

PRODUÇÃO TEXTUAL EM AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO: UMA EXPERIÊNCIA COM O GÊNERO RESUMO ESCOLAR/ACADÊMICO

Valfrido da Silva Nunes¹

RESUMO

Considerando a sala de aula como um laboratório de pesquisa, este trabalho relata uma pesquisa que investigou quais eram os problemas mais recorrentes que os estudantes do terceiro ano do ensino médio dos cursos técnicos do Instituto Federal de Pernambuco – *Campus Garanhuns* – apresentavam quando produziam um resumo escolar a partir de um texto-base. O trabalho filia-se principalmente aos estudos textuais, cujos dados foram levantados a partir de resumos produzidos pelos referidos alunos, em 2015. Os achados revelaram que os estudantes cometem equívocos ao produzirem seus textos, fugindo, muitas vezes, às características do gênero.

Palavras-chave: resumo escolar; língua materna; ensino técnico.

Introdução

Este artigo surge como reflexão da minha prática de sala de aula, ao ministrar a disciplina Língua Portuguesa III para grupos de adolescentes dos cursos técnicos integrados ao ensino médio, nas áreas de Eletroeletrônica, Informática e Meio Ambiente. Uma preocupação constante, da minha parte, tem sido pensar a escrita de forma processual, de modo que o estudante possa produzir um texto, refletir sobre os problemas apresentados por ele – isso com a mediação do professor – e voltar ao texto produzido para refazê-lo, a fim de torná-lo um pouco melhor. Ao longo dos últimos oito anos na rede federal de ensino, mais especificamente, tenho procurado embasar a minha prática em alguns referenciais teóricos que, antes de tudo, tomam a língua numa concepção sociointeracionista, já que toda fala e toda escrita são dirigidas a alguém, num contexto situado, com determinados propósitos. Nesse sentido, tenho tentado tratar questões de língua em articulação com questões de ordem social, numa perspectiva que chamo de linguístico-discursiva. É nesse cenário que tenho me interessado pelo ensino de gramática, pela leitura, pelo discurso, pelo texto e pelos gêneros.

O presente trabalho aborda particularmente o gênero *resumo escolar* em contexto de sala de aula e fundamenta-se na análise de gênero, na linguística textual e nos estudos

¹ Doutor em Letras/Linguística. Professor e pesquisador do Instituto Federal de Pernambuco, *Campus Garanhuns*. Líder do GEL – Grupo de Estudos em Linguagens (IFPE/CNPq). Contato: fridoval@hotmail.com.

específicos sobre o gênero em tela². A despeito do que já se tem produzido sobre o gênero em estudo, este trabalho torna-se relevante na medida em que olha para a produção de resumos em contextos da educação técnico-profissional de nível médio, dentro do sistema federal de ensino, de forma situada, já que se trata de uma modalidade de ensino relativamente recente na região onde atuo profissionalmente. Fica patente, de antemão, que resumir é uma atividade complexa que não se fecha somente no gênero *resumo escolar*, mas funciona como uma estratégia da qual se vale o usuário da língua para produzir outros gêneros (uma resenha, um artigo acadêmico, um projeto de pesquisa, um prefácio, um sumário, um índice, uma sinopse, um mapa conceitual, uma apresentação em *PowerPoint*, um fichamento, um infográfico etc.) ou realizar outras atividades que exigem concisão (dar um título a um texto, responder uma questão de prova coerentemente em poucas linhas, fazer anotações de aulas, selecionar palavras-chave para um *abstract*, “*twittar*”, enviar uma *SMS* etc.). Em termos pedagógicos, “serve ao estudante como eficiente exercício do aprendizado, e, ao professor como instrumento de avaliação altamente seletivo” (THEREZO, 2002, p. 157). Assim sendo, este artigo tem por finalidade tentar responder à seguinte questão: *quais os problemas mais recorrentes que estudantes, na fase final da educação básica, apresentam quando desafiados a produzir um resumo, a partir de um texto-base, em situação de sala de aula?*

Fundamentos teóricos

O primeiro pressuposto teórico que embasa as análises discutidas neste artigo é a *concepção sociointeracionista da língua*, a partir da qual a aula de português é tomada como um momento de “encontro e interação”. Fundamenta-se no princípio da articulação entre “língua, texto e ensino”, a fim de contribuir para tornar “outra escola possível” (ANTUNES, 2009). No caso deste trabalho, foca-se especificamente o trabalho com a escrita em sala de aula, a qual, “como toda atividade interativa, implica uma relação cooperativa entre duas ou mais pessoas” (ANTUNES, 2003, p. 44). Tomar o resumo sob essa ótica significa escrever para fazer algo, guiado por objetivos claros, que será lido (apreciado, questionado, elogiado) por alguém. Não se trata de “escrita para ninguém”,

² Quero dizer com isso que existem outros tipos de resumo: resumo científico (*abstract*), conforme mostraram Motta-Roth & Hendges (2010); resumos na mídia impressa e digital (MACHADO, 2010) e assim por diante. Este trabalho foca especificamente o *resumo escolar*.

nem de escrever por escrever, mas de uma atividade que possibilita um ganho para o aluno em sua vida escolar e fora dela.

O segundo pressuposto subjacente diz respeito ao *texto* como objeto de ensino, tomado como um evento comunicativo que mobiliza não só aspectos de ordem linguística, mas também de ordem cognitiva e social (BEAUGRANDE, 1997). Nessa perspectiva, Antunes (2010) apresenta-nos alguns fundamentos necessários para a análise de textos (seja de alunos ou não), dentre os quais: o foco nos aspectos globais, o foco em aspectos de sua construção e o foco em aspectos da adequação vocabular. Os dados analisados neste trabalho, de uma forma ou de outra, tocam nesses aspectos. A noção de texto aqui defendida não o toma como mera materialidade, como se fosse “discurso congelado” (KOCH, 2009a), mas como um objeto interacional que articula aspectos externos e internos – o que Beaugrande e Dressler (1981) intitularam de “padrões de textualidade” (*standards of textuality*). Assim,

considerando-se que o uso da língua nas diversas formas de interação humana se dá, em princípio, através de textos, há de se convir, portanto, que não se podem descolar do texto os componentes discursivos, a fim de que possa considerá-lo como uma unidade social e contextualmente completa (SILVEIRA, 2005, p. 33).

Por outro lado, partilho da ideia de que não existe texto sem *gênero*, e esse é o terceiro pressuposto teórico do artigo. Compreendo que a noção de gênero tem se popularizado bastante, o que tem se tornado perigoso, já que não existe apenas uma concepção teórica desse conceito. Como disse Christopher Candlin, em prefácio a Bhatia (1993, p. ix), “os termos comuns e abrangentes têm uma picada nas suas caudas”. Assim sendo, este trabalho tem sua centralidade em aspectos da construção do texto, dentro do gênero resumo escolar. Por enquanto, contento-me com este conceito:

os gêneros não são superestruturas canônicas e deterministas, mas também não são amorfos e simplesmente determinados por pressões externas. São formações interativas, multimodalizadas e flexíveis de organização social e produção de sentidos. Assim, um aspecto importante na análise do gênero é o fato de ele não ser estático nem puro (MARCUSCHI, 2011, p. 20).

Quanto ao *resumo escolar*, em especial, parto do princípio de que se trata de um gênero textual autêntico e autônomo, com alto teor de complexidade, cujas condições de produção, circulação e recepção podem ser sistematizadas da seguinte forma: (i) trata-se

de um gênero produzido por alunos, em geral solicitado pelos professores das mais diversas disciplinas, como forma de verificar se houve compreensão de um texto cuja leitura foi previamente solicitada; (ii) na situação de interlocução, tem como “destinatário” o próprio professor (um leitor “crítico e exigente”) que potencialmente deverá ler o resumo e dar um *feedback* ao aluno, mas nada impede que possa ser compartilhado com seus pares (outros alunos); (iii) na prática de sala aula, geralmente circula em suporte típico: a folha pautada destacada do próprio caderno do aluno; (iv) tem como propósitos comunicativos principais “fornecer as ideias colocadas como sendo as mais importantes pelo autor do texto lido; mostrar uma compreensão do texto lido para ser avaliado posteriormente” (MACHADO; LOUSADA; ABREU-TARDELLI, 2004, p. 62). A tarefa de resumir, segundo Graeff (2001, p. 20), “implica a realização de dois tipos de operações cognitivas: a operação de selecionar as ideias essenciais e a de reformulá-las, colocando-as em texto, que é o resumo.” Em seu *Dicionário de gêneros textuais*, Costa (2009) não faz menção ao *resumo escolar*, porém apresenta-nos um verbete sobre *resumo* em perspectiva abrangente, explicando que ele:

pode ser uma apresentação abreviada de um texto ou conteúdo de um livro, peça teatral, argumento de filme, etc. Constitui, então, um gênero em que se reduz um texto qualquer, apresentando-se seu conteúdo de forma concisa e coerente, mantendo-se o tipo textual do texto principal. Também pode se referir a uma exposição (v.) sintetizada de um acontecimento ou de uma série de acontecimentos, das características básicas de alguma coisa, com a finalidade de transmitir uma ideia geral sobre seu sentido (COSTA, 2009, p. 179).

Em que pese o fato de o conceito carecer de maior elaboração, destaco como positivo o gesto do autor de, ao introduzir o verbete *resumo*, colocar entre parênteses (*linkar*) uma relação de outros gêneros assemelhados a ele: “abstrato/*abstract*, ementa, resenha, release, resenha, síntese, sinopse, sumário”. Therezo (2002, p. 165) lista algumas características do gênero resumo, que julgo interessantes: (i) ser condensação do texto base; (ii) conter, apenas, as ideias principais; (iii) não conter informações subsidiárias; (iv) não apresentar comentários pessoais do resumidor; (v) manter o tipo de composição do original (dissertação, narração, descrição); (vi) ser escrito em nível padrão de linguagem; (vii) ser redigido em terceira pessoa; (viii) ser coeso, coerente, inteligível em si mesmo; (ix) ser elaborado com redação própria.

Em outra frente, Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004) mostram que o *resumo escolar/acadêmico* em geral apresenta: (i) correção gramatical e léxico adequado à situação escolar/acadêmica; (ii) seleção das informações colocadas como as mais importantes no texto original; (iii) indicação de dados sobre o texto resumido, no mínimo autor e título; (iv) uma compreensão global do texto lido e da articulação entre suas ideias; (v) menção ao autor do texto original em diferentes partes do resumo e de diferentes formas; (vi) menção de diferentes ações (atos de fala) do autor do texto original; (vii) compreensão por si mesmo.

De modo geral, as propostas de Therezo (2002) e de Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004) se coadunam. Por exemplo, o que uma chama de “ser escrito em nível padrão de linguagem” as outras referem como “correção gramatical e léxico adequado à situação escolar/acadêmica”; o que é mencionado como “ser elaborado com redação própria” é retomado como “compreensão por si mesmo”, e assim por diante.

Aspectos metodológicos

A pesquisa foi realizada com estudantes dos cursos técnicos integrados ao ensino médio em Eletroeletrônica, Informática e Meio Ambiente, terceiros anos, do Instituto Federal de Pernambuco – *Campus Garanhuns*, nas aulas de Língua Portuguesa III, durante o primeiro semestre de 2015. A atividade foi organizada em três momentos: (i) leitura e compreensão do texto-base³, por parte dos estudantes, e produção inicial do resumo, a partir do conhecimento que eles tinham do gênero, sem qualquer interferência do professor; (ii) leitura, por parte do docente, das produções iniciais dos alunos e análise dos principais problemas apresentados por eles ao redigirem o resumo; tais problemas foram apresentados aos referidos alunos em *PowerPoint* na sala de aula (*feedback*); (iii) releitura, por parte dos discentes, do texto-base e refacção do resumo, à luz das orientações dadas pelo docente. Para este artigo, concentrou-me-ei na etapa (ii). Participaram da atividade todos os alunos dos cursos supramencionados, turno matutino, totalizando um *corpus* de 45 textos manuscritos. Ao longo deste artigo, os excertos dos textos produzidos aparecerão sem identificação, por razões éticas, e aleatoriamente. Por

³ Texto que serviu de referência para a produção do resumo: *Haja kbça p/ tanta 9idade*, disponível em: <http://www.istoe.com.br/reportagens/3867_HAJA+KBCA+P+TANTA+9IDADE>. Acesso em: 25 maio 2015.

se tratar de uma apreciação de dados, sem preocupações estatísticas, a pesquisa configura-se como de natureza qualitativa.

Resultados e discussão

Neste artigo, procurei sistematizar os problemas mais recorrentes encontrados nos textos dos alunos, a partir da seguinte categorização: 1) presença de marcas de subjetividade; 2) extrapolação ou transgressão dos sentidos pretendidos pelo autor; 3) presença de ideias secundárias; 4) presença de citação direta (citação de citação); 5) evidências de marcas da oralidade; 6) perguntas retóricas; 7) ausência de menção ao autor e título do texto resumido; 8) paráfrase do texto-base; 9) colagem do texto-fonte; 10) paráfrase da colagem do texto-matriz. A ordem de apresentação dos problemas não segue critérios de relevância ou recorrência, configurando-se apenas como uma organização para fins didáticos. A sequência numérica de apresentação dos exemplos, do mesmo modo, cumpre apenas função didática. Cabe salientar, ainda, que os excertos foram transcritos *ipsis litteris*, como forma de preservar a autenticidade dos textos.

Um dos primeiros problemas que aparecem nos textos é a presença de *marcas de subjetividade*, entendidas como “vestígios” deixados pelo autor do resumo, ao fazer uso de categorias lexicais específicas (verbos, adjetivos, pronomes). A noção de subjetividade aqui não será tratada em sua relação com o ideológico, visto que, nesse caso, se reveste de maior complexidade – conforme as teorias do discurso têm explicado – e, além disso, foge aos propósitos deste trabalho. Tomem-se os exemplos seguintes, em que os textos encaminham-se mais para a argumentação que para a descrição/exposição:

[1] “As abreviações a cada dia se tornam mais comuns e mais polêmicas, e *na minha opinião*, já se tornaram uma forma de linguagem onde milhares de pessoas se deparam com ‘vc’ e sabem que na verdade quer dizer ‘você’.”

[2] “A quem diz: ‘No meu tempo não tinha isso’, como já *ouvi* muito.”

[3] “O texto apresentado é *claro e objetivo*. Tem como foco a questão da linguagem cifrada (...)”

[4] “Mas a questão é o mundo está sempre mudando, e o que *nos resta é nos adaptardos* [adaptarmos], pois essas mudanças são feitas com intuito de facilitar as coisas.”

[5] “O texto retrata um *importante* assunto para o momento em que *vivenciamos* grandes avanços tecnológicos.”

Os fragmentos acima elencados ilustram a presença de *marcas de subjetividade* no resumo, destacadas em itálico, contrariando os princípios de uma pretensa impessoalidade e objetividade, que parecem ser característicos desse gênero. Em [1] tem-se uma expressão (*na minha opinião*) típica de sequências argumentativas, em que aparece o pronome possessivo de primeira pessoa (*minha*), configurando-se como uma expressão inapropriada para o resumo, que busca um certo distanciamento do resumidor diante do texto que resume. O exemplo [2] marca a posição de um sujeito (sintático) elíptico, por meio da desinência do verbo (*ouvi*), flexionado na primeira pessoa do singular. A meu ver, tanto [1] quanto [2] parecem bastante impróprios para o gênero em foco. Os excertos seguintes são menos enfáticos; entretanto, não deixam de sinalizar a presença explícita do resumidor no texto resumido. A construção sintática de [3] aproxima-se de estruturas típicas de resenhas – argumentativas por excelência –, à medida que introduz adjetivos (*claro, objetivo*), para apreciar o texto lido. Outra forma de marcar a subjetividade no texto concerne à presença da primeira pessoa do plural. Embora essa seja a voz que representa um discurso coletivo, linguisticamente o enunciador inclui-se no texto, o que não é esperado em resumos. O exemplo [4] traz verbos (*resta, adaptardos* [adaptarmos]) acompanhados de pronomes pessoais oblíquos na primeira pessoa do plural (*nos*), o que se repete em [5] também por meio do verbo (*vivenciamos*). Finalmente, a presença do adjetivo (*importante*) confere ao texto um caráter de avaliação positiva, estratégia típica de resenhas e outros gêneros argumentativos, como em [3].

Outro problema recorrente nos textos diz respeito à *extrapolação* ou *transgressão dos sentidos pretendidos pelo autor*. A bem da verdade, sabe-se que todo texto é uma proposta de sentidos múltiplos e, portanto, é tentacular em sua recepção (KOCH, 2009b). No entanto, sabe-se também que a materialidade linguística pode restringir certas interpretações. No caso do resumo, trata-se de uma séria questão de leitura e compreensão. Só é capaz de produzir um bom resumo quem compreende globalmente o texto-fonte. Isso posto, o leitor não tem autonomia para “desviar” aquilo que o autor pretendeu dizer. Resumo não abre espaço para discordância nem para críticas, pois deve haver um suposto “pacto de fidelidade” entre resumidor e autor do texto original. Afirmo isso concordando com Köche, Boff e Pavani (2009, p. 79), segundo as quais “o resumo consiste na redução fiel de um texto”. Observe-se como isso aparece nos resumos em análise.

[6] “Na atualidade, os jovens vem usando de uma grande praticidade, abreviar a escrita em mensagens o que é considerado prejudicial por uns pois com isso há *degradação da cultura e pode migrar para outras áreas da vida, com por exemplo, para uma redação escolar*, pode ser considerado inofensivo por outros pois alegam que não haverá prejuízo para a cultura e nem para a língua, além de ser apenas uma moda passageira.”

[7] “O texto aborda a influência do meio eletrônico sobre a escrita, principalmente dos jovens *atualmente com a facilidade de adquirir um celular, computador, o famoso ‘PC’, ou até mesmo ter acesso no ambiente escolar, etc. (...) a geração passada que tinha uma escrita, digamos que mais formal, com a utilização da carta, como instrumento de comunicação.*”

[8] “*Mesmo com essa resintência [resistência] ferrenha dos ditos ‘mais velhos’ ou ‘mainha e painho’ a vivência com esse tipo de linguagem cada dia estão mais presentes tanto na tevê no tele cine e na MTV ou na Multi Show (canais voltados ao publico jovem) quanto na tevê aberta nos programas da Fátima Bernardes, Mais Você e Ratinho você observa comentários interativos do twitter com expressões abreviadas como ‘gnt’; ‘mt’ (...)*”

Os exemplos [6], [7] e [8] mostram que o leitor/resumidor vai além do que a materialidade do texto permite enquanto interpretação para a produção do resumo, o que vejo como uma forma de *extrapolação* ou *transgressão dos sentidos pretendidos pelo autor*, uma vez que há uma quebra no chamado “pacto de fidelidade” a que me referi acima. No fragmento [6], o aluno usa uma expressão inapropriada – *deturpação da cultura* – e acrescenta uma informação que não aparece no texto-fonte: o caso das abreviações na *redação escolar*. Em [7], o aluno também “distorce” o pensamento do autor, quando começa a expor seu ponto de vista sobre fatos da atualidade (*adquirir um celular, utilização da carta*) que não aparecem no texto-matriz. O exemplo [8] chega a ser um tanto jocoso, pois foge totalmente à argumentação do autor do texto-fonte e dá exemplos de programas midiáticos contemporâneos, por meio de uma linguagem próxima à oralidade informal. Com isso não invalido a ideia do aluno; contudo, entendo que esse procedimento foge aos propósitos e às características do gênero que está sendo produzido.

Considerando o resumo como uma condensação das ideias centrais mínimas do texto-fonte, verifiquei que muitos estudantes têm dificuldade em localizar tais ideias e, por isso mesmo, mesclam ideias centrais com ideias periféricas no resumo, ao que estou chamando de *presença de ideias secundárias*. Os trechos abaixo ilustram o que estou afirmando.

[9] “(...) Essa nova linguagem não ficou apenas na internet, está invadindo a televisão: *Recentemente a rede de tevê a cabo Telecine adaptou as legendas de filmes exibidos para o idioma cibernético.* (...)”

[10] “O texto fala sobre a linguagem cibernética, *a maneira usada pelos jovens na internet para se comunicar de forma fácil e rápida entre eles, utilizando abreviações de palavras e gírias.*”

Com efeito, quem lê um resumo o faz porque deseja ter uma visão global do texto-base e, caso este lhe interesse, poderá recorrer, após ler o resumo, aos originais. Isso ocorre com o resumo científico (*abstract*), com o resumo de romances, filmes, novelas etc. Nessa ótica, o resumo deve ser o mais conciso possível para não cansar o leitor e, ao mesmo tempo, não fornecer-lhe detalhes específicos do texto-fonte. Os excertos [9] e [10] corroboram o que estou afirmando. Em [9] o aluno transcreve um exemplo dado pelo autor do texto-base (o caso da *rede de tevê a cabo Telecine*), ou seja, optou por uma ideia periférica, contribuindo para a prolixidade do resumo. Em [10] o estudante introduz um enunciado parafrástico, explicando o que é *linguagem cibernética*, o que considero desnecessário no resumo, já que se trata de uma explicação.

Na análise, constatei, também, que alguns estudantes recorrem ao recurso da *citação direta* e o fazem com certa sensatez, colocando-as entre aspas, na tentativa de sinalizar para o leitor que ali aparece a “voz do outro”, o que difere das atitudes plagiadoras, conforme veremos mais adiante. No entanto, penso que se o princípio da concisão deve ser respeitado, inserir citações diretas no resumo ocupará um espaço que poderia ser utilizado para se “dizer muita coisa com poucas palavras”. No meu ponto de vista, portanto, a chamada citação indireta parece mais apropriada. As passagens seguintes põem isso em evidência.

[11] “(...) Algumas pessoas afirmam que a exposição da linguagem cibernética ao grande público pode ser um desastre. Porém outros concordam: *‘Os jovens estão crescendo nessa linguagem funcional [...] Não vejo perigo’.*”

[12] “(...) Algumas pessoas veem as abreviações linguísticas com um *‘assalto à integridade do idioma’*, mas, as pessoas que estão adaptadas a usar esta linguagem diz que *‘o uso das abreviações é uma questão de praticidade, não de desconhecimento’.*”

Os exemplos [11] e [12] fazem *citações diretas*. Mas a questão não se esgota somente no fato de ser uma citação direta. Sabe-se que o gênero reportagem (texto-fonte lido para ser resumido) emerge de outros gêneros, tais como o depoimento, a entrevista etc. No caso em tela, as citações que aparecem nos resumos já são citadas nos originais,

pois são trechos de falas de pessoas entrevistadas durante o processo de produção da reportagem. Em [11], o estudante recorta parte de uma citação de Eni Orlandi, extraída da reportagem; em [12], o aluno articula duas citações: uma de Evanildo Bechara (*'assalto à integridade do idioma'*) e outra de uma estudante de 17 anos, de Brasília. Ressalto que em ambos os casos os alunos usaram as aspas para “chamar a voz do outro no discurso”. Todavia, sustento que a citação indireta parece ser mais apropriada, por ser potencialmente mais sucinta e, ao mesmo tempo, mais autoral; talvez por isso, demande maior esforço e revista-se de maior complexidade, o que leva os estudantes a preteri-las.

Outro aspecto identificado nas análises relaciona-se com as *marcas da oralidade* no texto escrito. Embora tenha havido baixa ocorrência desse fenômeno, convém sublinhar que o resumo, de fato, configura-se como um gênero escrito formal. Em outros termos, a chamada “norma padrão” da escrita ou “norma socialmente prestigiada” deve ser respeitada, a fim de que haja a aceitabilidade do gênero na comunidade de práticas em que circula, nesse caso, a *escolar*. De fato, os gêneros escritos formais requerem maiores cuidados no que diz respeito ao léxico, às construções sintáticas, à pontuação, à ortografia e até mesmo à apresentação gráfica do texto (margens, paragrafação tipográfica, translineação etc.), principalmente quando se trata dos manuscritos. A propósito disso, apresento dois exemplos.

[13] “Mesmo com essa resintência [resistência] ferrenha dos ditos ‘mais velhos’ ou ‘*mainha e painho*’ a vivência com esse tipo de linguagem cada dia estão mais presentes tanto na tevê (...)”

[14] “Querendo ou não, sempre vai haver essas mudanças (...), essas mudanças são constantes, quando *você* mal se acostuma com uma mudança, já vem outras.”

No primeiro caso [13], o aluno, embora use as aspas como ressalva, faz uso de uma variação típica da coloquialidade (*'mainha e painho'*), o que destoa do padrão formal do texto, criando um efeito de sentido jocoso, ratificado pela reação da turma quando apresentei os dados em *PowerPoint*. No segundo caso [14], a menção ao pronome de segunda pessoa (*você*) dá um tom conversacional ao texto, o que não é aconselhável neste gênero. Advirto, porém, que não estou postulando uma visão dicotômica entre fala e escrita, as quais devem ser vistas no contínuo dos gêneros, mas apenas mostrando que, a despeito das semelhanças, elas têm, também, suas particularidades.

Apesar da baixa incidência no *corpus*, foi constatada a presença de *pergunta retórica* no gênero resumo. A noção de *pergunta retórica* diz respeito a uma indagação que não tem como objetivo obter uma resposta, mas somente fazer uma provocação no leitor/ouvinte. Dito de outra maneira, esse tipo de pergunta difere, por exemplo, de uma pergunta que visa a obter uma resposta prática, tal como: “Que horas são?” E, simulando aqui uma interação face a face, alguém responderia: “São duas horas” (variante de prestígio) ou “É duas hora” (variante estigmatizada). Tome-se o exemplo seguinte.

[15] “Existe uma discursão com relação a esta nova linguagem: ‘*se deve ou não usa-la em outros meios de comunicação?*’ o publico é bem dividido com relação a isso (...)”

A interrogativa direta em itálico no exemplo acima [15] caracteriza-se como uma pergunta retórica. Como seu propósito visa a incitar o leitor/ouvinte à reflexão, ela se torna argumentativa por excelência. E, nesse sentido, destoa da finalidade do resumo, que é um gênero descritivo-expositivo. Desse modo, esse tipo de questionamento é muito bem aceito nos chamados gêneros argumentativos, tal como a resenha (se se quer um exemplo do domínio escolar/acadêmico).

Antes de partirmos para os três problemas finais, apresento um problema recorrente, de natureza mais contextual, no sentido de não situar o leitor sobre o resumo: a *ausência de menção ao título e autor do texto-matriz*. A bem dizer, o resumo é um gênero que não abre espaço para que o resumidor use títulos sugestivos e criativos, como se costuma fazer na esfera literária. Aliás, ele figura sem a necessidade de título. No entanto, trata-se de um gênero autônomo, no sentido de ser compreensível por si mesmo, sem a necessária vinculação material com o texto que lhe deu origem. Veja-se o exemplo.

[16] “No texto em questão ao trazer para a discursão o uso da linguagem abreviada que é de maior uso por jovens com algumas adesões de pessoas mais velhas, vai mostrar opiniões e como está freqüente este uso. (...)”

O fragmento acima [16] é o parágrafo inicial de um resumo produzido por estudante. A despeito de ser um parágrafo problemático, concentro-me aqui no fato de que o aluno começa o texto logo após mencionar os seguintes dados: nome da instituição onde estuda, seu próprio nome, ano e curso, no suporte típico do manuscrito escolar: a folha pautada destacada do seu próprio caderno. O que chama atenção é o fato de não haver quaisquer índices de referência ao título do texto resumido nem ao seu respectivo autor. A expressão inicial (*No texto em questão*) deixa entrever que para o aluno está claro

que se trata da reportagem que serviu de texto-base (“*Haja kbça p/ tanta 9idade*”, de *Cláudia Pinho*), entretanto faltou cuidar do leitor, o qual não tem a obrigação de conhecer o texto-fonte e, portanto, fica sem saber de que texto se trata. Por outro lado, compreendo que para o estudante talvez esteja óbvio que o seu interlocutor seja o professor, o qual é conhecedor do texto original, infere-se. De qualquer forma, o que quero dizer com isso é que se deve dar uma atenção mínima a esse detalhe relevante (*menção ao título e autor do texto resumido*) para situar o leitor em geral.

Outro problema que constatei refere-se ao fato de o aluno não ser capaz de localizar as ideias centrais mínimas do texto-fonte, como se tudo nele fosse relevante para o “resumo”. Assim, ao invés de primar pela concisão, o resumidor faz uma espécie de *paráfrase* do texto-base. Abaixo está um “resumo” desse tipo.

[17] *Se o leitor não estiver por dentro das novas atualidades, ao ler o título ficarão confuso em relação ao que esta lendo. Pois atualmente os adolescentes, internautas encontraram uma maneira mais rápida e prática de se comunicarem.*

Essas abreviações passaram a ser vistas como uma maneira de gastar menos e falar mais em pouco tempo, podendo ser chamado de um “polpa tempo”.

Como o publico maior são os adolescentes, ate os cinemas estão adotando o novo jeito da escrita. Então os pais e os demais públicos que não estão habituados com essas abreviações é bom irem se acostumando, pois a escrita e a fala da nova geração está tomando conta de tudo.

Novas maneiras de tentar entender e interagir da mesma maneira estão surgindo, os chamados tradutores. Porém nem todos concordam com a nova gráfia dos adolescentes, uns consideram isso um desrespeito ao português, já outros concordam com os jovens que isso é uma praticidade entre eles.

Essa nova linguagem esta causando muita polemica. Existem aqueles que acham isso uma mudança perigosa ao português e existem aqueles que não encontram problema algum, pelo contrario acreditam que isso seja uma nova maneira de todos evoluírem de acordo com suas necessidades e época.

Polêmicas parecidas com essa ocorreu com a impressão da primeira bíblia. Onde houverem quem falasse que essa impressão fosse um problema, pois muitas pessoas ficariam sem ir a igreja ouvir a pregação religiosa.

Partindo do princípio de que a *paráfrase* funciona como uma nova apresentação de um texto, geralmente expandindo-o, tornando-o mais inteligível, como um tipo de “tradução intralingual”, pode-se afirmar que, seguramente, o exemplo citado [17] não chega a ser uma *paráfrase* nesses termos. Entretanto, o que o aluno faz é “dizer a mesma coisa com outras palavras”, sem variar muito o léxico e sem ater-se ao princípio da

concisão. Logo, o aluno não “imprime” a sua marca autoral no texto como deveria fazê-lo, mas “traduz” o texto-matriz parágrafo a parágrafo, linearmente, e sem fazer comentários sobre o lido, o que ratifica a sua natureza, em certo sentido, parafrástica.

O penúltimo problema verificado refere-se à questão da *colagem*. Trata-se de um “exercício” de seleção de frases, palavras ou expressões do texto-fonte que são justapostas, com pouquíssimos acréscimos, para se construir o “resumo”. O texto abaixo ilustra bem o que estou afirmando. Para que o leitor compreenda o que estou dizendo, transcrevi o texto-fonte e, nele, fiz as devidas marcações. Atente-se para a seguinte convenção: (i) os trechos em tachado foram eliminados do original pelo estudante; (ii) os trechos em itálico foram copiados dos originais; (iii) os trechos em negrito foram acrescentados pelo estudante.

[18] [~~Se o leitor já passou dos 30 ou não tem adolescentes na família,~~] **Alguns leitores podem achar que há algo errado com o título acima, mas, [- Essa] é apenas uma forma enxuta e rápida de dizer: Haja cabeça para tanta novidade. E é assim que boa parte dos internautas se comunica. Os populares serviços de troca de mensagens instantâneas, como ICQ e MSN Messenger, e os torpedos enviados por celulares trouxeram à tona uma mudança na escrita. Os internautas têm pressa, por isso acharam uma maneira rápida, econômica e eficiente de se comunicar. “É mais prático e barato do que as ligações comuns. Além do mais, dá para trocar torpedos até em sala de aula, que não atrapalha”, diz a estudante Fabiana Teixeira, 17 anos, de Brasília, que envia cerca de 30 mensagens por dia.**

É bom os pais e educadores, que se descabelam com essas abreviações da língua portuguesa, irem se acostumando, pois a essa linguagem cifrada acaba de chegar à televisão. A rede Telecine, do sistema de tevê a cabo Net e Sky, estreou o Cyber Movie, em que a legenda dos filmes é escrita no idioma cibernético. As produções são exibidas às terças feiras à noite no canal pago Telecine Premium e devem priorizar os filmes de ação e de aventura, que têm nos adolescentes seu público mais fiel. “Reproduzimos o jeito de falar dessa geração. Acreditamos estar contribuindo para a cultura”, afirma João Mesquita, diretor geral do canal. No que depender do público-alvo, a sessão cibernética será um sucesso. “Gosto muito de filmes, e colocando minha linguagem fica mais tranquilo”, diz o estudante Fernando Notlin, 17 anos, um dos quatro contratados pela empresa de tradução Drai Marc para adaptar os filmes ao idioma cifrado.

*“Tivemos de encontrar um meio termo, pois tem grupos muito radicais e não dá para entender nada do que eles falam”, diz Marcelo Leite, diretor da empresa de tradução. O canal lançou mão de um dicionário virtual com o significado das abreviações e recebe sugestões de novos vocábulos. Isso porque **já que uma mesma palavra pode ter mais de uma maneira de se abreviar, como o “por favor”.** Alguns usam pls (please, em inglês), outros pv e outros ainda pfvr. Os idealizadores do programa estão preparados para as críticas. A mais contundente seria sobre o desuso da língua portuguesa. “Enquanto essa grafia cifrada for usada só em ambiente de internautas, tudo bem, é mais uma modalidade gráfica de gíria. Extrapolando isso ao grande público é um assalto à integridade do idioma”, diz o filólogo Evanildo Bechara, da Academia Brasileira de Letras. “Meu pai acha um absurdo o jeito como escrevo. Diz que estamos matando o português, mas já ensinei*

~~minha mãe a trocar mensagens abreviando palavras. Para mim, que adoro ler, é uma questão de praticidade, não de desconhecimento”, diz Fabiana.~~

~~Os linguistas concordam. Para eles, a escrita cibernética é mais uma forma de comunicação. “Os jovens estão crescendo nessa linguagem funcional. Se eles usam um meio eletrônico é porque querem ser rápidos. Não vejo perigo”, diz a professora Eni Orlandi, do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade de Campinas (Unicamp). “É um código a mais para os jovens conversarem. A língua é maleável e se constrói com as necessidades da história. Não é para mim. Olho a tela do computador das minhas filhas e não entendo nada”, diz Lúcia Teixeira, linguista da Universidade Federal Fluminense. Fenômeno parecido aconteceu nos primórdios do videocassete. Bastava olhar o mostrador. Se o relógio marcasse a hora certa, era sinal de que havia jovens na casa.~~

~~Polêmicas assim ocorreram em outros momentos da história. A mais marcante foi com a impressão da primeira Bíblia, em 1450. Houve quem dissesse que os milhares de exemplares do livro evitariam que muita gente fosse à igreja para ouvir a pregação religiosa. “Toda vez que instrumentalizam o homem, há mudanças. As novas formas vêm com as novas tecnologias”, afirma Eni. Gostando ou não de tanta rapidez, é bom se familiarizar com os novos tempos. Vc pode ser o próximo a receber uma msg dessas.~~

Diante disso, há de se convir que o “resumo” do estudante pode ser lido linearmente como um suposto texto coeso e coerente, à medida que se considere somente os trechos em itálico e negrito em [18]. No meu ponto de vista, a autoria do estudante está no fato de ele ser capaz de selecionar passagens do original e montá-las, inclusive fazendo uso de elementos coesivos (pronomes, conjunções, artigo e flexão verbal). Contudo, essa atitude encaminha-se para o *plágio*, na medida em que não vai muito além de uma mera *cópia* de fragmentos do texto original. Salta aos olhos o fato de o aluno selecionar frases de todos os parágrafos da reportagem, na tentativa de *fornecer uma visão global do texto lido*, propósito principal de um resumo bem-sucedido, o que não é o caso.

Uma atividade mais complexa envolvida na produção de “resumos” por estudantes é a *paráfrase da colagem*. Já se viu em [17] que a *paráfrase* tende a dizer o que já foi dito com outras palavras, variando as escolhas sintáticas, mas conservando mais ou menos a extensão do texto-base ou expandindo-o. A *colagem*, por sua vez, foi discutida em [18] como a justaposição de frases copiadas diretamente do texto fonte, ou seja, uma ação linguageira em que o aluno plagia os originais, distanciando-se do que de fato vem a ser um resumo. Nesse prisma, a *paráfrase da colagem* reveste-se de alto teor de complexidade, pois o seu autor pretende apropriar-se do dizer do outro como se fosse seu e, além disso, demanda tempo para que seja feita com “esmero”. Considerando que este é o último problema identificado nas produções dos alunos a ser discutido neste artigo, e dada a sua relevância, esclareço que o “resumo” do estudante está dividido em três

parágrafos. Todavia, ocupar-me-ei somente do primeiro, pois, a meu ver, é suficiente para o que pretendo mostrar. Para fins didáticos, vou justapor o primeiro parágrafo do texto do aluno (coluna à direita) ao primeiro parágrafo do texto original (coluna à esquerda), retomando as convenções utilizadas em [18]: (i) os trechos em tachado foram eliminados do original pelo estudante; (ii) os trechos em itálico foram copiados dos originais; (iii) os trechos em negrito foram modificados/acrescentados pelo estudante. Optei por marcar também o texto original em negrito e itálico, para que o leitor possa melhor comparar os textos. Leia-se o exemplo abaixo.

[19]	TEXTO ORIGINAL – 1º parágrafo	“RESUMO” DO ALUNO – 1º parágrafo
	<p><i>Se o leitor já passou dos 30 ou não tem adolescentes na família, pode achar que há algo errado com o título acima. Essa é apenas a forma enxuta e rápida de dizer: Haja cabeça para tanta novidade. E é assim que boa parte dos internautas se comunica. Os populares serviços de troca de mensagens instantâneas, como ICQ e MSN Messenger, e os torpedos enviados por celulares trouxeram à tona uma mudança na escrita. Os internautas têm pressa, por isso acharam uma maneira rápida, econômica e eficiente de se comunicar. “É mais prático e barato do que as ligações comuns. Além de mais, dá para trocar torpedos até em sala de aula, que não atrapalha”, diz a estudante Fabiana Teixeira, 17 anos, de Brasília, que envia cerca de 30 mensagens por dia.</i></p>	<p>Caso o leitor já tenha passado dos 30 ou não tenha adolescentes na família, pode achar que há algo errado com o título do texto. Essa é apenas a forma prática e rápida de se escrever. E é assim que jovens internautas estão se comunicando, tal mudança na escrita se deve a mensagens via celular e mensageiros instantâneos que vêm se popularizando. A estudante Fabiana Teixeira justifica, “é mais prático e mais barato que ligações comuns...”</p>

A primeira observação a se fazer em [19] concerne à extensão do parágrafo-síntese, visto que ele conserva mais ou menos o mesmo tamanho do parágrafo do texto-base. Chama a atenção o “cuidado” que o resumidor tem com a sinonímia, no intuito de querer camuflar o seu resumo-plágio. E assim ele realiza engenhosamente algumas mudanças: (i) troca a conjunção subordinativa condicional (*se*) por outra de valor equivalente (*caso*); (ii) muda o tempo verbal simples (*passou*) para o composto (*tenha passado*); (iii) concorda o verbo com as exigências da conjunção (*se/tem; caso/tenha*); (iv) substitui a expressão dêitica (*acima*) por outra (*do texto*), até porque o resumo não tem título; (v) recorre a adjetivos semanticamente equivalentes no contexto (*enxuta/prática*); (vi) usa uma expressão mais generalizadora (*se escrever*) para resumir um segmento do texto (*dizer: Haja cabeça para tanta novidade*); (vii) substitui uma

expressão partitiva (*boa parte dos*) por um adjetivo (*jovens*); (viii) expande (*estão se comunicando*) uma expressão mais concisa (*se comunica*); (ix) insere alguns elementos de sua autoria, tais como o uso de uma categoria encapsuladora (*tal*), um verbo (*se deve*) e um elemento conector (*via*); (x) transforma sutilmente segmentos do texto (*populares serviços de troca de mensagens instantâneas*) em outros (*mensageiros instantâneos que vêm se popularizando*); (xi) troca um verbo indicativo de ato de fala (*diz*) por outro (*justifica*); (xii) repete uma expressão presente no original (*mais*). Os dois parágrafos restantes do resumo do aluno seguem essas mesmas estratégias.

Considerações finais

Os achados desta breve pesquisa abrem espaço para algumas reflexões. O fato de alunos do terceiro ano do ensino médio, ou seja, alunos com no mínimo onze anos de escolarização em língua materna apresentarem problemas na redação de resumos escolares toca em algumas questões: como tem sido conduzida a prática de resumos na esfera escolar, nas mais diferentes disciplinas? É cômodo ao professor pedir que o aluno produza um resumo em sala de aula como forma de “passatempo”? Seria esse um velho problema da “cultura escolar”? Resumos produzidos são de fato lidos? Professores das mais diferentes áreas dão *feedback* aos seus alunos? Quem solicita um resumo ensina como fazê-lo? Em termos de autocrítica, professores de língua materna têm proposto refacção de resumos?

Por outro lado, os problemas verificados apontam para outra questão que tem incomodado a escola: a falta do hábito de leitura por parte dos estudantes ou, mais que isso, a falta de técnicas e estratégias de leitura fundamentais no momento da leitura para estudo, por exemplo. O aluno decodifica o texto-base, mas tem dificuldade em localizar suas ideias centrais mínimas e em organizá-las de forma concisa, a partir das “suas próprias palavras”. Falta marca autoral nos textos, pois, a meu ver, a concepção de resumo ainda está muito ligada à cópia, à colagem e até mesmo à paráfrase da colagem. Diante disso, tem-se um professor olhando para um “monte” de textos com todos esses problemas e pensando “que devo fazer agora?” Outra questão para se pensar é se a escola efetivamente está cuidando do ensino e da prática orientada/mediada de produções de textos.

Finalmente, concluo que esta amostra analisada é reveladora de quão desafiador tem se tornado o ensino do texto/gênero para uma prática de ensino realmente eficaz. A situação complexifica-se quando se leva em consideração o fato de tais estudantes frequentarem uma instituição pública considerada de qualidade, que seleciona seus alunos por meio de vestibular, cujo quadro de docentes é composto, em sua maioria, por mestres e doutores com dedicação exclusiva à instituição. Quero deixar claro ainda que não sou partidário de uma pedagogia que culpabiliza o professor pelo baixo desempenho dos alunos. Penso que a conjuntura é muito mais abrangente. Cabe pensar: o que estes alunos leem e escrevem no dia a dia? Em que medida a família tem contribuído para o incentivo à prática da leitura e da escrita desses estudantes? Quais as agências de letramento que estes alunos frequentam? Estes alunos têm uma rotina efetiva de estudos? Como se dá o acesso desses alunos a textos de qualidade? Frequentam bibliotecas? De que forma o uso da internet tem sido útil para formar leitores e escritores proficientes?

Referências

- ANTUNES, I. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ANTUNES, I. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- ANTUNES, I. *Análise de textos: fundamentos e práticas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- BEAUGRANDE, R. *New Foundation for a Science of Text and Discourse: Cognition, Communication, and the Freedom of Access to Knowledge and Society*. Norwood: Ablex, 1997.
- BEAUGRANDE, R.; DRESSLER, W. *Introduction to Text Linguistics*. Londres: Longman, 1981.
- BHATIA, V. K. *Analysing genre: language use in professional settings*. New York: Longman, 1993.
- COSTA, S. R. *Dicionário de gêneros textuais*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.
- GRAEFF, T. F. *Resumo de textos: em busca dos blocos semânticos e das unidades semânticas básicas*. Passo Fundo, RS: UPF, 2001.

KOCH, I. G. V. *Introdução à Linguística Textual: trajetória e grandes temas*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009a.

KOCH, I. G. V. *Desvendando os segredos do texto*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009b.

KÖCHE, V. S.; BOFF, O. M. B.; PAVANI, C. F. *Prática textual: atividades de leitura e escrita*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MACHADO, A. R. Revisitando o conceito de resumos. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). *Gêneros textuais e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. p. 149-162.

MACHADO, A.; LOUSADA, E.; ABREU-TARDELLI, L. S. *Resumo*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Org.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 17-31.

MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G. R. *Produção textual na universidade*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

SILVEIRA, M. I. M. *Análise de gênero textual: concepção sociorretórica*. Maceió: EDUFAL, 2005.

THEREZO, G. P. Como fazer e como corrigir resumos. In: _____. *Como corrigir redação*. 4. ed. Campinas, SP: Alínea, 2002. p. 157-169.

TEXTUAL PRODUCTION IN PORTUGUESE LANGUAGE CLASS IN HIGH SCHOOL: AN EXPERIENCE WITH ABSTRACT

ABSTRACT

Considering the classroom as a research laboratory, this paper reports a research that investigated what were the most recurrent problems that students of the third year of high school technical courses of the Federal Institute of Pernambuco – Garanhuns *Campus*, Brazil - presented when they produced an abstract from a base text. The work is mainly related to textual studies, whose data were collected from abstracts produced by said students in 2015. The findings revealed that students make mistakes in producing their texts, often disrespecting the characteristics of the genre.

Keywords: abstract; native language; technical education.