

FATORES DE TEXTUALIDADE E GÊNEROS DISCURSIVOS: O RESUMO ACADÊMICO COMO OBJETO DE ENSINO EM PRÁTICAS DE LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL

ANA MARIA PIRES NOVAES (CENTRO UNIVERSITÁRIO AUGUSTO MOTTA/
UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ/ INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DO RIO DE
JANEIRO).

Resumo

O presente trabalho, recorte de minha tese de doutorado apresentada à Universidade Federal Fluminense, discute, na perspectiva bakhtiniana, o resumo como gênero discursivo, com características próprias, materializado em texto autônomo e que circula em diferentes instâncias sociais, em especial no contexto acadêmico. Tenho, com essa abordagem, o objetivo de estudá-lo como um objeto de ensino-aprendizagem para o desenvolvimento de capacidades específicas inerentes ao processamento textual, à compreensão e produção de textos. Tal proposição se sustenta na tentativa de superar a visão tradicional que esse gênero tem na instituição escolar, onde é concebido como uma representação reduzida de um texto mais amplo. A mudança de enfoque implica conceber a construção do resumo não como uma técnica a ser ensinada/aprendida pela aplicação de algumas regras simples, mas como um gênero que leva ao extremo a atitude metalingüística em face de um texto em que é preciso reconstruir a lógica enunciativa (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004). Serão analisados os fatores de textualidade, mormente a informatividade e a intertextualidade, os processos de sumarização ou redução de informação semântica que ocorrem durante a leitura e as estratégias de apagamento e de substituição, com vistas a observar a capacidade dos discentes de produzir um novo texto e alcançar o propósito comunicativo de informar ao interlocutor o conteúdo do texto original. Para a realização desse estudo, foi constituído um corpus com 20 textos produzidos por alunos do Curso Normal Superior do Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro a partir de atividades realizadas em sala de aula.

Palavras-chave:

textualidade, interação, resumo.

INTRODUÇÃO

Quando se discute uma proposta de ensino de produção textual, o primeiro aspecto a se considerar é o da variedade de textos que circulam na sociedade e o fato de, cada um deles, ter uma forma de organização distinta e se produzir em situações de uso diversas. Assim, para aprender a produzir textos, os sujeitos precisam ter contato com textos autênticos, em contextos sociais bem definidos, que lhes sirvam de referência. Entretanto, não é essa a realidade que se observa na sala de aula. Frequentemente, os textos escolares se distanciam dos produzidos em contextos reais e se resumem a modelos pré-fabricados para atender à tipologia redacional - narração, descrição e dissertação -, tradicionalmente, ensinada na escola. Muitos, ainda, principalmente os apresentados nas séries didáticas do 1º e do 2º ciclos do ensino fundamental, servem, apenas, para ilustrar itens ou aspectos gramaticais do programa de Língua Portuguesa.

Para que, de fato, a aprendizagem dê conta das diferentes práticas sociais de fala e escrita, é necessário que o texto, enquanto objeto de ensino, não seja

visto como um objeto único e indiferenciado, mas na pluralidade dos gêneros textuais, que apresentam características lingüísticas bem precisas (Pasquier; Dolz, 1996). Essa perspectiva, apontada pelos estudos lingüísticos mais recentes, evidencia a urgência de uma nova prática de ensino/aprendizagem que, baseada na pluralidade, habilite o aluno a produzir textos em função de situações interacionais diversas, instrumentalizando-o para os usos efetivos da linguagem no seu meio sociocultural.

1. SITUANDO O OBJETO DE PESQUISA E CONSTITUIÇÃO DO *CORPUS*

Para que o conjunto de produções textuais tivesse a feição adequada à pesquisa pretendida, baseei-me, para a constituição do *corpus*, nos quatro pré-requisitos apresentados por Sardinha (2000:338-339):

- 1 ser ele composto de textos autênticos, em linguagem natural;
- 2 de textos escritos por falantes nativos;
- 3 ser o conteúdo escolhido criteriosamente para que corresponda às características que se deseja dele;
- 4 ter representatividade, que está associada à extensão e à possibilidade de observação empírica da frequência maior ou menor de determinados traços, em contextos específicos.

Respeitando os pré-requisitos, o *corpus* é constituído de 20 (vinte) textos escritos, produzidos por alunos, pertencentes a duas turmas (3º e 6º períodos) do Curso Normal Superior do Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (CNS/ISERJ). Tais textos resultaram de atividades indicadas a seguir, realizadas nas aulas regulares, em consonância com os objetivos específicos e com o programa da disciplina Língua Portuguesa e Literatura.

Leitura e discussão dos textos *A polissemia da noção de leitura* (Orlandi,1988:7-12), *Biblioteca escolar/sala de leitura : os muitos lados de um problema* (Garcia,1988:67-73)[1] e *O desafio de formar leitores* (Resende, 2000:17-25)[2]. O trabalho, com cada um dos textos, foi orientado da seguinte forma:

- a) leitura para identificação do tema;
- b) levantamento do vocabulário e percepção do contexto em que as palavras estão empregadas;
- c) segmentação do texto em blocos de idéias (unidades de significação);
- d) apreensão das idéias relevantes em cada segmento;
- e) apagamento das informações desnecessárias;

- f) progressão em que as idéias se sucedem (seqüenciação);
- g) sumarização dos dados selecionados.

Após essa etapa, com os dados obtidos, os alunos produziram um resumo.

O *corpus* é constituído da seguinte forma:

RESUMOS	TEXTO ORIGINAL
1, 2, 3, 4, 5	A polissemia da noção de leitura (ORLANDI, 1988: 7-12)
6, 7, 8, 9, 10, 11	Biblioteca escolar/sala de leitura: os muitos lados de um problema (GARCIA, 1988: 67-73)
12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20	O desafio de formar leitores (RESENDE, 2000: 17-25)

2.O RESUMO ACADÊMICO: TEMÁTICA, ESTILO E FORMA COMPOSICIONAL

Seguindo as diretrizes adotadas, analisarei o resumo não na visão tradicional da instituição escolar, que o concebe como uma representação reduzida de um texto[1], mas como um gênero discursivo que reflete as condições específicas e as finalidades diversas das esferas de atividades humanas em que se manifesta (Bakhtin, 2000).

Ao estudar o resumo na perspectiva dos gêneros, reconheço seu uso social em diferentes contextos e a importância de se constituir como um objeto de ensino para o desenvolvimento de capacidades específicas inerentes à compreensão e produção de textos.

Na vida social, existem muitos textos ou partes de textos, pertencentes a diversos gêneros, que resultam de processo de sumarização: títulos e subtítulos de matérias, quadros[2] em reportagens de jornais e revistas, apresentação concisa de filmes, peças teatrais ou de outros eventos científico-culturais, *abstracts* de artigos científicos ou teses e o resumo enquanto parte constitutiva de gêneros como resenha crítica e contracapa[3] de livro.

Importa distinguir esse tipo de "resumo", inserido em textos que circulam em diferentes esferas de atividade, do resumo que se constitui como um gênero, com características próprias, e se materializa em um texto autônomo, presente em diferentes instâncias sociais.

Segundo Machado (2002), no gênero resumo, podem ser identificadas, dentre outras, as seguintes características:

- É um texto autônomo com conteúdo específico: apresentação concisa de idéias e informações ou fatos contidos em outro texto (artigo, livro etc).

- Tem um objetivo definido: informar o leitor sobre esse conteúdo.
- É precedido, normalmente, pela referência bibliográfica da obra, objeto do resumo.
- Sua organização reproduz a do texto original.
- O enunciador é outro que não o autor da obra resumida.

Em decorrência da grande variação a que estão sujeitos, diretamente relacionada ao contexto de produção, há que se admitir, como esclarece essa autora (2002:150), a existência de subgêneros de resumos de textos, que podem ser identificados de acordo com a instituição social em que são produzidos e em que circulam e, portanto, de acordo com os objetivos de seus leitores-destinatários. Daí se falar em resumo jornalístico, resumo científico, resumo escolar/acadêmico etc.

O resumo de que trata a pesquisa é aquele que circula no contexto acadêmico, exigido freqüentemente aos alunos pelos professores das mais diferentes disciplinas. Enquanto objeto de ensino/aprendizagem deve ser, como qualquer gênero trabalhado neste domínio discursivo, relacionado a uma situação concreta de comunicação.

Acredito, como Schneuwly e Dolz (2004:88), que o resumo implica um trabalho complexo, com vistas a um objetivo e um destinatário, trabalho que deixa marcas lingüísticas específicas no texto. A esse respeito, comentam os autores:

[...] Longe de se constituir numa atividade que poderia ser reduzida à aplicação de algumas regras simples [...] o exercício "resumo" deve ser considerado um gênero que leva ao extremo a atitude metalingüística em face de um texto em que é preciso reconstruir a lógica enunciativa, sendo a situação escolar de comunicação, precisamente aquela que solicita a demonstração da capacidade desta atitude.

3. ANÁLISE DO CORPUS

3.1A compreensão dos textos resumidos: informações relevantes

A sumarização ou redução de informação semântica é um processo mental que ocorre sempre durante a leitura, quando o leitor, retendo as informações relevantes e eliminando as acessórias, realiza a compreensão, ou seja, apreende a significação básica do texto. Nesse processo, o leitor, aplicando uma série de regras internalizadas, constrói uma espécie de resumo mental do texto.

Machado (2002:138-142), esclarece que estudos teóricos realizados no âmbito da Lingüística Textual, como os de Van Dijk (1976 e ss.) e de Sprenger-Charolles (1980), entre outros, centrados na identificação dessas regras/estratégias no processo de sumarização dos diferentes tipos de texto, permitiram trabalhos na área do ensino, voltados para o desenvolvimento da compreensão em leitura e da capacidade de produção de resumo.

A partir desses dados teóricos, verifico, inicialmente, a presença das informações que demonstram a apreensão do conteúdo básico dos textos.

Os resumos 1, 2, 3, 4 e 5, embora apresentem as idéias principais do texto original, *A polissemia da noção de leitura* (Orlandi, 1988:7-12), refletem não só as

dificuldades encontradas pelos alunos ao lidarem com textos mais complexos, mas também suas expectativas e conhecimentos.

No processo de compreensão, a informatividade deve ser entendida não como uma característica do texto em si, mas em função dos objetivos e conhecimentos do interlocutor. Val (2000:39), citando Beaugrande e Dressler (1981), afirma que o recebedor apóia-se no conhecido para processar o novo. O fato de o texto resumido abordar o tema "leitura", numa perspectiva exclusivamente teórica, sem qualquer exemplificação que permitisse aos alunos uma conexão com situações práticas do cotidiano ou vivenciadas no próprio curso, foi, sem dúvida, obstáculo ao processamento mais eficiente de conteúdo básico.

As dificuldades aparecem na falta de síntese, no número de parágrafos, na reprodução, em alguns momentos, quase exata do texto original, observada, principalmente, nos textos 2 e 3, na esquematização apresentada no texto 4.

Os cinco textos guardam entre si muitas semelhanças na apreensão das informações mais importantes.

Em relação ao conteúdo "leitura e produção de sentidos", os resumos revelam igual processamento da informação. A mesma "fatia" do texto foi escolhida pelos alunos para condensar a informação:

Saber ler é saber o que o texto diz e o que ele não diz mas o constitui significativamente.

Essa opção se deve ao fato de a seqüência estar localizada no fechamento do parágrafo e sintetizar as informações anteriores.

Outro traço revelador da dificuldade de condensar, de forma coerente e adequada, o texto é a presença da 1ª pessoa nos resumos 2, 3 e 5.

Exemplifico:

O que me levou a tomar o fato de que a leitura é produzida, foi a problematização do conceito de legibilidade. [...] A meu ver, é a natureza da relação que o leitor estabelece com o texto, que caracteriza a legibilidade. (2,17-22)

Percebi que a legibilidade do texto tinha pouco de 'objetivo' e não era apenas uma concequência (sic) direta, unilateral e automática da escrita [...] (5, 23-24)

O fato de Orlandi (1988) utilizar, no texto, objeto do resumo, a primeira pessoa, aliado às dificuldades em relação ao domínio do conteúdo e, conseqüentemente, ao processamento das informações, entre outros aspectos, levou os produtores a transitar entre a primeira e a terceira pessoa.

Já os resumos do texto *Biblioteca escolar/sala de leitura*: os muitos lados de um problema (Garcia, 1988:67-73) apresentam, quase sempre, as idéias principais de uma forma mais concisa. Para isso, colabora a própria organização textual, em partes, com subtítulos, que orientam o leitor no processamento das informações.

O texto tem uma estrutura circular: inicia-se por um relato, que é retomado pelo autor no último parágrafo. O resumo 11 reflete, na sua organização, esse aspecto do texto original:

O texto relata de início, a história de uma aluna que é posta de castigo numa sala, que é a biblioteca.

[...] *a biblioteca é indispensável a qualquer prática pedagógica, não para os valores dominantes, sem destacar que muitas práticas visam isso, mas que use de vários recursos para reescrever a história.* (11, 1-2; 26-29)

O tema é problematizado pelo autor do texto resumido, no segundo parágrafo, através do questionamento: "A quem cabe o comando da biblioteca escolar? ao bibliotecário? a um professor?"

Os textos 6, 7 e 9 trazem esse questionamento, logo no início, também por meio da interrogativa direta:

Quem participou nos últimos anos de encontros, simpósios e bienais devem ter registrado através de perguntas a mesas, o aparecimento de um problema: a quem cabe o comando da biblioteca escolar/sala de leitura? O certo seria por um bibliotecário com boa formação pedagógica. (6, 1-4)

De quem é o comando da biblioteca escolar? do bibliotecário ou do professor? Esta é uma pergunta problema ainda sem resposta.(7, 1-2)

Os demais pontos relevantes do texto original - democratização do ensino público, políticas públicas para a leitura, biblioteca escolar/sala de leitura (conceito e objetivos), valorização das semelhanças entre as duas instituições - estão presentes nos diferentes resumos.

A última oração do penúltimo parágrafo do texto resumido, - "as Salas de Leitura constituam-se em embriões de futuras bibliotecas escolares" - é a escolhida como segmento final de quatro dos seis resumos desse subgrupo. Os efeitos de sentido que emanam da linguagem metafórica utilizada por Edson Gabriel Garcia e a localização desse segmento no final do parágrafo, como fecho da argumentação, justificam a escolha realizada pelos produtores.

O último grupo é formado de nove resumos, numerados de 12 a 20, que sumarizam o artigo *O desafio de formar leitores* (Resende, 2000). Desse total, três textos - 17, 18 e 20 - não refletem a leitura completa do texto resumido.

Nesses resumos, os produtores apresentam as informações relevantes da primeira parte do texto, ou seja, restringem-se ao que a autora chama de "considerações iniciais":

Os resumos 12, 13, 14, 15 e 16 revelam que seus produtores alcançaram a compreensão global e foram capazes de captar as idéias essenciais do texto:

- Crenças e disposições a respeito da leitura

As condições sociais, suas crenças seu grupo social, seu gênero entre outros aspectos irão influenciar a formação do leitor.

Quando um aluno está inserido em uma comunidade ou em uma família que valoriza a leitura ou que a pratica é mais provável que este se torne um bom leitor [...] (15, 33-39)

- O acesso à leitura no Brasil

[...] O Brasil é um país que produz muitos livros, tem um população grande que poderia usufruir dessas publicações, entretanto é um país pobre, onde o livro custa muito caro para sua população, umas das causas que dificulta a leitura [...] (14, 17-19)

- Diretrizes metodológicas para a formação do leitor

Quebrar com certos medos e receios, fazer com que o aluno acredite que a leitura é importante para a sua comunicação, estabelecer estratégias de leitura e de síntese, manter o aluno em contato com diferentes tipos de textos: quanto à estrutura, à temática, à função, ao público-alvo, seja por proporcionar prazer, por buscar informação, por necessidade de consulta, etc. é um dever desse profissional que compromete-se com o futuro do país, esse Brasil que exige leitura, mas que não dispõe de meios para que a população se assuma como verdadeiros leitores. (13, 24-30)

3.2 Processo de sumarização: estratégias

Neste item do trabalho, avalio, nos resumos elaborados pelos alunos, a aplicação de dois conjuntos de regras/estratégias essenciais à sumarização: o apagamento e a substituição. Por meio das regras de apagamento, selecionam-se os conteúdos relevantes do texto, eliminando-se as informações desnecessárias à compreensão de outras proposições ou os dados redundantes; através das regras de substituição, são construídas novas proposições, que englobam informações expressas ou pressupostas no texto (Machado, 2002).

A respeito desse conjunto de estratégias, essa autora (2002:141) comenta:

Todas essas regras / estratégias teriam um caráter recursivo, podendo ser reaplicadas para a obtenção de um grau maior de sumarização, o que poderia gerar resumos maiores ou menores. Além disso, sua aplicação seria guiada pelo esquema superestrutural típico de cada tipo de texto, que o leitor teria internalizado.

De um lado, esse processo de democratização caracterizou-se pela ampliação da oferta do número de vagas e pela manutenção do aluno por mais tempo na escola. Interessa aqui a questão da ampliação das vagas. Foi, sem dúvida, essa a causa da improvisação, dos desdobramentos e multiutilização dos prédios escolares. Em pouco tempo, a escola pública deixou para trás os laivos elitistas para receber a multidão popular.

Se a intenção foi eliminar as diferenças, isto não foi conseguido: numa escola de baixa qualidade, mal-aparelhada, a repetência e reprovação continuaram a atingir recordes de estatísticas. (Garcia, 1988)

Para comprovar a aplicação dessas regras / estratégias, transcrevo, sempre, segmentos da produção textual dos alunos e a(s) seqüência(s) do texto original sumarizada(s).

Identifico, em primeiro lugar, as *estratégias de apagamento*:

- de informações inferíveis do "conhecimento de mundo"

[...] *a escola por outro lado, com a democratização e a gratuidade do ensino, deixou para trás os laivos elitistas e recebeu a multidão popular, porém se a intenção era eliminar as diferenças, ocorreu o contrário, pois continua de baixa qualidade, mal aparelhada e com grandes índices de repetência.* (11, 10-15)

[...] *A compreensão dos textos contemporâneos se deve ao fato de vivermos em um mesmo contexto.* (17, 13-15)

[...] É o fato de vivermos em um mesmo contexto histórico que permite compartilharmos os conhecimentos valores e crenças necessários à compreensão dos textos contemporâneos que lemos. (Resende, 2000)

- de informações redundantes

[...] *Inserido no texto existe um leitor virtual, que é aquele que o autor imagina para seu texto e para quem ele se dirige. Desta forma, quando o leitor lê o texto, já encontra o leitor virtual, com o qual ele tem que necessariamente se relacionar.* (3, 20-23)

Há um leitor virtual inscrito no texto. Um leitor que é constituído no próprio ato de escrita. Em termos do que denominamos "formações imaginárias" em análise do discurso, trata-se aqui do *leitor imaginário, aquele que o autor imagina (destina) para seu texto e para quem ele se dirige.* Tanto pode ser um seu "cúmplice" quanto um seu "adversário".

Assim, quando o leitor real, *aquele que lê o texto,* se apropria do mesmo, já encontra um leitor aí constituído com o qual ele tem de se relacionar necessariamente. (Orlandi, 1988)

- de seqüências que indicam explicação ou justificativa de uma afirmação

[...] *O leitor precisa compreender que nenhuma parte do texto é autônoma. Ou seja, as partes do texto são articuladas, formando um sentido. Todo texto está relacionado com o contexto, de maneira implícita ou explícita [...].* (18, 12-15)

1º) O significado de uma parte do texto não é autônomo, mas *depende das outras com que se relaciona.*

2º) O significado global de um texto não é resultado de mera soma de suas partes, mas de uma certa combinação geradora de sentido, *de múltiplas relações que se estabelecem entre suas partes.*

3º) "Contexto" é a unidade maior em que uma menor está inserida. Uma frase pode ter sentido diversos dependendo do contexto em que está inserida. O contexto pode ser explícito, quando é expresso por palavras, ou implícito, quando está embutido na situação em que o texto é produzido. (Resende, 2000)

Apresento, a seguir, as estratégias de substituição:

- Por generalização:

[...] Pode ocorrer que o hábito da leitura não seja próprio da vivência do aluno, ou que alguma pressão social o desligue desse compromisso, porém, é neste ponto que o papel do professor se faz essencial. (13, 22-24)

A leitura, em nossa sociedade, é vista como "coisa de mulher". Por isso, os meninos tendem a não querer ler, [...]

As classes populares acreditam que a leitura por si só não é boa. Só vêm nela um aspecto positivo caso ela possibilite ao leitor "subir na vida", ascender socialmente [...].

Há uma certa recusa por parte dos alunos evangélicos e até mesmo dos católicos mais ferrenhos da idéia de ler "por prazer". Eles tendem a rejeitar o que consideram "leitura profana". (Resende, 2000)

- Por sinonímia

Há vários empecilhos para a expansão da leitura no Brasil, tanto econômicos como sociais e culturais. A leitura é tida em nosso país como um luxo destinado às elites, que por sua condição privilegiada dispõem de tempo para "perder" com livros [...] (12, 5-7)

A resistência maior à leitura existe nas camadas sociais mais baixas. As classes média e alta vêm a leitura como algo que é bom, que dá prazer e pode proporcionar coisas boas. É o que poderíamos chamar de "gratuidade da leitura": as pessoas "pagam" para ler sem uma finalidade utilitária imediata. [...]

[...] Ler por ler seria coisa de gente à toa, que tem tempo para ficar de "papo pro ar". (Resende, 2000)

- construção de novas proposições com base em seqüências de proposições expressas ou pressupostas

É necessário acabar com os preconceitos relativos ao ato de ler. Para isso, é necessária tanto uma mudança sócio-econômica quanto mental. Quanto a esta última, o professor pode dar a sua contribuição direta. Em muitas de nossas escolas os alunos não são estimulados a ler algo além da matéria da prova, e a biblioteca, longe de ser um local de apreço aos livros, é usada como o lugar para castigos. Essas atitudes só contribuem para diminuir ainda mais o número de leitores no Brasil. (12, 21-26)

O professor deve tentar ser um elemento impulsionador da leitura, criando em sala de aula condições para os alunos lerem e serem valorizados pelo que lêem.

Aqui, como formar leitores se ainda não existe o que ler, por um preço acessível? Se há bibliotecas escolares que, em vez de cumprirem o papel de ser um dos poucos, se não o único espaço disponível para nossos alunos lerem, transformam-se em locais onde se põe aluno de castigo?

Por tudo isso, conclui-se que nossa escola, em termos gerais, não forma leitores. Nosso sistema é extremamente precário e não possuímos entidades em número suficiente para divulgar a leitura. Há que se favorecer o acesso a livros nas escolas e na sociedade como um todo. (Resende, 2000)

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Do estudo realizado, pode-se concluir que, no processo de leitura, os alunos alcançaram a compreensão global do texto resumido, uma vez que nos três grupos de resumos foram encontradas, de modo geral, as informações mais relevantes.

Outro aspecto importante que os dados revelam diz respeito à relação entre o modo de organização do texto primitivo (paragrafação, subtítulos, tópicos), seu grau de legibilidade e a eficiência dos alunos na realização do gênero. As maiores dificuldades estão presentes nos resumos do texto *A polissemia da noção de leitura* (Orlandi, 1988), cuja complexidade, já apontada, levou-os à elaboração de resumos maiores, com reprodução mais freqüente de fragmentos do texto original. Os textos *Biblioteca escolar/sala de leitura: os muitos lados de um problema* (Garcia, 1988) e *O desafio de formar leitores* (Resende, 2000:17-25) possibilitaram resumos, quase sempre, mais concisos, fato que resulta, entre outros motivos, do maior grau de legibilidade desses textos e da forma de composição que apresentam mais adequada à finalidade a que se destinam.

A observação do uso das estratégias de sumarização demonstra que os alunos, cujos textos materializam, de forma mais competente, o gênero resumo, aplicam, com mais freqüência, regras/estratégias de substituição. Ao utilizarem essas regras, são capazes de produzir um novo texto e alcançar o propósito comunicativo de informar ao interlocutor o conteúdo do texto original.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000. (Ensino Superior).

GARCIA, Edson Gabriel. *A leitura na escola de 1º grau: por uma outra leitura da leitura*. São Paulo: Loyola, 1988. p. 67-73 (Práticas Pedagógicas)

MACHADO, Anna Rachel. A organização seqüencial da resenha crítica. The ESP, São Paulo, v. 17 n. 2, 2002, pp. 133-149. Disponível em <http://www2.lael.pucsp.br/especialist/172machado/ps.pdf>, Acesso em: 11/07/05.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Discurso e leitura*. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da UNICAMP, 1988. p. 7-12.

PASQUIER, Auguste; DOLZ, Joaquim. Um decálogo para ensinar a escrever *Cultura y Educación*, 2: 31-41. Madrid: Infancia y aprendizaje, 1996. Tradução provisória de Roxane Helena Rodríguez Rojo. Circulação restrita.

RESENDE, Andréa Andrade Siqueira de. O desafio de formar leitores. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte: Dimensão, v. 6, n. 34 jul/ ago 2000. p. 17-25.

SARDINHA, Tony Berber. Lingüística de *corpus*: história e problemática. *Revista D.E.L.T.A.*, 16 (2), p. 323-367, 2000.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. *In: Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p.71-91. (As faces da lingüística aplicada).

VAL, Maria da Graça Costa. Repensando a textualidade. *In: AZEREDO, José Carlos de. Língua portuguesa em debate: conhecimento e ensino*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 34-51.

[1] O termo é empregado tanto para indicar o próprio processo de sumarização quanto o texto que resulta desse processo.

[2] Também chamados, no jargão jornalístico, de *boxes*.

[3] A função comunicativa, nesse tipo, é motivar o leitor a comprar e ler o livro.

[1] Textos que embasam as atividades desenvolvidas com as turmas do 3º período.

[2] Texto em torno do qual foram realizadas as atividades com as turmas do 6º período.