

## O “RESUMO DE COMUNICAÇÃO” COMO OBJETO DE ENSINO

*“ABSTRACTS FOR SCIENTIFIC EVENTS” AS TEACHING OBJECT*

Florencia Miranda<sup>1</sup>

**RESUMO:** Este artigo se situa na linha do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1997 e 2008, entre outros) e se debruça sobre um gênero acadêmico com escassa trajetória de estudo: o “resumo de comunicação” para evento científico. O objetivo principal do trabalho é observar aspectos relevantes desse gênero, a fim de propor a sua introdução como objeto de ensino no âmbito universitário. Em primeiro lugar, se apresentam algumas características fundamentais do gênero, organizadas de acordo com a estrutura de um “modelo didático” preliminar (DE PIETRO e SCHNEUWLY, 2003). Em segundo lugar, o ensino desse gênero é justificado e problematizado a partir da observação de textos produzidos por alunos dos Cursos de Português da Universidade Nacional de Rosario (Argentina). Finalmente, são propostas algumas pistas de abordagem e estudo do gênero em questão, com o intuito de identificar os eixos centrais para um possível planejamento de “sequências didáticas” (SCHNEUWLY e DOLZ 2004).

**Palavras-chave:** resumo de comunicação; modelo didático de gênero; interacionismo sociodiscursivo.

**ABSTRACT:** The theoretical frame of this paper is the socio-discursive interactionism (Bronckart, 1997 and 2008, among others), and it focuses on an academic genre with sparse study: “abstract” presented to scientific meetings. The main objective is to observe relevant aspects of this genre, in order to propose its introduction as an object of education at university level. Firstly, we present some basic characteristics of the genre, organized in accordance with a preliminary “didactic model” structure (DE PIETRO & SCHNEUWLY, 2003). Secondly, we defend and question the teaching of this genre from the observation of texts produced by students of Portuguese courses at the Universidad Nacional de Rosario (Argentina). Finally, some approach clues of the genre in question are presented, in order to identify significant axis for a possible “didactic sequences” planning (SCHNEUWLY & DOLZ 2004).

**Keywords:** abstract for scientific events ; didactic model of genre ; socio-discursive interactionism.

---

<sup>1</sup> Universidad Nacional de Rosario, Argentina. Doutora em Linguística (especialidade Teoria do Texto). Professora Titular e Coordenadora da Licenciatura em Português. E-mail: florenciamiranda71@gmail.com

## INTRODUÇÃO

No presente trabalho, proponho observar o “resumo de comunicação” como objeto de ensino-aprendizagem em contexto universitário. Vale notar que esse gênero textual não recebe uma designação estável, sendo chamado também de “resumo de trabalho para congresso”, “resumo de comunicação científica”, “resumo para eventos científicos” ou, ainda, “*abstract*”, entre outras denominações (ver, por exemplo, Bolívar 1999a; Bolívar 1999b, Behling 2008 e Mendonça 2013). Mas a variedade de nomes – que, contudo, sempre mantém a ideia de “resumo” – designa um gênero com bastante estabilidade semiolinguística e com muita presença social, mesmo que em âmbito limitado.

O resumo de comunicação se vincula plena e exclusivamente à atividade acadêmica. De modo que se trata de um gênero que apenas é conhecido e experimentado por quem tem alguma relação próxima com as práticas desse âmbito (como membro ativo ou observador: estudante, professor, pesquisador, cientista, etc.). Produzir tal espécie de resumos é uma prática de linguagem que atravessa a vida de todos os “acadêmicos” – inclusive, em certos casos, desde muito cedo na carreira (ainda como estudantes da graduação). Todavia, o “resumo de comunicação” é o gênero acadêmico menos estudado e, por isso, menos conhecido. Ao mesmo tempo, é um gênero que quase nunca é escolhido como objeto de ensino nos cursos universitários – onde se preferem outros como a resenha ou o artigo científico.

Neste trabalho, defendo a necessidade de tomar o “resumo de comunicação” como objeto de ensino nos cursos universitários, porque, embora aparente simplicidade (por causa da extensão, por exemplo), é um gênero que envolve procedimentos de produção e mecanismos linguístico-discursivos complexos. Nas páginas que se seguem apresentarei algumas das características próprias do gênero que podem constituir dimensões relevantes para o ensino e apontarei possíveis linhas de exploração didática.

Em termos teóricos, situo minha reflexão no quadro do Interacionismo Socio-discursivo (BRONCKART, 1997, 2008, entre outros) e em termos empíricos – ou de intervenção – me baseio em ações realizadas na *Universidad Nacional de Rosario* (UNR), Argentina. Especificamente, a caracterização do gênero que mostrarei a seguir se fundamenta em dados de uma pesquisa desenvolvida entre 2009 e 2012. Tratou-se de um estudo comparativo do gênero *resumo de comunicação* produzido em quatro línguas diferentes (espanhol, inglês, francês e português). Os dados que aproveitarei no presente artigo são os que correspondem à análise do subcorpus de textos em português brasileiro. Convém esclarecer que tomarei especificamente o caso dos resumos vinculados à área das ciências da linguagem e ensino de línguas<sup>2</sup>. No que diz respeito ao ensino do gênero, e com o objetivo de problematizar, retomo aqui alguns exemplos de textos produzidos por estudantes da Licenciatura em Português (língua estrangeira)

<sup>2</sup> Essa observação é importante porque os resumos apresentam diferenças significativas em função das áreas acadêmicas e científicas (sobre essas diferenças ver Bolívar, 1999a).

e do Curso de Tradução (português/espanhol) da mesma Universidade, onde se propõe abordar o estudo do gênero em questão na disciplina “Língua e Gramática Portuguesa IV”, correspondente ao último ano dos cursos. Apesar da singularidade da situação de ensino observada, acredito que as considerações apresentadas quanto à didatização do gênero poderão ser reutilizadas também para outras situações de ensino diferentes.

## UM MODELO DIDÁTICO DO “RESUMO DE COMUNICAÇÃO”: CARACTERÍSTICAS GLOBAIS

Tal como se assume na vertente didática do Interacionismo Sociodiscursivo, para iniciar qualquer abordagem didática de determinado gênero textual, é preciso partir de um “modelo didático” (DE PIETRO e SCHNEUWLY, 2003). Os “modelos didáticos” são descrições ou caracterizações dos gêneros elaboradas especificamente para subsidiar a produção de atividades de ensino. De modo que se trata de uma enumeração (sempre incompleta e aproximativa) de traços próprios do gênero proposto como objeto de ensino<sup>3</sup>.

Para a elaboração dos modelos, são consideradas quatro fontes: 1) as práticas sociais de referência; 2) os estudos teóricos e descritivos existentes sobre o gênero; 3) as práticas de linguagem dos alunos; 4) as práticas escolares. Como indicam De Pietro e Schneuwly (2003, p. 39), “as duas primeiras fontes asseguram a legitimidade do modelo, enquanto as duas últimas garantem sua pertinência”.

Dado que o resumo de comunicação é um gênero com escassa trajetória de estudo e ensino, qualquer modelo será, por enquanto, aproximativo e provisório. Em trabalhos anteriores (por exemplo, Miranda, 2013, 2014b e 2014c) mostrei algumas das características mais significativas até agora identificadas. No presente artigo, mais centrado na questão do ensino do que na construção do modelo, retomo apenas aspectos que constituem eixos incontornáveis de qualquer trabalho didático com os resumos.

De acordo com De Pietro e Schneuwly (2003), e na base do modelo de produção de linguagem desenvolvido no Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART *et al.* 1985, BRONCKART 1997 e 2008, entre outros), o “modelo didático” tem uma estrutura com cinco componentes: 1) Definição geral do gênero; 2) Parâmetros do contexto comunicativo; 3) Conteúdos específicos; 4) Estrutura textual global; 5) Operações de linguagem e suas marcas linguísticas. A seguir, sintetizo alguns aspectos centrais de cada componente<sup>4</sup>.

<sup>3</sup> Sobre o problema da elaboração dos modelos, ver Miranda (2014a) e para uma apresentação em português da teoria dos modelos didáticos, Miranda (2014b).

<sup>4</sup> Para uma apresentação mais detalhada em português, ver Miranda (2014b).

## 1. Definição geral do gênero

Um “resumo de comunicação” é um texto associado à atividade acadêmica e tem duas funções principais, temporalmente sucessivas: primeiro, submeter uma proposta para avaliação de um comitê, a fim de participar em evento científico (congresso, jornada, encontro, etc.) e depois, se aprovado, informar aos assistentes do evento sobre o conteúdo da comunicação que será apresentada.

## 2. Parâmetros do contexto comunicativo

A produção do texto se caracteriza por partir de um vínculo intertextual constitutivo com um texto anterior chamado de “convocatória” ou “circular”<sup>5</sup>. Esse texto anterior define toda a estruturação do texto.

O resumo pode ser produzido individualmente ou em coautoria (sendo que a quantidade limite de coautores poderá estar definida na “circular”). É um texto dirigido a dois destinatários: avaliadores, primeiro, e público assistente ao evento, depois. Quem escreve assume um papel enunciativo específico (professor, pesquisador, estudante de graduação ou de pós-graduação, especialista em uma área de conhecimento, etc. Ou uma combinação de vários papéis: professor-pesquisador, estudante de pós-graduação e professor de ensino fundamental, pesquisador-especialista, etc.). O objetivo de escrita é ser aceito para participar do evento e apresentar uma proposta de comunicação que deve ser compreensível para leitores especializados ou não no tema particular da comunicação.

Para a produção do texto, o conhecimento da circular é fundamental, porque ela define parâmetros básicos do resumo que poderão ser considerados na seleção/avaliação dos textos. Vejamos o seguinte exemplo:

### MODALIDADES DE INSCRIÇÃO

#### Simpósios temáticos

- A coordenação de Simpósios Temáticos fica restrita a no máximo três professores doutores ou a um professor mestre em parceria com outros professores doutores, preferencialmente de diferentes IES.
- A apresentação de comunicação oral em Simpósios Temáticos destina-se a doutores, mestres e alunos de pós-graduação (*stricto sensu*).
- [...]
- Para a aprovação dos Simpósios Temáticos, os professores coordenadores deverão submeter um resumo da proposta pelo formulário de inscrição no site seguindo os critérios abaixo:
- O resumo apresentado deve deixar claros os objetivos do Simpósio Temático no sentido de apresentar seu quadro teórico-metodológico e/ou seu objeto de estudo;
- [...]
- O resumo deve ter no mínimo 200 e no máximo 400 palavras e até 5 palavras-chave.
- Os Simpósios Temáticos propostos serão avaliados pela Comissão Científica do IV CIELLA e, uma vez aprovados, integrarão a programação do evento.

<sup>5</sup> Sobre a noção de “intertextualidade constitutiva”, ver Miranda (2006) e (2010).

- Uma vez aceita a proposta, serão abertas as inscrições de comunicações orais nos Simpósios Temáticos.
- Cabe aos coordenadores dos Simpósios Temáticos:
- A seleção dos trabalhos submetidos aos Simpósios Temáticos;
- A distribuição das comunicações orais (...)
- As apresentações das comunicações serão de 20 minutos e haverá, ao final da sessão, 30 minutos para discussão.
- Os resumos das comunicações deverão conter de 150 a 300 palavras com 3 palavras-chave.

#### **Relato de experiência**

- Destina-se a pesquisadores, profissionais de diversas áreas e educadores do Ensino Básico. Cada trabalho poderá ser proposto por no máximo três autores;
- Esses profissionais poderão apresentar Relatos de Experiências de trabalho em torno das temáticas do Congresso. O objetivo dessas sessões é o de discutir problemas no andamento de pesquisas ou no encaminhamento de propostas de intervenção e de partilhar soluções experimentadas ou sucessos obtidos. Cada relator terá 10 minutos para apresentar sua experiência e haverá 10 minutos para discussão.
- [...]
- Os resumos dos relatos de experiência deverão conter de 150 a 300 palavras e 3 palavras-chave;

#### **Pôster/Painel**

- Destina-se exclusivamente a alunos de graduação formalmente vinculados a projetos de pesquisa, ensino e extensão (bolsistas ou voluntários), com plano de trabalho em execução.
- Tamanho do pôster: largura: 80 cm, altura: 120 cm.
- O título do trabalho no pôster deve ser idêntico ao título do resumo submetido. Os resumos dos pôsteres deverão conter de 150 a 300 palavras e 3 palavras-chave;
- No corpo do texto deverão constar, obrigatoriamente, objetivos, fundamentação teórica e metodológica, resultados e referências bibliográficas.
- [...]

Exemplo (1) – Fonte: < <http://www.4ciella.com.br/index.php#modalidades>>.

Neste caso, o interessante é que se diferenciam modalidades de participação no evento associadas a papéis sócio-subjetivos distintos e, ainda, a conteúdos diversificados em cada classe de resumo (resumo para simpósio, resumo para comunicação em simpósio, resumo de relato de experiência e resumo de pôster), apesar de todos os resumos deverem ter o mesmo tamanho (entre 150 e 300 palavras e três palavras-chave).

## **CONTEÚDOS ESPECÍFICOS**

O conteúdo do resumo é definido pela temática geral do evento e, se houver, pelos eixos temáticos mencionados na circular. Esse conteúdo deve ter ligação com o(s) tema(s) do evento, mas ao mesmo tempo, deve ser suficientemente singular e original para resultar interessante e pertinente para os avaliadores.

Os resumos são geralmente explícitos, evitando ambiguidades e formulações demasiadamente gerais. As afirmações devem ser demonstráveis (ou poder ser demons-

tradas) mediante procedimentos próprios da linguagem acadêmica (citações de autores reconhecidos, breves exemplificações, referências a estudos prévios próprios e alheios, etc.).

## ESTRUTURA TEXTUAL GLOBAL

A estrutura global ou “plano de texto” (ADAM, 1999, 2004, 2008) do resumo tem convencionalmente, e, em geral, as seguintes seções:

- título
- nome do autor
- instituição
- endereço eletrônico
- palavras-chave
- corpo do texto

Algumas das seções são opcionais e dependem das instruções que a comissão organizadora do evento coloca na circular. Por exemplo, as palavras-chave podem não ser solicitadas. Também há eventos que pedem outros elementos menos frequentes, tais como referências bibliográficas.

Vale mencionar que os títulos dos resumos têm como principal objetivo apresentar, identificar e sintetizar claramente o conteúdo temático global da comunicação. Aliás, se as propostas forem aceitas, estes serão os títulos das comunicações posteriores. Nesse sentido, o título do resumo tem grande importância porque, uma vez colocado na programação, funcionará como elemento de captação dos possíveis interessados em assistir à comunicação. Por isso, os títulos costumam ser descritivos e denotativos, evitando o emprego de metáforas ou expressões ambíguas. Vejamos os seguintes exemplos, que são títulos de um mesmo evento sobre o estudo de gêneros textuais:

- “A contribuição da teoria da atividade de Leontiev para a apropriação de gêneros textuais nas séries iniciais”
- “O uso do gênero depoimento oral no processo de formação de professores”
- “Sobre os saberes dos manos e minas: analisando produtos midiáticos da cultura hip hop e discutindo sua possível incorporação como objetos de ensino na escola”
- “A modalização no gênero “manual de aviação”: considerações para elaboração de material instrucional”
- “Ensino de língua portuguesa na universidade: o uso de contos populares para a prática do gênero petição inicial”

É verdade que alguns títulos podem ser mais amplos, ambíguos ou até certo ponto



“misteriosos”, mas nos títulos há sempre algum indício temático ou problemático que situa o eixo de estudo ou reflexão proposto no trabalho. Vejamos os seguintes exemplos:

- “Cartas que ensinam a ler”
- “Imagens que inventam o gênero poesia”
- “Pôster acadêmico ou comunicação oral?”

Nos exemplos não se sintetiza completamente o foco dos trabalhos e, por isso, criam certo “mistério”. Porém, em cada caso, conseguimos situar com bastante explicitação o gênero (objeto temático do evento) sobre o qual cada trabalho se debruça: cartas, poesia, pôster acadêmico/comunicação oral. Mais ainda, no primeiro caso, podemos inferir que se trata de um trabalho acerca do emprego de cartas para o ensino da leitura e, no último exemplo, podemos reconhecer uma intencionalidade problematizante ou questionadora, por causa do emprego da frase optativa e interrogativa.

Já no corpo do texto a estruturação interna pode variar, dependendo do grau de explicitação que se verifique na circular. Vejamos a seguir duas circulares e resumos de dois eventos diferentes:

#### Instruções para resumos

- O texto do resumo, com o mínimo de 300 (trezentas) e o máximo de 400 (quatrocentas) palavras, deverá conter, pelo menos, objetivos e quadro teórico-metodológico do trabalho.
- NÃO colocar o título do trabalho nem nome(s) de autor(es) no campo destinado ao texto do resumo. Há campo apropriado para cada um desses itens.
- Redigir os títulos e os resumos somente em língua portuguesa.
- NÃO utilizar no título e no texto do resumo fonte fonética de qualquer origem;
- NÃO serão submetidos à avaliação resumos fora das normas.
- Preencher com atenção os campos ÁREA DO TRABALHO e PALAVRAS-CHAVE. Essas são informações importantes que orientam o envio de resumos para os pareceristas do Comitê Científico e a distribuição dos trabalhos na programação do evento.
- Menção a apoio de agência de fomento, quando for o caso, deve vir ao final do resumo, entre parênteses, sem referência ao(s) nome(s) do(s) autor(es). Exemplo: (Apoio: FAPESP - Processo 0000-000000-0).

Exemplo (2) – Fonte: <http://www.gel.org.br/instrucoesParaResumos.php>

<b>Título</b>	Construindo sentidos sobre a rede eletrônica e livro didático
<b>Nome do autor</b>	Jacqueline Meireles Ronconi
<b>Corpo do texto</b>	
<b>Objetivo</b>	O objetivo dessa pesquisa é investigar como está sendo construído o ensino de língua portuguesa nos livros didáticos, considerando a recorrência dos textos da rede eletrônica, neste material, ou seja, buscamos investigar, quais são os desdobramentos discursivos e interdiscursivos que permeiam os livros didáticos ao citar um sítio da internet como referência ou fonte de pesquisa para o ensino da língua.
<b>Quadro teórico-metodológico do trabalho.</b>	Nesta pesquisa, fundamentamo-nos nos postulados teórico-metodológicos da Análise de Discurso pecheutiana e nos estudos sobre o discurso na rede eletrônica segundo Romão (2006, 2005) e Dias (2008, 2010). O caminho metodológico percorrido envolveu uma pesquisa de campo que foi realizada em quatro escolas diferentes, com dez diferentes livros didáticos de Língua Portuguesa, usados nos cinco primeiros anos do ensino fundamental. É válido dizer que estas escolas são duas estaduais e duas municipais, que compreendem o Ensino Fundamental I. Diante de alguns resultados que colhemos deste trabalho destacamos que os livros didáticos pouco utilizam do discurso polêmico para realizar seu trabalho de interpretação.
<b>Considerações a partir dos resultados obtidos</b>	Percebemos que na rede eletrônica o discurso produzido fornece ao sujeito a ilusão do tudo poder dizer, sentidos contrários aos do livro didático, no qual os sentidos produzidos circulam como se pudessem ser duros, lineares, únicos e transparentes. É importante destacar que existe, na instituição e nos LD, o ato de interdição, uma vez que não é permitido aos sujeitos-escolares (que ocupam a posição de aluno e de professor) questionar, duvidar do que lêem, tampouco, atribuírem sentidos sobre os discursos presentes em seu cotidiano escolar, assim, o LD representa a legitimação do saber (Pacífico, 2007), e trabalha segundo uma concepção positivista de que a língua (falada e escrita, especialmente esta modalidade) tem sentido único e verdadeiro. Desta maneira, entendemos que como professores-pesquisadores precisamos ocupar a posição de um sujeito capaz de estranhar o que o LD muitas vezes coloca, como certo definitivo e inquestionável. Afinal a linguagem não é única e definitiva, ela está sujeita a falhas e entender isso é um movimento importante para interpretar e enxergar outras possibilidades no âmbito social e escolar.

Exemplo (3) – Fonte: <http://www.gel.org.br/ProgramacaoFinal2014.php>



No exemplo (3), que se produz respondendo às instruções do exemplo (2), o texto explicita o objetivo geral, o quadro teórico e metodológico (que são os dados mínimos solicitados) e inclui algumas considerações elaboradas a partir dos resultados obtidos no estudo.

Nos seguintes exemplos, por sua vez, veremos uma circular – texto (4) – que inclui maior grau de detalhamento do conteúdo previsto no corpo do texto e uma realização desses elementos – exemplo (5).

Normas para Elaboração e Submissão de Resumos - IV CLAFPL:	
<b>a.</b>	Os resumos deverão conter no mínimo 200 palavras e, no máximo, 300 palavras.
<b>b.</b>	Os autores não deverão se identificar no corpo do texto para que o processo de avaliação não seja comprometido. Incluir até três palavras-chave.
<b>c.</b>	Os resumos devem conter as seguintes partes:
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• contextualização</li> <li>• objetivos</li> <li>• revisão da literatura</li> <li>• metodologia</li> <li>• resultados</li> <li>• conclusão</li> </ul>

Exemplo (4) – Fonte: <http://pgla.unb.br/ivclafpl/images/programacao/1a%20circularclafpl2012janversoafinal.pdf>

Título	AUTOBIOGRAFIAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA ESTRANGEIRA: UMA ANÁLISE DE TRANSITIVIDADE
Dados do autor	Cristiane Rosa Lopes (Universidade Estadual de Goiás)
Corpo do texto:	
Contextualização	Como orientadora de estágio supervisionado de língua inglesa numa universidade pública no estado de Goiás, tenho constatado que muitos/as alunos/as-professores/as têm dificuldade no desenvolvimento de reflexões críticas durante atividades propostas por esse componente curricular. Falta-lhes uma compreensão mais ampla de conceitos teóricos que fundamentam o processo de ensino-aprendizagem de uma LE.
Revisão da literatura (1) (problema)	SegundoVieiraAbrahão(2004),muitos/asalunos/asinterpretam esses conceitos à luz de crenças sobre o ensino-aprendizagem de LE, algumas vezes equivocadas, que trouxeram para a licenciatura em Letras. Essas crenças operam como filtros de insumo, que influenciam a construção da prática docente.
Objetivos	Neste contexto, este trabalho teve por objetivo analisar o uso da transitividade de narrativas autobiográficas como uma estratégia para ajudar os/as alunos/as-professores/as na identificação de suas próprias crenças.

Revisão da literatura (2)	Para o embasamento, são utilizados os seguintes suportes teóricos: pesquisa narrativa no ensino-aprendizagem e na formação do/a professor/a de LE (PAIVA, 2007; BARCELOS e PAIVA, 2008; ROMERO, 2010; SILVA, 2010 etc); crenças sobre aprendizagem de línguas de alunos/as e professores/as de LE (BARCELOS, 2004; 2006; VIEIRA ABRAHÃO, 2006 etc); o sistema de transitividade da Linguística Sistemico-Funcional (HALLIDAY, 1994; EGGINS, 2004; HALLIDAY e MATTHIESSEN, 2004 etc).
Metodologia	É um relato de uma experiência, que foi realizada com 17 alunos/as-professores/as, que consistiu na análise linguística de suas próprias autobiografias, e também de atividades e discussões realizadas nas aulas de orientação para o estágio de língua inglesa. A análise da transitividade possibilitou o mapeamento do modo como os/as alunos/as-professores/as representaram discursivamente suas experiências de aprendizagem de LE. Ou seja, quais foram os/as participantes e os papéis atribuídos a eles/elas, quais processos foram escolhidos para representar os acontecimentos da sala de aula de LE e quais circunstâncias foram vinculadas a esses processos.
Resultados / Conclusão	Os resultados indicam que a análise da transitividade de autobiografias pode ajudar alunos/as-professores/as na identificação de suas próprias crenças, o que favorece o desenvolvimento de reflexões críticas. <b>Palavras-chave:</b> transitividade; autobiografias; crenças

Exemplo (5). Fonte: <http://pgla.unb.br/ivclafpl/images/programacao/1a%20circularclafpl2012janversaofinal.pdf>

### 5. Operações de linguagem e suas marcas linguísticas

Os resumos podem recorrer a diferentes “formatos discursivos”: a exposição, o relato e o (micro) projeto (MIRANDA, 2014b). Cada um dos “formatos” se identifica principalmente pelo emprego dos tempos verbais: na exposição, predomina o presente; no relato, o pretérito; no microprojeto, o futuro. É evidente que um mesmo resumo pode apresentar apenas um desses formatos ou combinar dois (ou até os três) formatos. Assim, no exemplo (3), domina a exposição, enquanto no caso (5) o texto oscila entre a exposição e o relato. Já o exemplo (6), apresentado abaixo, mostra uma organização que começa com a exposição, passa para o relato e fecha com uma microprojeto sobre o que se prevê realizar na comunicação.

**Uso dos gêneros textuais no ensino fundamental: ainda um desafio para os professores**

Erivaldo Pereira do Nascimento - UFPB

O presente trabalho se propõe relatar e analisar uma experiência de formação continuada, fundamentada em seqüência didática com gêneros textuais, para professores de Língua Portuguesa, do Ensino Fundamental, no Município de João Pessoa-PB. O projeto de formação tinha como metas apresentar os fundamentos da concepção sociointeracionista da linguagem, estabelecendo uma correlação com as diretrizes educacionais propostas pelos PCN, orientar e elaborar cooperativamente procedimentos metodológicos em conformidade com a nova orientação, sobretudo no trabalho com gêneros textuais. O projeto teve como embasamento a Teoria Enunciativo-Discursiva de Bakhtin (1992) e as orientações teóricas do grupo de Genebra (Bronckart (1999), Schneuwly (1994, 1997), Schneuwly e Dolz (2001, 2004)). O grupo defende que o gênero apresenta-se como um elemento de ligação entre as práticas sociais e os objetos escolares, especialmente no domínio do ensino da produção de textos orais e escritos. A experiência foi realizada durante todo o ano de 2008, atendendo a aproximadamente 150 professores da rede municipal, assistidos por 10 professores da UFPB, UEPB e CEFET-PB. O trabalho foi operacionalizado por meio de formação teórica, elaboração e análise de recursos didáticos como planos de aula e seqüências didáticas por cada professor e sua devida aplicação em sala de aula. Nesta comunicação, apresentaremos uma análise do trabalho desenvolvido, sobretudo das principais dificuldades apresentadas pelos professores em formação no trabalho com os gêneros textuais, na perspectiva adotada, utilizando como corpus os relatórios de acompanhamento dos professores formadores.

Exemplo (6). Fonte: *Caderno de Resumos do V SIGET (Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais)*

É extremamente interessante notar que para a publicação do trabalho nos Anais do evento<sup>6</sup> (o que se realiza depois de o congresso terminar), este resumo reproduzido no exemplo (6) foi alterado ligeiramente no segmento de “microprojeto” (“*Nesta comunicação, apresentaremos uma análise...*”). Vejamos a retextualização do último segmento, que inclui substituições importantes, tais como o emprego do tempo presente no lugar do futuro:

“(...) Neste trabalho, apresentamos uma análise da experiência realizada, sobretudo das principais dificuldades apresentadas pelos professores em formação no trabalho com os gêneros textuais, na perspectiva adotada, utilizando como corpus os relatórios de acompanhamento dos professores formadores.”

Por outro lado, importa observar que os resumos recorrem ao emprego de léxico especializado e de terminologia específica (situada em um quadro teórico e/ou claramente definida no próprio resumo).

Além dos elementos da organização linguístico-discursiva (verbos e léxico), observa-se o emprego recorrente de diversos organizadores textuais para sinalizar as partes do corpo do texto. Só para oferecer exemplo rápido, cabe notar que a expressão “para tanto” ocorre com muita frequência com o papel de segmentação/ligação de diversas

<sup>6</sup> Texto disponível em: <[http://www.ucs.br/ucs/tp1Siget/extensao/agenda/eventos/vsiget/portugues/anais/textos\\_autor/arquivos/uso\\_dos\\_generos\\_textuais\\_no\\_ensino\\_fundamental\\_ainda\\_um\\_desafio\\_para\\_os\\_professores.pdf](http://www.ucs.br/ucs/tp1Siget/extensao/agenda/eventos/vsiget/portugues/anais/textos_autor/arquivos/uso_dos_generos_textuais_no_ensino_fundamental_ainda_um_desafio_para_os_professores.pdf)>.

seções do corpo do texto. Igualmente se recorre a elementos de natureza não verbal, tal como a numeração (1, 2, 3...).

## O ENSINO DOS “RESUMOS”: EXPLORANDO RAZÕES E PROBLEMAS

A exigência de concisão é uma dificuldade na escrita. Os estudantes costumam dizer que consideram difícil escrever trabalhos extensos, mas nos trabalhos que exigem capacidade de síntese, verificam-se frequentemente grandes inconsistências. Com pouco espaço disponível para a escrita, é preciso selecionar os conteúdos com extremo cuidado, hierarquizar claramente a informação, evitar redundâncias desnecessárias ou lacunas excessivas, dominar procedimentos de síntese e mecanismos de retomada de informação, etc.

Em tamanho, o resumo de comunicação é o “menor” gênero acadêmico autônomo<sup>7</sup>. De fato, embora o nome “resumo” possa levar a pensar que se trata de um texto que deriva necessariamente de um texto anterior, o “resumo de comunicação” não depende da existência prévia de uma comunicação ou artigo (como acontece, sim, com o *abstract* ou os resumos de dissertações e teses, por exemplo). Nesse sentido, a produção de resumos de comunicação é mais próxima da elaboração de projetos e de relatórios de pesquisa.

Mas além da dificuldade que implica construir o breve projeto, exposição ou relato em termos de organização dos conteúdos, a produção do gênero é extremamente complexa porque exige, também, – e como qualquer gênero submetido à avaliação – demonstrar conhecimentos. Concisão e demonstração constituem, portanto, dois traços particulares que fazem deste gênero um objeto de ensino de grande interesse para o contexto universitário.

Como já mencionei, a produção dos resumos faz parte da vida acadêmica desde muito cedo e acompanha grande parte das atividades de divulgação/socialização dos pesquisadores, professores e outros profissionais. Todavia, esse gênero é absolutamente desconhecido para quem vai chegando ao âmbito acadêmico. Assim, confrontados pela primeira vez com um resumo de comunicação, os estudantes universitários não conseguem identificar o gênero do texto em questão<sup>8</sup>. Além disso, quando se propõe uma primeira produção de um resumo, os problemas que surgem em primeiro plano têm a ver com o desconhecimento da própria prática acadêmica dos eventos (a organização, as comissões, etc.) e a função ou papel dos resumos nessa prática.

<sup>7</sup> Outro gênero acadêmico “pequeno” é o resumo de artigo (ou *abstract*), mas é dependente de outro gênero maior (o artigo) ao qual se integra. Por outro lado, é verdade que há outro gênero que é efetivamente autônomo e faz parte da vida acadêmica: a *biodata*, mas sua produção implica problemas de escrita diferentes aos tratados no presente artigo, por causa do tipo de conteúdo (de caráter descritivo rudimentar e limitado à área semântica dos dados pessoais/profissionais) e das particulares condições de produção/circulação.

<sup>8</sup> Baseio esta afirmação em testes realizados com estudantes da Licenciatura em Português (língua estrangeira) da Universidad Nacional de Rosario, Argentina.

A seguir, apresento quatro resumos produzidos por estudantes da *Universidad Nacional de Rosario* – dois da Licenciatura em Português e dois do Curso de Tradução (português/espanhol) –, na disciplina “Língua e gramática portuguesa IV”. Nos quatro casos, o conteúdo temático é ficcional – já que não se trata de pesquisas reais –, porém, nos últimos dois exemplos os estudantes concretizaram as “comunicações” (realizando antes disso os estudos que propunham) em situação simulada durante uma avaliação parcial da disciplina.

Igualmente, é importante mencionar que estas produções foram realizadas depois de o aluno ter algum contato com textos do gênero resumo. De maneira que não se trata de um grau de produção “zero”, mas de uma “produção inicial”, que conta com algumas reflexões prévias sobre o gênero.

Embora, como se verá, em todos os textos possamos encontrar erros daqueles tradicionalmente considerados “de língua” (ortográficos, de concordância, de escolha lexical, de interferência com a língua espanhola, etc.), o que me interessa observar no âmbito do presente artigo são algumas fragilidades dos textos em relação ao domínio do gênero<sup>9</sup> e apenas mencionarei poucos problemas de escrita gerais ou transversais.

#### **Cultura portuguesa desde o berço**

Nossa proposta é trabalhar a cultura em língua portuguesa gerada através do ensino-aprendizagem de português como língua estrangeira com crianças a partir do nascimento até os 5 anos de idade. Acreditamos poder falar numa subcultura na infância dos indivíduos onde o mundo é visto desde outro lugar e a interação com esse mundo se dá através de uma língua – diferente, na igualdade – da dos adultos. Sabemos que há narrativas infantis dedicadas a este público – as crianças – muitas vezes deixado de lado, ou que gera pouco interesse geral e o que nos propomos é trabalhar sobre este assunto e deslindar dele, possíveis hipóteses que detalhamos no desenvolvimento desta proposta.

Trabalharemos com a teoria da Gramática Universal de Chomsky, principalmente, mas também abordaremos teorias de estimulação precoce, teorias da mente e intersubjetividade, teorias de filiação, teorias sobre o amor, etc. como fatores importantíssimos que influem sobre a vida das crianças.

Sabemos que antes do primeiro ano de vida, as crianças começam com as suas primeiras palavras. Acreditamos que, no mesmo momento onde se inicia este processo de produção na língua materna, pode se iniciar complementarmente um segundo processo de produção de língua estrangeira.

Nosso objetivo será tentar analisar em que momento se realiza a aprendizagem da segunda língua, como é captada, como é reelaborada, reproduzida, como é compreendida, falada, em que situações, diante de que fatos, etc.

A metodologia do trabalho será abordada através da experiência pessoal dos autores no ensino de português como língua estrangeira.

Exemplo (7) – Texto de estudante A (Curso formação de professores PLE)

<sup>9</sup> Mantenho a redação original dos textos (sem correções). Só eliminei os nomes de autores, e-mail e dados institucionais que faziam parte das produções dos estudantes e alterei a tipografia (para uniformizar, no contexto do presente trabalho).

Dentre os vários problemas que se podem identificar no exemplo (7), há dificuldades específicas da escrita de um resumo, outras que são de desconhecimento da prática de apresentação de trabalhos em congressos ou da realização de estudos científicos e, também, como mencionei, alguns problemas gerais de escrita (que não são exclusivos do desconhecimento desse gênero em particular). Eis as questões principais:

**a.** Problemas específicos de escrita do resumo:

- Proposta de um título demasiado amplo e, portanto, vago e impreciso;
- Formulação confusa do objeto de estudo (“*Nossa proposta é trabalhar a cultura em língua portuguesa...*”);
- Formulação do objetivo como “tentativa” (“*Nosso objetivo será tentar analisar...*”);
- Presença abundante de afirmações sem sustento ou demonstração. Por exemplo: “*Acreditamos poder falar numa subcultura na infância dos indivíduos*”; “*... este público – as crianças – muitas vezes deixado de lado, ou que gera pouco interesse geral...*”; “*antes do primeiro ano de vida, as crianças começam com as suas primeiras palavras*”;
- Emprego inadequado de termos próprios do campo acadêmico (como “trabalhar” ou “abordar” nas seguintes frases: “*Trabalharemos com a teoria...*”; “*também abordaremos teorias de...*”);
- Pouca transparência em relação ao enunciador que escreve: um pesquisador? Um professor-pesquisador? Um estudante?... Ocorrem expressões que, aparentando assumir um papel enunciativo singular, reforçam a confusão de papéis: “*experiência pessoal dos autores*” (de que autores se fala?) e “*os colegas da área pedagógica*” (esses colegas estariam no mesmo plano que o enunciador ou ele se distancia como pesquisador que fornece dados para “*colegas*” de uma outra área?);

**b.** Problemas de desconhecimento da prática de apresentação de trabalhos em congressos ou da realização de estudos:

- Proposta de um objetivo demasiado ambicioso e irrealizável;
- Ausência de explicitação de uma metodologia de trabalho (já que o que se menciona como “*metodologia*” não corresponde a procedimentos de estudo);
- Inadequação ou imprecisão do quadro teórico selecionado (“*Trabalharemos com a teoria da Gramática Universal de Chomsky, principalmente, mas também abordaremos teorias de estimulação precoce, teorias da mente e intersubjetividade, teorias de filiação, teorias sobre o amor, etc.*”).

**c.** Problemas gerais de escrita (não exclusivos do desconhecimento do gênero):

- Redundâncias (“*há narrativas infantis dedicadas a este público – as crianças...*”) e reiteraões (“*sabemos que*”, “*acreditamos que*”...);
- Erros na cadeia referencial (por exemplo, em “*a verificação desta hipótese*”, sendo que a hipótese de trabalho se encontra três parágrafos acima. Ou o



emprego incorreto do locativo “onde” em: “*no mesmo momento onde se inicia este processo*”);

- Emprego excessivo das construções subordinadas.

Sendo resumos simulados e ficcionais, não estranha a presença abundante de expressões de caráter geral e referência ambígua. Neste sentido, uma estratégia interessante é a que se emprega no exemplo (8), em que aparece uma referência bibliográfica ficcional: “*a teoria de Mollinari (1998 e 2000)*”. Mas o problema, no exemplo, é a escolha do termo “empregar” em relação ao quadro teórico: “*a teoria de Mollinari (1998 e 2000) foi empregada para...*”. Esse não seria um termo adequado, já que uma teoria não se “emprega” (se *retoma*, se *aplica*, se *assume...*), o que isso demonstra é simplesmente a falta de experiência da estudante em relação à prática de pesquisa e de escrita acadêmica.

#### **Tradução Humana vs. Tradução Automática**

O objetivo do presente trabalho consiste em analisar o papel da língua durante o processo de tradução a partir de traduções feitas por meio de software de tradução automática ou MT (Machine Translation). No âmbito de trabalho, muitos são os tradutores que rejeitam trabalhar com ferramentas de tradução automática, já que desmerecem ou substituem o trabalho do tradutor. Contudo, existe uma considerável maioria de pessoas que defendem o uso dessas ferramentas, pois incrementam notavelmente a produção de trabalho por dia.

Apesar dessas duas irreconciliáveis posições, esta pesquisa feita durante três anos tenta demonstrar que os textos traduzidos por ferramentas de tradução automática não incrementam a produtividade nem a qualidade de uma tradução, como é considerado pelas grandes empresas.

A pesquisa feita em Brasil, Argentina, Alemanha, EUA e Irlanda entre 2010 e 2012 consistiu em cotejar traduções realizadas por humanos com traduções feitas com as melhores ferramentas automáticas de tradução. Os textos escolhidos foram textos técnicos e de marketing, e a extensão de cada texto foi entre 10 000 e 50 000 palavras. Com respeito aos elementos analisados nos textos, a teoria de Mollinari (1998 e 2000) foi empregada para salientar os traços semelhantes e divergentes entre uma tradução automática e uma tradução humana.

Paralelamente, o resultado deste trabalho vai permitir refletir sobre o mito da alta produtividade a partir de traduções feitas automaticamente, o que abrirá novos debates sobre o assunto.

Exemplo (8) – Texto de estudante B (Curso de formação de tradutores português/espanhol)

Neste segundo exemplo de estudantes há também a escolha de um título demasiado amplo, embora a apresentação confrontativa (mediante o emprego da forma *versus*) permita criar um determinado recorte. De qualquer maneira, a introdução de um subtítulo seria recomendável.

Por outro lado, em (8), verifica-se certa discrepância entre o objetivo formulado logo no início (“*analisar o papel da língua durante o processo de tradução*”) e o objeto



de estudo (a produtividade e/ou a qualidade da tradução automática em comparação com a tradução humana).

O recurso a dados de uma pesquisa inventada *ad hoc* era uma possibilidade que os estudantes podiam utilizar. Neste caso, onde se emprega o recurso da ficcionalização, o problema está na apresentação dos dados. Em primeiro lugar, a menção inicial do estudo ocorre com uma construção demonstrativa<sup>10</sup> no segundo parágrafo (“*esta pesquisa feita durante três anos tenta demonstrar que...*”), no qual também se introduz a hipótese de trabalho e um argumento contrário vagamente referido e sem demonstração (“*como é considerado pelas grandes empresas*”). Em segundo lugar, em se tratando de uma pesquisa seria preciso situar com maior grau de explicitação o contexto de realização do estudo (um projeto de uma instituição, uma pesquisa de pós-graduação, etc.).

Tal como acontece no exemplo (7), falta aqui especificar o papel social e subjetivo do autor do texto: ele faz a proposta na qualidade de quê? Especialista? Pesquisador? Estudante?...

Finalmente, o último parágrafo do mesmo exemplo apresenta outros elementos problemáticos: o emprego confuso do organizador “paralelamente” (o que é que se está colocando em paralelo?), a menção da existência de um “mito” acerca da supremacia da tradução automática (Quem afirma isso? Em que contexto isso é assumido de tal forma?...), e o fato de se dizer que os resultados vão permitir refletir sobre alguma coisa (o que é evidente!), mas sem antecipar de que resultados se trata.

Mais uma vez encontramos fragilidades que dizem respeito, sobretudo, ao desconhecimento da própria prática acadêmica de elaboração de resumos e, portanto, à falta de experiência real da escrita desse gênero de texto. De maneira que o estudante está precisando repensar nem tanto o emprego geral da língua – mesmo ocorrendo alguns erros “de língua portuguesa” – mas especificamente:

- 1. qual seria a situação de escrita em que se produz o texto (quem escreve para quem?)**
- 2. quais são os elementos próprios do resumo que mostram problemas? (a coerência na relação entre objetivo / tema / metodologia da pesquisa, como citar os dados de uma pesquisa, como referir argumentos contrários e argumentos próprios, como apresentar resultados de forma sintética e geral, etc.)**

O exemplo (9) e o exemplo (10) apresentam um aspecto comum muito importante: ambos os estudantes fizeram o resumo como parte de uma atividade mais ampla que incluía a elaboração e apresentação oral do trabalho proposto no resumo em situação de exame (um teste oral de avaliação parcial da disciplina). Isto teve, como era de se esperar, implicações diretas na produção do resumo. Em concreto, os estudan-

<sup>10</sup> Vale mencionar que esse tipo de construção com demonstrativo é muito frequente nos resumos, mas importa observar a ambiguidade do antecedente: qual seria mesmo “esta pesquisa”?... Uma interpretação possível seria que se refere ao próprio título do trabalho ou, então, que fica subentendida a ideia de que o trabalho proposto se baseia em uma pesquisa prévia. Para um estudo desse tipo de expressões referenciais, ver Miranda (2014c).

tes escolheram temas do seu interesse (nos dois exemplos, coincidindo a questão do “registro coloquial”) e possibilidades de estudo que consideraram realizáveis (analisar manuais de português como língua estrangeira, em um caso, e analisar textos de bate-papo que o estudante podia conseguir no seu próprio local de trabalho, uma empresa de tradução).

Se observados em conjunto, os dois últimos resumos (9 e 10) incluem algumas seções coincidentes: uma contextualização ou problematização do assunto, o objetivo do trabalho, o objeto em análise e a metodologia. Contudo, nenhum dos resumos menciona trabalhos anteriores a respeito do tema (próprios ou alheios), nem o referencial teórico a partir do qual os autores se propõem trabalhar. Nesse sentido, os dois últimos resumos mostram – mesmo com falências – um funcionamento mais “real” (ou situado) do que os dois casos anteriores, já que se trata das propostas efetivas das comunicações orais que os estudantes iriam apresentar: trabalhos “escolares”, exploratórios, sem uma pesquisa teórica prévia.

**Uso de algumas marcas próprias do registro coloquial em livros de ensino de português como língua estrangeira**

No que respeita ao ensino de português como língua estrangeira (PLE), nos últimos anos na Argentina, tem se utilizado o Método comunicativo, que visa desenvolver as habilidades comunicativas dos alunos, possibilitando seu desempenho em qualquer tipo de interação comunicativa real. Por outro lado, a língua portuguesa no Brasil comporta uma multiplicidade de registros discursivos, entre eles o registro coloquial. Este não possui o prestígio atribuído a outros registros, como acontece com aqueles utilizados em âmbitos acadêmicos. Porém, o registro coloquial forma parte do cotidiano brasileiro e, em consequência, de muitas situações de comunicação real. Partindo dessa premissa, no presente trabalho, tenta-se analisar como é abordada essa problemática nos livros de ensino de PLE presentes na Argentina. Para tal fim, se analisam cinco livros e se observa o tratamento que os mesmos dão a certas marcas próprias do registro coloquial e a relação que essas têm com os gêneros no qual se encontram inseridas. Os gêneros correspondem tanto a representações escritas da oralidade quanto a formas próprias da escrita. E as marcas abarcam formas sincopadas, substituição do imperativo pelo presente do subjuntivo e substituição do pronome *lhe* pelo *te*. Na maioria dos casos, ditas marcas são utilizadas nos textos sem esclarecimento para o estudante nem diferenciação de registros, deixando essa tarefa para o professor.

Exemplo (9) – *Texto de estudante C (Curso formação de professores PLE)*

Tal qual o caso (7), as fragilidades relativas à seleção e explicitação do quadro teórico estão ligadas ao desconhecimento das práticas de pesquisa e de participação em eventos científicos. Sendo assim, é preciso compreender que a ausência de menção de quadro teórico no resumo é uma falha da atividade “escolar” ou didática (e não realmente uma fragilidade do resumo produzido pelos estudantes). Os alunos desconhecem a prática real de realização de estudos científicos e de participação em eventos; em consequência, é preciso trabalhar explicitamente tais aspectos para os alunos poderem realizar resumos. É verdade que um resumo de comunicação para congresso ganha

qualidade – e possibilidade de avaliação positiva – se conseguir explicitar o máximo dos elementos próprios de uma pesquisa e, nesse sentido, o referencial teórico – em disciplinas vinculadas às ciências da linguagem, como nos exemplos – é um dos elementos que os avaliadores esperam encontrar. Contudo, não é só por isso que deve ser incluído, mas pelo fato de toda pesquisa ou reflexão científico-acadêmica se situar sempre em relação a um referencial teórico, de modo que isso não pode ser desconsiderado na abordagem didática dos gêneros acadêmicos.

No caso particular do texto (9), há os seguintes problemas gerais de escrita:

- Emprego excessivo e, em certos casos, deficiente de construções com valor anafórico em casos como “*essa problemática*”... “*Para tal fim, se analisam cinco livros e se observa o tratamento que os mesmos dão a certas marcas próprias do registro coloquial e a relação que essas têm com os gêneros no qual se encontram inseridas*”.
- Emprego inadequado de certos organizadores textuais: a expressão “*No que respeita ao*” como início do corpo do texto – sendo que se trata de um marcador que exprime mudança de tópico (ADAM 2008) e precisaria de um segmento anterior – e a expressão “*Por outro lado*” para indicar uma situação em paralelo (o que cria um efeito de salto temático, que não seria pretendido).
- Formulações confusas como, por exemplo, em “*como acontece com aqueles utilizados em âmbitos acadêmicos*”. Quais seriam “aqueles”?
- No mesmo exemplo (9), os problemas próprios da escrita do gênero resumo são:
- Não são esclarecidos (nem situados em tradições teóricas ou de estudo) os conceitos principais do trabalho, tais como “gênero”, “marcas” ou mesmo “registro coloquial”.
- A explicitação de cada objeto de análise (marcas e gênero) se realiza de forma pouco clara e só se compreende com uma leitura retroativa (ou seja, depois de ler todo o resumo): “Os gêneros correspondem tanto a representações escritas da oralidade quanto a formas próprias da escrita. E as marcas abarcam formas sincopadas, substituição do imperativo pelo presente do subjuntivo e substituição do pronome *lhe* pelo *te*.”
- O objetivo é mencionado como tentativa: “tenta-se analisar”
- A apresentação global de “resultados” se realiza sem nenhuma explicitação de que se trata de resultados: “Na maioria dos casos, ditas marcas são utilizadas nos textos sem esclarecimento para o estudante nem diferenciação de registros, deixando essa tarefa para o professor.”

### **Análise de interjeições no gênero bate-papo online no âmbito de trabalho**

A incorporação de vocabulário e estruturas sintáticas da língua coloquial ao próprio discurso apresenta-se como uma grande dificuldade para os falantes não nativos, especialmente para aqueles com um grau baixo de vinculação com a cultura da língua alheia. O registro informal é cada vez mais utilizado em conversas mantidas entre colegas de uma mesma empresa, ramo ou profissão. Partindo dessa situação, objetiva-se neste trabalho analisar o uso de interjeições no gênero bate-papo online no âmbito de trabalho. Mais especificamente, os propósitos são, por um lado, identificar interjeições comumente utilizadas em bate-papos online no âmbito de trabalho, e por outro, caracterizar ditas interjeições utilizando fichas terminológicas que permitam ter um conhecimento mais sólido do seu uso. Tendo como base esses objetivos, foi utilizada a seguinte metodologia: 1) Levantamento de exemplos de uso espontâneo durante os diálogos estabelecidos diariamente entre colegas argentinos e brasileiros; 2) Seleção das interjeições a serem objeto de estudo; 3) Confecção de fichas terminológicas. Após a elaboração de ditas fichas, foi possível frisar a importância de analisar interjeições num contexto real de uso. Esse trabalho permitiu, também, reflexionar sobre quais os usos das interjeições para poder incorporá-las no próprio discurso e torná-lo, dessa forma, mais natural e próximo do nível de um falante nativo de português.

*Exemplo (10) – Texto de estudante D (Curso de formação de tradutores português/espanhol)*

No caso (10), os problemas de escrita que predominam estão relacionados à elaboração de resumos, mesmo que certos fenômenos possam ser considerados parcialmente transversais à escrita de outros gêneros. Tal é o caso das ambiguidades, como no emprego da expressão “ao próprio discurso”, que ocorre duas vezes no corpo do texto, sendo confusa em termos referenciais: está falando do discurso de quem? Do próprio autor/enunciador? De qualquer sujeito?

Outros problemas da escrita do último texto são claramente mais circunscritos ao gênero resumo:

- Não se explica o que são “fichas terminológicas” ou, pelo menos, a que campo ou tradição de estudos o conceito está filiado. Isso corresponde a um uso inadequado de terminologia específica.
- Há uma mudança do presente (forma de exposição) para o pretérito (a forma do relato), no momento em que se apresenta a “metodologia”, sem explicação de que a pesquisa já foi realizada<sup>11</sup>. O salto da exposição para o relato deveria ser articulado através de algum enunciado explícito sobre a realização prévia do estudo.
- A “metodologia” não explica como se seleciona o *corpus*, nem como se pensa demonstrar a estatística de uso (colocada no objetivo de “identificar interjeições comumente utilizadas”), nem a vantagem (ou as razões) de se fazer “fichas terminológicas”.

<sup>11</sup> Essa mudança de “formato discursivo” – como estou aqui chamando esse aspecto – ou mesmo de “tipo de discurso”, no sentido que se dá a essa expressão no Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART 1997; MIRANDA 2008, entre outros), seria possível no resumo, mas é necessário explicitar de alguma maneira que a pesquisa já foi realizada e concluída. Caso contrário, é preferível manter o emprego do presente, mesmo com valor de pretérito.

- As consequências (ou resultados) do trabalho são colocadas em termos de benefícios pessoais: “*Esse trabalho permitiu, também, reflexionar sobre quais os usos das interjeições para poder incorporá-las no próprio discurso e torná-lo, dessa forma, mais natural e próximo do nível de um falante nativo de português.*” Isto não seria adequado para um trabalho de caráter científico-acadêmico, domínio em que se pretende conseguir o avanço, o desenvolvimento ou o benefício coletivo (de um grupo ou de uma área).
- Ocorrência de afirmações sem sustentação clara (ou sustentadas no mero senso comum ou nos pressupostos do autor): “*O registro informal é cada vez mais utilizado em conversas mantidas entre colegas de uma mesma empresa, ramo ou profissão*”. Como é que isso se sabe?
- Presença de justificação ou explicações vagas ou confusas: “*que permitam ter um conhecimento mais sólido do seu uso*” (Por que o emprego do comparativo em “mais sólido”? Em que sentido seria “mais sólido” e com relação a que coisa?) . “*Após a elaboração de ditas fichas, foi possível frisar a importância de analisar interjeições num contexto real de uso*” (emprego inadequado de “frisar” e pouco evidente relação lógica entre “elaborar as fichas” e ver a “importância de analisar as interjeições em contexto”).

## POSSÍVEIS EXPLORAÇÕES DIDÁTICAS

Em trabalhos anteriores (Miranda, 2014b), propus que o ensino dos resumos de comunicação levasse em conta determinados aspectos da prática de escrita e só depois a organização interna dos textos. Isso significa trabalhar com os estudantes questões situacionais de extrema relevância para se compreender a singularidade da produção de resumos.

Dentre esses aspectos, cabe salientar os seguintes:

1. *O estudo da relação intertextual entre a circular e o resumo.* Isto é, compreender que a produção dos textos deve ser adequada a uma série de condições prévias ou parâmetros de produção. Como as condições mudam permanentemente, é fundamental que os produtores de resumos sejam capazes de redigir textos apropriados para as condições particulares de cada nova situação comunicativa em que se encontram. Não se trata de aprender a produzir um gênero estável e rígido (porque isso, simplesmente, não existe!), mas de aprender a “fluir com o gênero”. De maneira que em uma *sequência didática*<sup>12</sup> para aprender a escrever resumos não deveria faltar um módulo específico para exercitar a relação entre a circular e o resumo.
2. *Exploração dos “lugares de fala” ou “papéis sócio-subjetivos”.* A escrita de resumos de comunicação implica assumir um determinado papel enunciativo (profes-

<sup>12</sup> A expressão “sequência didática” remete para o procedimento de ensino de gêneros desenvolvido no quadro do Interacionismo Sociodiscursivo. Para uma apresentação desse procedimento, ver Schneuwly e Dolz (2004).

sor, pesquisador, estudante de graduação ou pós-graduação, especialista em uma área ou assunto, etc.). Por isso, uma atividade “escolar” produtiva seria explorar diferentes papéis, recorrendo a expressões que permitam demonstrar tais lugares (aludindo a trabalhos anteriores próprios, situando o trabalho em uma pesquisa ou em uma situação de ensino, etc.).

Quanto ao estudo da *organização interna dos textos*, é importante compreender que podem ser mobilizados diferentes formatos discursivos (que, por sua vez, podem ocorrer de maneira articulada): a exposição, o relato e o (micro)projeto. Estas possibilidades de escrita também podem ser exercitadas de forma específica, testando as possibilidades e as implicações da mudança de formato.

A partir da análise dos exemplos de produções dos estudantes se verifica que existe um desconhecimento profundo da prática de pesquisa ou de reflexão que precede a participação em eventos científicos ou acadêmicos. Por isso, resulta fundamental conhecer mais de perto essa prática, para compreender melhor os componentes que ocorrem de forma frequente nos resumos: objetivo(s), quadro teórico, objeto/*corpus* de análise, metodologia, resultados (obtidos ou esperados). De fato, se não existir compreensão profunda do que tais elementos implicam para o autor do resumo, dificilmente o estudante poderá simular/exercitar a produção desse gênero de textos.

Para desenvolver tal capacidade, será preciso, então, criar condições para a elaboração de resumos em contextos autênticos, o que implica, por um lado, participar em eventos internos (da própria instituição) ou externos (pois há eventos que aceitam a participação de estudantes da graduação) e, por outro lado, trabalhar de forma interdisciplinar com outras cadeiras que possam fornecer conteúdos para a realização de trabalhos.

Além desses aspectos, resulta fundamental os estudantes terem contato direto com textos autênticos variados (e de qualidade), já que uma maior observação de exemplares permite uma melhor compreensão da diversidade de realizações possíveis, evitando, assim, a visão estática, rígida e artificial do gênero em estudo.

A observação de textos autênticos diversos possibilita, também, explorar de forma indutiva (analisando, identificando recorrências e, finalmente, codificando as regularidades) o emprego de expressões que se utilizam para: falar sobre os diferentes componentes de uma pesquisa ou estudo, assumir um papel enunciativo particular, explicitar que o estudo já foi realizado (ou que está sendo realizado), apresentar os resultados de forma sintética e geral (mas com contundência), situar o estudo face a outros trabalhos próprios ou alheios, em um determinado quadro teórico e/ou em um campo de estudo ou debate, etc.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste artigo, mostrei que existe necessidade de trabalho explícito com o gênero, dado que uma primeira produção dos estudantes realizada em situação de ensino dá como resultado um texto com fragilidades notáveis. Portanto, o domínio desse objeto se beneficia com uma abordagem orientada. O estudo acompanhado deve partir da identificação e classificação dos problemas reais de escrita dos alunos. Assim, é possível ver que existem dificuldades gerais (ou transversais a diferentes gêneros) e outras específicas da produção de textos desse gênero (por desconhecimento da prática ou por falta de experiência, ou ainda por desconhecimento do próprio gênero).

As simulações globais – ou as situações que mais se aproximam da realidade – permitem explorar melhor as características do gênero (como no caso em que realmente os estudantes fariam a comunicação em situação de exame, por exemplo). Mas resulta melhor ainda a experiência de os estudantes tentarem participar de eventos científicos reais. Nesse caso, produzem os textos que enviarão de fato para a comissão avaliadora do evento. De modo que já não se trata apenas do olhar do próprio professor, mas de uma soma de olhares que, sem dúvida, implicarão critérios de avaliação diversos. Isso é o que, de fato, acontece na produção autêntica dos textos e, por isso, vale a pena aproveitar a possibilidade de se fazer pelo menos uma primeira atuação “profissional” com o acompanhamento do professor.

Em todos os casos, pode ser de grande contribuição realizar estas abordagens utilizando o instrumento denominado “sequência didática” já mencionado. Trata-se de um procedimento de ensino que leva em consideração o nível de partida dos alunos e as necessidades concretas de estudo da língua.

## REFERÊNCIAS

ADAM, J.-M. *Linguistique textuelle: Des genres de discours aux textes*. Paris: Nathan, 1999.

\_\_\_\_\_. Plano de texto. In.: CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. (Orgs.). *Dicionário da Análise do Discurso*. São Paulo: Contexto, 2004.

\_\_\_\_\_. *A lingüística textual*. Introdução à análise textual dos discursos. São Paulo: Cortez, 2008.

BEHLING, J. *Resumos de comunicação e o agenciamento da escrita científica*. 2008. 127f. Dissertação. (Mestrado em Linguística Aplicada) - Instituto dos Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2008.

BOLÍVAR, A. Homogeneidad versus variedad en la estructura de los resúmenes de investigación para congresos. *Akademios*, v. 2, p. 121-138, 1999a.



\_\_\_\_\_. Los resúmenes para eventos científicos en lingüística aplicada en América Latina: estructura e interacción. *Opción*, n. 29, p. 61-81, 1999b.

BRONCKART, J.-P. *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif*. Lausanne: Delachaux et Niestlé, 1997.

\_\_\_\_\_. Genres de textes, types de discours et «degrés» de langue. Hommage à François Rastier. *Texto!* v. XIII, n.1, 2008. Disponível em: < <http://www.revue-texto.net/>.>

\_\_\_\_\_.; D. BAIN; B. SCHNEUWLY; C. DAVAUD; A. PASQUIER. *Le fonctionnement des discours. Un modèle psychologique et une méthode d'analyse*. Paris: Delachaux & Niestlé, 1985.

DE PIETRO, J.F.; SCHNEUWLY, B. Le modèle didactique du genre: un concept de l'ingénierie didactique. *Les cahiers Théodile*, n. 3, p. 27-52, 2003.

MENDONÇA, E. Resumo de trabalhos para congresso: uma proposta de sequência didática. *Ao Pé da Letra*, vol. 15. n. 1, p. 69-91, 2013.

MIRANDA, F. Considerações sobre o ensino de gêneros textuais: pesquisa e intervenção. In.: LEURQUIN, E.; COUTINHO, A.; MIRANDA, F. (Orgs.). *Formação docente: textos, teorias e práticas*. Campinas: Mercado de Letras, 2014a (no prelo).

\_\_\_\_\_. Géneros de texto e tipos de discurso na perspectiva do interacionismo sociodiscursivo: que relações? *Estudos Linguísticos / Linguistic Studies* 1, p. 81-100, 2008.

\_\_\_\_\_. Intertextualidad e intertextualización en la clase de lengua. *Propuestas. De la problemática del aula a las propuestas concretas*, v. 11, p.7-20, 2006.

\_\_\_\_\_. *Textos e géneros em diálogo. Uma abordagem linguística da intertextualização*. Lisboa: Fundação para a Ciência e a Tecnologia & Fundação Gulbenkian, 2010.

\_\_\_\_\_. Mecanismos de responsabilización de las acciones en resúmenes de ponencia (portugués/español). In.: CARIELLO, G., ORTIZ, G., MIRANDA, F., BUSSOLA, D. (comp.). *Tramas y tramas IV*. Rosario: Laborde Editor, 2013, p. 137-145.

\_\_\_\_\_. Contribuições para um modelo didático do gênero 'resumo de comunicação'. In.: PEREIRA, R.C.M. (Org.). *Ateliê de Textos Acadêmicos: didatização e construção de saberes*. João Pessoa: Editora da Universidade Federal da Paraíba (EDUFPA), 2014b (no prelo).

\_\_\_\_\_. Identidad e identificación del género resumen de ponencia en portugués y español: algunas expresiones referenciales singulares. In.: CARIELLO, G., ORTIZ, G., MIRANDA, F.; BUSSOLA, D. (Orgs.). *Tramas y tramas V. Lenguas, literaturas, culturas e interdisciplina. Estudios comparativos*. Rosario: Laborde, 2014c (no prelo).

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Géneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.