

## OS EFEITOS DOS APAGAMENTOS NA CONSTRUÇÃO DA REFERENCIAÇÃO EM RESUMOS PRODUZIDOS POR PROFESSORES EM FORMAÇÃO

Maria Aparecida da MATA (PUC Minas)

**ABSTRACT:** Considering that the production of summaries allows the student to organize knowledge, in this work, I intend to identify, the effect of the deletions on the construction of the referencing in academic summaries, produced for university students. For this 4 summaries will be analyzed.

**KEYWORDS:** *referencing, retextualisation, academic summarie.*

### 0. Introdução

A opção pela investigação dos efeitos dos apagamentos na construção da referenciação em resumos justifica-se por considerar, conforme afirma Marcuschi (2000b), que a referenciação é “um aspecto central na textualização, já que dá continuidade e estabilidade ao texto, contribuindo para a construção da coerência”. Em outros termos, os processos de referenciação consistem em atividades da composição do texto que concorrem para promover a produção de sentidos.

À luz dessa premissa, foi desenvolvido este estudo exploratório, a partir da análise de 4 resumos produzidos por ingressantes em curso de Letras<sup>1</sup>.

### 1. Alguns pressupostos teóricos

#### 1.1. Operações de retextualização

Neste estudo a retextualização é focalizada como produção de um texto novo a partir de um ou vários textos-base.

Dentre as operações realizadas pelos sujeitos da pesquisa, destacam-se: a colagem de trechos, na seqüência em que aparecem no texto-base; o apagamento de comentários, exemplos do texto-base, o que, muitas vezes, provoca uma supergeneralização e uma dificuldade em distinguir a voz do autor do texto-base e a do autor do resumo; a

reorganização de informações que, muitas vezes, provoca uma articulação de idéias que não se inter-relacionam no texto-base.

### 1.2. A noção de resumo

O gênero resumo assume diferentes configurações em função de fatores diversos, dentre os quais destacamos: o uso e a função social do gênero, a sua relação com o texto-base e o circuito comunicativo previsto<sup>2</sup>.

Neste estudo, o resumo acadêmico é abordado como um gênero textual, produzido em atividades de retextualização de outros gêneros atualizados nesse mesmo domínio.

### 1.3. A referenciação

Consideramos a referenciação como uma atividade discursiva e os referentes como objetos de discurso, conforme defende Marcuschi (1999, 2000a, 200b), orientando-se pelos estudos de Mondada (1995), os quais apontam que “a referência é constituída pela atividade enunciativa e orientada em primeiro lugar para a dimensão intersubjetiva no seio da qual ela é negociada, instaurada, modificada, ratificada”.

Partindo desse princípio, é possível investigar o processo pelo qual os sujeitos constroem esses objetos, tendo como ponto de partida o eixo de coordenadas “eu-aqui-agora”, descrito por Marcuschi (1997) na abordagem da dêixis discursiva.

Com o objetivo de facilitar a visualização das operações de retextualização, dando ênfase aos apagamentos, para a análise dos resumos, foi elaborado um quadro com os trechos selecionados do texto-base pelos sujeitos da pesquisa e sua respectiva retextualização. Os trechos apagados são marcados em negrito no texto-base; nas retextualizações, as omissões são assinaladas com o símbolo: Ø

## 2. Explorando os efeitos dos apagamentos na construção da referenciação em resumos acadêmicos

Dos 60 resumos coletados, 53 são construídos a partir de trechos do texto-base, com o apagamento de alguns elementos e inserção/substituição de outros. É desse universo que selecionei 4 para estudar os efeitos dos apagamentos sobre a construção da referenciação, conforme anunciado.

O primeiro resumo selecionado é construído, sobretudo, pela cópia de passagens do texto-base, sem qualquer referência à fonte:

	Trechos selecionados do texto-base	Retextualização
1	Uma das frases mais correntes sobre	Uma das frases mais correntes sobre
2	alunos ou outros cidadãos pouco	alunos ou outros cidadãos pouco
3	cultos é que <i>falam tudo errado</i> . Ela	cultos e que <i>falam tudo errado</i> . Ela
4	tem sido empregada tanto em	tem sido empregada tanto em relação
5	relação a alunos quanto em relação	a aluno quanto em relação a pessoas
6	a pessoas de certas classes sociais,	de certas classes sociais, ou <b>ate</b> * de
7	ou de outras regiões do país. <b>Não há</b>	outras regiões do país. Ø
8	<b>nada mais errado do que pensar</b>	
9	<b>que aqueles de quem se diz que</b>	
10	<b>falam errado <i>falam tudo errado</i>.</b>	
11	<b>Nós já sabemos que a idéia</b>	
12	<b>segundo a qual se fala errado</b>	
13	<b>(quando não se fala como falamos</b>	
14	<b>ou como gostaríamos que se</b>	
15	<b>falasse) é uma idéia</b>	Ja vimos quanto preconceito há
16	<b>cientificamente problemática,</b>	embutido nela, . Ø
17	<b>para dizer o mínimo. Já vimos</b>	
18	quanto preconceito há embutido	
19	nela. (...)	
20	<b>Quando ouvimos a fala de</b>	
21	<b>alguém, principalmente se se trata</b>	
22	<b>de alguém diferente de nós (mais</b>	
23	<b>pobre, mais ignorante, de outra</b>	
24	<b>região do país), certamente</b>	
25	<b>percebemos em sua fala algumas</b>	
26	<b>características que nos chamam a</b>	
27	<b>atenção. A algumas dessas</b>	
28	<b>características estamos</b>	
29	<b>acostumados a chamar de erros.</b>	
30	<b>A tentação será dizermos que</b>	
31	<b>Fulano fala <i>tudo errado</i>. Ou que</b>	
32	<b>fala de forma esquisita. O que</b>	
33	<b>acontece, de fato, é que tal pessoa,</b>	por isso, caracterizamos a fala do
34	<b>na maior parte do tempo, fala</b>	outro como se ela contivesse apenas
35	<b>exatamente como nós. Mas, as</b>	formas erradas.
36	<b>características diferentes, mesmo</b>	
37	<b>que sejam pouco numerosas,</b>	
38	<b>chamam muito a nossa atenção.</b>	
39	Por isso, caracterizamos a fala do	
40	outro como se ela contivesse apenas	

41	formas “erradas”. (...)	
47	(...) há “erros” que chocam e	Há erros que chocam e “erros” que não chocam mais. Mas, o mais importante é dar-nos conta de que não é verdade que aqueles que “erram” erram tudo. ( <b>sujeito 6</b> )
48	“erros” que não chocam mais.	
49	Mas, o mais importante é dar-	
50	nos conta de que não é verdade	
51	que aqueles que “erram” erram	
52	tudo. (...)	

\* O aluno insere a palavra até.

O aluno apaga duas frases inteiras, entre as linhas 7-17, que apresentam argumento para a frase ‘já vimos quanto preconceito há nela.’

No texto-base ‘nela’ refere-se à ‘idéia segundo a qual se fala errado (quando não se fala como falamos ou como gostaríamos que se falasse)’. Na retextualização ‘nela’ passa a fazer referência a ‘Uma das frases mais correntes sobre alunos ou outros cidadãos pouco cultos e que falam tudo errado’.

O apagamento do trecho entre as linhas 20–38, que conduz à conclusão: ‘por isso, caracterizamos a fala do outro como se ela contivesse apenas formas erradas’ provoca a articulação de trechos que não se inter-relacionam no texto-base.

Vejamos, agora, os efeitos provocados por alguns apagamentos no resumo 2, que é construído por meio de cópia de trechos do texto-base, com algumas substituições e apagamentos.

	Trechos selecionados do texto-base	Retextualização
1	Uma das frases mais correntes sobre <b>alunos</b>	Uma das frases mais correntes sobre Ø pessoas pouco cultas é que falam tudo errado.
2	ou outros cidadãos pouco cultos é que <i>falam</i>	
3	<i>tudo errado</i> . (...)	
4		
5	<b>Nós já sabemos que a idéia segundo a qual</b>	Essa idéia é problemática, Ø há um preconceito embutido nela. Antes de admitirmos que falar diferente é falar errado, devemos Ø analisar Ø para sermos objetivos na avaliação Ø ou seria preconceito, equivocado em geral.
6	<b>se fala errado (quando não se fala como</b>	
7	<b>falamos ou como gostaríamos que se</b>	
8	<b>falasse) é uma</b> idéia <b>cientificamente</b>	
9	problemática, <b>para dizer o mínimo. Já</b>	
10	<b>vimos quanto</b> preconceito há embutido nela.	
11	Mas, mesmo que admitíssemos que falar	
12	diferente seja falar errado, deveríamos, <b>pelo</b>	
13	<b>menos</b> , analisar <b>os fatos</b> para sermos	
14	objetivos na avaliação <b>dos erros. Quais são</b>	
15	<b>mesmo os erros e quantos são? Qual é o</b>	
16	<b>percentual de formas erradas numa</b>	

17	<b>página escrita ou em quinze minutos de</b>	
18	<b>fala? A resposta só pode vir depois de</b>	
19	<b>uma análise. Fora disso, é preconceito, ou</b>	
20	<b>pura impressão.</b> Equivocada, em geral.	
24	Quando ouvimos a fala de alguém,	Algumas diferenças na
25	principalmente se se trata de alguém	fala nos chamam mais a
26	diferente de nós (mais pobre, mais	atenção
27	ignorante, de outra região do país),	
28	certamente percebemos em sua fala	
29	algumas características que nos chamam	
30	a atenção. (...)	
31	Mas, o mais importante é dar-nos conta	e não é verdade que
32	de que não é verdade que aqueles que	aqueles que “erram” erram
33	“erram” erram tudo. (...)	tudo.
34	Uma comparação <b>bem</b> feita entre o que	Em uma comparação Ø
35	é igual e o que é diferente na fala <b>de</b>	feita entre o que é igual e
36	<b>peças diferentes de um país como o</b>	o que é diferente na fala
37	Brasil mostra que as semelhanças são	Ø, as semelhanças são
38	muito maiores que as diferenças. <b>Isso,</b>	maiores que as diferenças.
39	<b>aliás, é verdadeiro tanto para o</b>	Ø
40	<b>português do Brasil quanto para o</b>	
41	<b>inglês dos Estados Unidos.</b>	
42	Para concluir isso, <b>pode-se mesmo</b> dispensar	Para concluir isso, Ø
43	uma análise em profundidade, que	dispensa uma análise mais
44	demandaria tempo e <b>muito</b> dinheiro para ser	profunda que demanda tempo
45	feita. (...)	e Ø dinheiro Ø
46	Minha experiência é que os acertos são	Minha experiência é que os
47	sempre mais numerosos do que os erros. (...)	acertos são sempre mais
48		numerosos que os erros.
49		(sujeito 15)

Ao apagar as expressões ‘nós já sabemos’, ‘já vimos’, o aluno altera a linha argumentativa do texto-base. Em outros termos, esses elementos sinalizam a tentativa de interlocução entre autor do texto-base e o leitor, o que provoca um efeito de modalização. Na retextualização esse efeito desaparece, ou seja, apagam-se outras formas de se considerar o objeto do discurso.

Em seguida, o aluno-autor apaga o determinante de ‘idéia’ (linhas 5 e 6) e reformula a frase com a introdução do demonstrativo ‘essa’. Podemos dizer que essa reformulação foi bem sucedida, considerando que foi preservado o ponto de vista defendido no texto-base.

Nas linhas 11-14, o autor do texto-base introduz uma hipótese, que é apresentada no resumo como fato certo.

Para a realização do apagamento dos sintagmas ‘fatos’ e ‘erros’ (linha 13 e 14) talvez o produtor do resumo tenha operado com a seguinte hipótese de que na introdução do resumo já teria sido delimitado o domínio de referência desejado, o que permitiria ao leitor inferir que os fatos lingüísticos são o objeto de análise e os de avaliação, os erros.

No resumo 3, a aluna abre o texto com uma cópia literal da frase inicial do texto-base e desenvolve o seu texto com reformulações, inserções e apagamentos. Veja:

	Trechos selecionados do texto-base	Retextualização
1	Uma das frases mais correntes sobre alunos	Uma das frases mais comuns
2	ou outros cidadãos pouco cultos é que <i>falam</i>	sobre alunos ou outros
3	<i>tudo errado. Nós já sabemos que</i> a idéia	cidadãos pouco cultos é que
4	segundo a qual se fala <b>errado (quando não</b>	falam tudo errado. Ø A idéia
5	<b>se fala como falamos ou</b> como gostaríamos	segundo a qual se fala Ø
6	que se falasse) é uma idéia cientificamente	como gostaríamos que se
7	problemática, <b>para dizer o mínimo.</b>	falasse é uma idéia
8	Já vimos quanto preconceito há embutido	cientificamente problemática
9	nela. (...)	Ø. Quando admitimos que
10		falar diferente seja falar
11		errado, estamos sendo
14	Quando ouvimos a fala de alguém,	preconceituosos.
15	principalmente se <b>se trata de alguém</b>	Quando ouvimos a fala de
16	<b>diferente de nós</b> (mais pobre, <b>mais</b>	alguém, principalmente se
17	<b>ignorante, de outra região do país),</b>	este alguém Ø for mais pobre,
18	<b>certamente</b> percebemos em sua fala	Ø de uma classe inferior a
19	algumas características que <b>nos chamam a</b>	nós, percebemos em sua fala
20	<b>atenção. A algumas dessas características</b>	algumas características que Ø
21	<b>estamos acostumados a chamar de</b> erros.	chamamos de erros.
22	(...)	
23	É que uma dessas formas já não distingue	Há formas que não distingue
24	falantes, já que falantes de todos os grupos	falantes, já que falantes de
25	sociais a utilizam. A outra forma distingue	todos os grupos sociais a
26	falantes, porque certos grupos a utilizam e	utilizam e há formas que
27	outros, não. (...)	distingue falantes, porque
28		certos grupos a utilizam e
31	<b>Mas, o mais importante é dar-nos conta</b>	outros, não.
32	<b>de que</b> não é verdade que aqueles que	Ø Não é verdade que aqueles
33	“erram” erram tudo. (...)	que “erram” erram tudo.
		(sujeito 18)

O apagamento de elementos localizados entre as linhas 3 e 6 provoca uma contradição entre o que é dito no texto-base e o que é dito no resumo.

Ao reformular o trecho compreendido entre as linhas 14-20, o aluno apaga a expressão ‘de outra região do país’, o que provoca a omissão de um dos fatores determinantes das diferenças linguísticas apontadas pelo autor – o geográfico.

Na conclusão do resumo, o aluno retextualiza um trecho em que o autor do texto-base apresenta um argumento para defender seu ponto de vista *Mas, o mais importante é dar-nos conta de que não é verdade que aqueles que “erram” erram tudo* e o apresenta como um fato atestado, inequívoco: ‘Não é verdade que aqueles que “erram” erram tudo’. Com esse procedimento, são apagadas outras formas de conceber o objeto do discurso.

Passemos ao resumo 4, que apresenta uma abertura diferente dos anteriores. O aluno apaga as duas primeiras frases do texto-base e transcreve a terceira frase na íntegra. Veja:

	Trechos selecionados do texto-base	Retextualização
1	(...)	
2	Não há nada mais errado do que pensar que	Não há nada mais errado do
3	aqueles de quem se diz que falam errado	que pensar que aqueles de
4	<i>falam</i> tudo errado. <b>Nós já sabemos que a</b>	quem se diz que falam errado
5	<b>idéia segundo a qual se fala errado</b>	falam <u>tudo</u> errado. Ø Há um
6	<b>(quando não se fala como falamos ou</b>	preconceito embutido nisto.
7	<b>como gostaríamos que se falasse) é uma</b>	
8	<b>idéia cientificamente problemática, para</b>	
9	<b>dizer o mínimo.</b> Já vimos quanto	
10	preconceito há embutido nela.	
12	Mas, mesmo que admitíssemos que falar	E mesmo que admitíssemos
13	diferente seja falar errado, deveríamos, <b>pelo</b>	que falar diferente seja falar
14	<b>menos</b> , analisar os fatos para sermos	errado, deveríamos Ø
15	objetivos na avaliação dos erros. (...)	analisar os fatos para sermos
16		objetivos na avaliação dos
17		erros.
19	Quando ouvimos a fala de alguém,	Quando ouvimos a fala de
20	principalmente se se trata de alguém	alguém diferente de nós,
21	diferente de nós (mais pobre, mais	percebemos características as
22	ignorante, de outra região do país),	quais estamos acostumados a
23	certamente percebemos em sua fala	chamar de erros.
24	algumas características que nos chamam a	

25	atenção. A algumas dessas características	
26	estamos acostumados a chamar de erros.	
27	(...)	
28	<b>Transponhamos o problema para o</b>	∅
29	<b>português: se alguém diz <i>vô sai</i> (sem o</b>	
30	<b>ditongo de “vou” e sem o “r” de “sair”),</b>	
31	<b>nós praticamente não percebemos que</b>	Se alguém disser “nós foi”
32	<b>houve um “erro”. Mas,</b> se alguém disser	esse “erro” é percebido, pois
33	“nós foi”, esse “erro” é percebido. É que	essa é uma forma que
34	uma dessas formas já não distingue falantes,	distingue falantes, porque
35	já que falantes de todos os grupos sociais a	certos grupos a utilizam e
36	utilizam. A outra forma distingue falantes,	outros, não.
37	porque certos grupos a utilizam e outros,	
38	não. (...)	
40	<b>De fato, se utilizarmos bons critérios</b>	∅
41	<b>para contar os “erros” e os acertos,</b>	Concluiremos ∅ que é ∅
42	concluiremos <b>logo</b> que é <b>relativamente</b>	pequena a diferença entre ∅
43	pequena a diferença <b>entre o que um aluno</b>	o cidadão já sabe de sua
44	<b>(ou outro</b> cidadão qualquer) já sabe de sua	língua e o que lhe falta saber
45	língua e o que lhe falta saber para dominar a	para dominar a língua
46	língua padrão. (...)	padrão.
48	<b>Minha experiência é que</b> os acertos	∅ Os acertos são sempre
49	são sempre mais numerosos do que os	mais numerosos que os
50	erros.	erros.
51	Na hora de avaliar, os professores	Na hora de avaliar, os
52	aceitariam tirar um ponto para cada	professores aceitariam
53	erro e dar um ponto para cada acerto?	tirar um ponto para cada
54		erro e dar um para cada
55		acerto? (sujeito 32)

Neste resumo, verificamos que a reorganização das informações do texto-base é feita com relativo sucesso.

Ao retextualizar o trecho compreendido entre as linhas 2-10, o aluno faz as alterações necessárias à construção da referenciação. No texto-base o pronome ‘nela’ (linha 10) retoma ‘a idéia segundo a qual se fala errado (quando não se fala como falamos ou como gostaríamos que se falasse)’ (linhas 4-9). Como o aluno apaga o trecho compreendido entre as linhas 4-9, na retextualização o pronome ‘nisto’ (linha 6) retoma o que foi dito em: *Não há nada mais errado do que pensar que aqueles de quem se diz que falam errado falam tudo errado.*

Ao parafrasear a seqüência que vai da linha 19 a 26, o aluno faz uma supergeneralização, gerada pelo apagamento da expressão ‘algumas’:



não são todas as características da fala de alguém diferente de nós que são percebidas como erros.

No trecho localizado entre as linhas 28-38, o autor cita exemplos para fundamentar o argumento de que há formas que distinguem falantes. Na retextualização, o aluno seleciona apenas um exemplo, o que pode tornar a argumentação mais frágil, já que não apresenta para o leitor a possibilidade de uma comparação entre formas que distinguem e formas que não distinguem falantes.

O apagamento da seqüência entre as linhas 40-43 compromete a apresentação da conclusão. Além disso, o apagamento da expressão 'entre o que um aluno ou outro' (linhas 43 e 44) compromete a estrutura sintática do período retextualizado: 'concluiremos que é pequena a diferença entre o cidadão já sabe de sua língua e o que lhe falta saber para dominar a língua padrão.'

No trecho localizado nas linhas 48 e 50, mais uma vez, o que aparece como defesa de um ponto de vista no texto-base, na retextualização é tomado como fato atestável, inequívoco. Na origem desse problema, conforme já foi destacado, está a dificuldade que os alunos apresentam em delimitar a voz do enunciador do texto-base e a do enunciador do texto-resumo.

### 3. Conclusão

Como se pode constatar, este estudo não tem nenhuma pretensão de esgotar as possibilidades de análise dos efeitos dos apagamentos sobre a construção da referência em resumos acadêmicos, mas aponta para a necessidade de uma investigação mais sistemática.

É preciso ampliar o número de dados, buscando identificar e descrever regularidades nas operações realizadas pelos sujeitos. Além disso, é importante identificar os critérios que orientam esses sujeitos na seleção de informações do texto-base e, conseqüentemente, na realização de apagamentos.

Ampliando o campo de investigação, está em andamento um novo estudo envolvendo outros cursos de licenciatura com o objetivo de detectar regularidades nas operações de retextualização e no uso de estratégias de referência.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- MARCUSCHI, Luiz Antônio. A dêixis discursiva como estratégia de monitoração cognitiva. In: KOCH, I. V. & BARROS, K. S. M. (orgs.). *Tópicos em lingüística de texto e análise da conversação*. Natal: EDUFRN, 1997.
- \_\_\_\_\_, Luiz Antônio. O processo de referenciação na produção discursiva. In: HORA, D. da & CRISTIANO, E. (orgs.) *Estudos lingüísticos: realidade brasileira*. João Pessoa: UFPB/Idéia, 1999.
- \_\_\_\_\_, Luiz Antônio. *Quando a referência é uma inferência*. UFPE, 2000a.
- \_\_\_\_\_, Luiz Antônio. *Anáfora indireta: o barco textual e suas âncoras*. 2000b.
- MATENCIO, M. L. M. *Retextualização de textos acadêmicos: leitura, produção de textos e construção de conhecimentos*. Projeto de Pesquisa/FAPEMIG. Belo Horizonte: PUC MINAS. 2001.
- \_\_\_\_\_, M. L. M. *Atividades de (re)textualização em práticas acadêmicas: um estudo do resumo*. In: *Scripta*, v. 6, n. 11. Belo Horizonte: PUC Minas. 2002.
- \_\_\_\_\_, M. L. M. Referenciação e retextualização de textos acadêmicos: um estudo do resumo e da resenha. *III Congresso Internacional da ABRALIN*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2003.
- MONDADA, Lorenza e D. DUBOIS. Construct dès objets de discours et categorisation: une approche des processus de référénciation. In: BERRENDEONNER, A e M-J REICHLER-BEGUELIN (eds), 1995.
- POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: Mercado de Letras/ALB, 1996.
- SILVA, Jane Quintiliano G., MATA, Maria Aparecida. Proposta tipológica de resumos: um estudo exploratório das práticas de ensino da leitura e da produção de textos acadêmicos. In: *Scripta*, v. 6, n. 11. Belo Horizonte: PUC Minas, 2002.

---

<sup>1</sup> Os dados foram coletados no âmbito do Projeto *Retextualização de textos acadêmicos: leitura, produção de textos e construção de conhecimentos*, coordenado pela Profª Maria de Lourdes Matencio e financiado pela FAPEMIG (SHA 0419/01). O principal objetivo da pesquisa é o estudo de atividades de retextualização de textos acadêmicos em situações de ensino que visem à formação profissional.

<sup>2</sup> Para uma discussão mais detalhada sobre o funcionamento do resumo acadêmico, consultar Silva & Mata (2002); Assis et alii (2003); Matencio (2002).