Poucas vezes os alunos tem voz dentro das escolas**, a iniciativa da garota Isadora Faber gerou uma grande repercussão social. Em sua página, a menina conseguiu mostrar a falta de voz dos alunos nas escolas.

Portanto devemos cobrar das escolas que ensinem os alunos a ter participação ativa no seu processo escolar. É um direito de todas as crianças e adolescentes.

Por fim os pais devem ensinar aos seus filhos a falarem por eles mesmos e cobrar da escola que resolva os problemas diretamente com os alunos. ((WAF, 2F, 21)

Texto 93 – Isadora Faber, uma aluna de 13 anos que por meio das redes sociais reclamou* sobre a escola que frequenta. O ato de Isadora fez as pessoas pararem para refletir que os alunos não tem voz na escola e alguns alunos ou classes tem muito o que disser para um aluno poder ser ouvido o pai daquele aluno terá que ir a escola e repetir o que ele disse como aconteceu com uma mãe e sua filha de 9 anos, os pais precisaram viajar, levar o filho e a professora deu um trabalho mesmo a aluna explicando a professora não aceito o trabalho a mãe do aluno disse que ir na escola e repeti a mesma coisa que ela disse é um direito o aluno ter participação ativa no próprio processo. (AT, 2F, 22)

Abaixo, segue planilha quantitativa sobre as ocorrências de: cópia, manipulação de informações, acréscimo de informações, problemas de leitura, uso do verbo dicendi, controle de vozes, marcas explícitas de subjetividade:

TEXTO	CÓPIA	MANIPULAÇÃO DE INFORMAÇÕES	ACRÉSCIMO DE INFORMAÇÕES	PROBLEMA DE LEITURA	USO DO VERBO DICENDI	CONTROLE DE VOZES	MARCAS MUITO EXPLÍCITAS SUBJETIVIDADE
01	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM
02	SIM	SIM	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	NÃO
03	NÃO	SIM	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	NÃO
04	NÃO	SIM	NÃO	SIM	CITAR	NÃO	NÃO
05	NÃO	SIM	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	SIM
06	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO
07	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	TRATAR	NÃO	NÃO
08	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO
09	NÃO	SIM	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	NÃO
10	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO
11	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM
12	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO
13	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	ESCREVER	NÃO	SIM
14	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO
15	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM
16	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO
17	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO
18	NÃO	SIM	NÃO	SIM	NÃO	SIM	SIM
19	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	MOSTRAR	NÃO	NÃO
20	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO
21	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO
22	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO
23	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	SIM
24	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO
25	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM
26	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO
27	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	MOSTRAR	SIM	SIM
28	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	DIZER	NÃO	NÃO
29	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO
30	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO
31	NÃO	SIM	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	SIM
32	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SER/ APRESENTAR	NÃO	NÃO
33	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO
34	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO
35	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO
36	NÃO	SIM	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	SIM
37	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	MOSTRAR	NÃO	SIM
38	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	EXPLICAR	NAO	SIM
39	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO
40	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM
41	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM
42	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM

43	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO
44	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO
45	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO
46	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	INFORMAR	SIM	SIM
47	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM
48	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO
49	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO
50	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO
51	NAO	NÃO	SIM	SIM	NÃO	NÃO	SIM
52	NÃO	SIM	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	NÃO
53	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	NÃO
54	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM
55	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO
56	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	RELATAR	SIM	NÃO
57	SIM	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO
58	SIM	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO
59	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO
60	NÃO	SIM	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	NÃO
61	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO
62	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	ARGUMENTAR	NÃO	SIM
63	NÃO	SIM	SIM	NÃO	MOSTRAR	NÃO	NÃO
64	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	RELATAR	SIM	SIM
65	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	FAZER	NÃO	SIM
66	NÃO	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	SIM
67	SIM	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM
68	NÃO	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO
69	SIM	SIM	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	SIM
70	SIM	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO
71	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO
72	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	APRESENTAR	SIM	SIM
73	SIM	SIM	NÃO	NÃO	APRESENTAR	NÃO	NÃO
74	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO
75	SIM	SIM	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	NÃO
76	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	SER APRESENTAR	NÃO	SIM
77	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM
78	NÃO	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	SIM
79	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM
80	NÃO	SIM	NÃO	SIM	MOSTRAR	SIM	SIM
81	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	ESBOÇAR	SIM	SIM
82	NÃO	SIM	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	NÃO
83	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	NÃO
84	NÃO	SIM	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	SIM
85	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM
86	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM
87	SIM	SIM	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	SIM
88	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	USAR	NÃO	NÃO
89	NÃO	SIM	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	NÃO
90	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM

91	SIM	SIM	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	SIM
92	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM
93	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM