

ASSIS, Juliana Alves, MATA, Maria Aparecida da, PERINI-SANTOS, Pedro. Ensino/aprendizagem de resumos acadêmicos em sala de aula: negociação de representações. In: **Anais do II Encontro Internacional Linguagem, Cultura e Cognição: Reflexões para o Ensino**. Campinas, SP: Graf. FE ; ALB, 2003.

ENSINO/APRENDIZAGEM DE RESUMOS ACADÊMICOS EM SALA DE AULA: NEGOCIAÇÃO DE REPRESENTAÇÕES¹

**Juliana Alves Assis (PUC Minas) juassis@pucminas.br
Maria Aparecida da Mata (PUC Minas) cidamata@uai.com.br
Pedro Perini-Santos (PUC Minas/UFMG) pedroperini@brfree.com.br**

Palavras-chave: resumo; ensino de escrita; formação de professores.

1. Introdução

Um dos grandes desafios a ser enfrentado no processo de formação inicial de professores no Brasil diz respeito ao perfil dos alunos ingressantes nos cursos de licenciatura, o qual se marca por graves dificuldades de leitura e de escrita, particularmente quando estas envolvem gêneros do domínio acadêmico-científico.

Dado esse quadro, defendemos que a produção de resumos e de resenhas é um expediente de relevância para a formação inicial do professor², uma vez que, como mostra Matencio (2003: 01), “através desse tipo de atividade de retextualização [...], o estudante, além de registrar sua leitura, manifesta a compreensão de conceitos e do fazer-científico da área de conhecimento em que começa a atuar”, bem como redimensiona ou (re)constrói e organiza seus conhecimentos sobre como agir nas práticas discursivas em que emergem os gêneros em questão (cf. Assis, 2002; Silva, 1999). Isso obviamente implica a necessidade de se incluírem, na reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem dos gêneros textuais, também as contribuições dos estudos cognitivos (cf., por exemplo, Moreira, 2001; Sternberg, 2000; Sinha 2001).

Aceita a validade da prática de produção de resumos, resenhas e outros gêneros do universo acadêmico-científico na formação do futuro professor, deve-se propugnar a construção de modelos didáticos dos gêneros a serem tomados como objeto de estudo, através dos quais se definam, com clareza, tanto para o professor quanto para o aluno, as características do objeto que está sendo ensinado (cf. Machado, 2002).

Neste trabalho, que centra sua reflexão sobre o ensino de resumos em curso de formação inicial de professores de língua materna a partir do exame (i) da transcrição de duas aulas de disciplina voltada ao ensino/aprendizagem da escrita no primeiro período de um curso de Letras, (ii) de 60 textos com construção de definições de resumo pelos alunos da turma e (iii) de 60 resumos produzidos pelo mesmo grupo de alunos, objetivamos examinar como os estudantes expostos à atividade de produção de resumos acadêmicos vão (re)construindo e operacionalizando suas representações sobre o gênero em foco – o resumo – e de que modo o modelo didático adotado pelo professor formador guia esse processo.

2. Métodos

O *corpus* de análise deste trabalho foi coletado no âmbito do projeto de pesquisa intitulado *Retextualização de textos acadêmicos: leitura, produção de textos e construção de conhecimentos*, que tem como objetivo o estudo de atividades de retextualização de textos acadêmicos em situações de ensino que visem à formação profissional.

Na primeira etapa do projeto, os alunos foram demandados a realizar, no quadro das ações de uma disciplina que tem como objetivo iniciar os alunos no universo das práticas de escrita de gêneros textuais do mundo acadêmico – especificamente o resumo e a resenha –, as seguintes atividades de retextualização: (i) resumo livre de artigo acadêmico; (ii) resumo de

¹ Os dados deste trabalho vinculam-se a projeto financiado pela FAPEMIG (SHA 0419/01) e trabalhos do grupo de pesquisa “Estratégias de (re)textualização na oralidade e na escrita” (PUC Minas), coordenado pela Prof^a. Maria de Lourdes Matencio.

² Como, de resto, para os demais campos do ensino de graduação.

ASSIS, Juliana Alves, MATA, Maria Aparecida da, PERINI-SANTOS, Pedro. Ensino/aprendizagem de resumos acadêmicos em sala de aula: negociação de representações. In: **Anais do II Encontro Internacional Linguagem, Cultura e Cognição: Reflexões para o Ensino**. Campinas, SP: Graf. FE ; ALB, 2003.

capítulo de obra de divulgação científica, com condições de funcionamento controladas³. Após discussão dos resultados do resumo livre com a turma – ação que visava ao diagnóstico do grupo com relação aos seus conhecimentos sobre o gênero –, foi solicitada aos alunos a escrita de texto, em que registrassem seu conceito de resumo.

Inicialmente, cabe-nos trazer ao texto algumas informações sobre a metodologia adotada nas aulas da disciplina em que se deu a coleta dos dados. A aula gravada (na verdade, duas aulas geminadas) corresponde ao quarto encontro da professora com a turma.

Na primeira aula, foi aplicado instrumento para diagnóstico da turma, considerando, fundamentalmente, a visão dos alunos sobre as noções de língua e escrita. Nesse momento também se pediu que os alunos fizessem um resumo do texto “Gramática e Política”, de Sírio Possenti (1997), expediente descrito acima. Os alunos demonstraram dificuldade na compreensão do texto, mas fizeram a tarefa.

A discussão dos resultados do diagnóstico no que se refere às concepções destacadas foi realizada na segunda aula, momento em que os alunos foram levados a refletir sobre suas respostas, tendo em vista, sobretudo, o fato de que operavam com uma noção de texto desvinculada de aspectos sociocomunicativos. Igualmente foram abordadas as principais características dos resumos produzidos pela turma, os quais se dividiam nos seguintes grupos: (i) apenas cópia de trechos do texto-base, obedecendo à seqüência deste; (ii) seleção de idéias representativas de cada parágrafo do texto-base, na ordem em que nele aparecem, sem estabelecimento de vínculo explícito entre elas; (iii) apresentação da macroproposição do texto-base, considerados os objetivos do mesmo (nesse caso, observou-se a tentativa de articular as proposições centrais do texto), seguida de comentários em que se extrapolava e até se contradizia o texto-base em muitos de seus aspectos; (iv) comentários sobre aspectos sugeridos pela temática do texto-base. Acrescente-se a isso que a grande maioria dos resumos apresentou cerca de uma a duas páginas. Na última etapa desse encontro é que se solicitou aos alunos que escrevessem o texto com a definição de resumo, construída a partir de suas características e funções.

Na terceira aula, deram-se o fechamento da discussão da aula anterior e a produção de resumo de outro texto – “Falamos mais corretamente do que pensamos”, também de Sírio Possenti (1996), porém com condições definidas. O resumo destinava-se a ser publicado no Caderno de Resumos da Biblioteca da Universidade⁴, para consulta de alunos e professores, e deveria ter, no máximo, 12 linhas. Antes da produção, discutiu-se com os alunos o tipo de leitor previsto e as funções do resumo solicitado (fornecer informações centrais da obra resumida para consulta dos usuários da Biblioteca em seus trabalhos, estudos, pesquisas).

Em seguida, no quarto encontro⁵ (exatamente o que é analisado, a partir de sua transcrição, neste trabalho), deu-se a discussão dos resumos produzidos pela turma a partir de quatro exemplos selecionados.

Os quatro resumos escolhidos pela professora para discussão na aula são os seguintes:

Resumo 1

Texto: Falamos mais corretamente do que pensamos

Erramos ao pensar que aqueles de quem se diz que falam errado falam tudo errado.

Há erros que chocam e erros que não chocam mais, pois não percebemos. Mas devemos dar-nos conta que não é verdade que aqueles que “erram” erram tudo.

³ Esses dois conjuntos de dados (i e ii) serão utilizados sobretudo em função das pistas de análise oferecidas pelas aulas transcritas.

⁴ Esse tipo de publicação não existe na Universidade em questão; ao que tudo indica, porém, a professora intencionava, com esse comando, tornar a tarefa menos artificial para os alunos.

⁵ Tendo em vista a natureza da disciplina em que se deram as ações didático-pedagógicas aqui descritas, naturalmente os procedimentos listados compreendem apenas uma primeira fase de seu desenvolvimento.

ASSIS, Juliana Alves, MATA, Maria Aparecida da, PERINI-SANTOS, Pedro. Ensino/aprendizagem de resumos acadêmicos em sala de aula: negociação de representações. In: **Anais do II Encontro Internacional Linguagem, Cultura e Cognição: Reflexões para o Ensino**. Campinas, SP: Graf. FE ; ALB, 2003.

Análises cuidadosas revelam que alunos acertam mais do que erram. Mas isto para que percebamos é necessário sabermos contar os erros, classificando-os. Desta forma descobriremos que os acertos são sempre maiores que os erros.

Esse primeiro resumo é construído a partir da cópia (“colagem”), com alguns poucos apagamentos e substituições, de trechos do texto-base, os quais estão localizados, respectivamente, em sua abertura, no desenvolvimento da argumentação e no desfecho.

Resumo 2

A obra nos mostra com uma certa simplicidade, que os erros de escrita, podem ser bem menores, quando analisados de forma mais objetiva.

Muitas vezes os erros são analisados de forma individual quando na verdade deveriam ser classificados por regras, talvez assim, os erros na escrita, poderiam diminuir bastante; já que sabemos, com certeza, que há muito mais acertos do que erros na nossa escrita.

Flagra-se, nesse resumo, um recorte do texto-base, destacando um dos aspectos abordados pelo autor para discutir a noção de “erro”. Em outros termos, seu autor reduz toda a argumentação desenvolvida por Possenti em torno do fenômeno da variação lingüística à discussão sobre “erros” de escrita, o que provoca uma alteração do funcionamento previsto para o texto-base; deve-se levar em conta, também, que seu autor consegue empreender, pelo menos parcialmente, o gerenciamento de vozes, esperado em um resumo como o solicitado pela professora.

Resumo 3

Falamos certo?ou errado.

O certo é que chocamos as pessoas as vezes. Nosso pensamento voa, mas na hora de dizer o que pensamos, ou trocamos as letras, ou dizemos faltando letra.

Não podemos também dizer que todos falam errado. Pois há variações de uma região para outra. A pronuncia de um lugar para outro se torna diferente para mim que não sou de lá. Más para lá esta certo. Como então posso falar que eles falam errado, e até rir da pronuncia deles.

No resumo três, há apenas a tematização de idéia do texto-base – a de que as diferenças de fala e de escrita não significam necessariamente erros –, que é desenvolvida sem relação com a discussão estabelecida por Possenti.

Resumo 4

POSSENTI, Sírio.

“Por que (não) ensinar gramática na escola”, In Falamos mais corretamente do que pensamos. – Campinas, SP: ALB: Mercado de Letras, 1996.

O autor propõe uma análise cuidadosa quanto ao critério de avaliação da forma de falar e até mesmo de escrever das pessoas, sejam elas de diferentes classes sociais ou de diferentes regiões do país.

Análises a serem observadas na classificação e enumeração dos tipos de “erros” dentro das diversas formas lingüísticas comparadas à forma considerada padrão.

ASSIS, Juliana Alves, MATA, Maria Aparecida da, PERINI-SANTOS, Pedro. Ensino/aprendizagem de resumos acadêmicos em sala de aula: negociação de representações. In: **Anais do II Encontro Internacional Linguagem, Cultura e Cognição: Reflexões para o Ensino**. Campinas, SP: Graf. FE ; ALB, 2003.

O quarto e último resumo parece se estruturar com base na macroproposição do texto-fonte. Seu autor demonstra ter tido boa compreensão do texto a ser resumido, apesar de ter limitado a discussão estabelecida por Possenti. Dos quatro resumos, é o único que apresenta dados bibliográficos do texto-base (embora com pequenos problemas), tendo, ainda, construído parcialmente o gerenciamento de vozes.

3. A visão de resumo na definição apresentada pelos alunos: principais representações e prováveis origens

A análise desse primeiro segmento do *corpus* – a definição de resumo solicitada aos alunos ao final da segunda aula – buscou responder às seguintes questões: (i) Como o aluno constrói o conceito de resumo? (ii) Que aspectos da categoria resumo o aluno seleciona para mostrar à professora a sua compreensão dessa categoria? (iii) Qual a origem dessas representações?

Para responder a essas perguntas, recorreremos, inicialmente, a alguns postulados da teoria cognitiva que, de forma mais ou menos direta, associam o processo de amadurecimento conceitual às experiências cotidianas (cf. Sinha, 2001; Palmer, 1999). É importante frisar, portanto, que não nascemos com mecanismos representacionais e conceituais prontos ou os adquirimos passivamente durante a vida. O que ocorre, sustenta a teoria cognitiva, é que operamos com um conjunto encadeado de *schemata*⁶ cognitivos que são plástica e dinamicamente desenvolvidos (cf. Maturana, 2000; Lakoff, 2002; Fauconnier, 1997).

Com relação à segunda pergunta formulada, devemos ressaltar que partimos do pressuposto de que o aluno localiza a ação solicitada pela professora em um contexto de prática escolar em que sempre é levado a mostrar/provar ao professor o “produto” de sua aprendizagem.

Dado que o experimento aqui apresentado investigou alunos que tiveram, até o momento inicial do curso em tela, pouca e restrita experiência com a prática dos resumos, podemos propor que seus *schemata* com esse gênero textual são incipientes. O postulado cognitivo sustenta que há um desenvolvimento da tolerância conceitual progressivamente à maturação de uma rede de *schemata* mais ampla:

The effect is more pronounced with child subjects than with adults, suggesting that children have not fully assimilate the more marginal instances to the categories (Taylor, 1995: 45).

Assim, da mesma forma que uma criança progressivamente amplia sua capacidade de reconhecimento de entidades do mundo do qual participa, “tolerando” um maior e mais variado número de entidades, os alunos, igualmente, poderão amadurecer seus exercícios de categorização sobre o gênero resumo, de forma que mais práticas discursivas “passam a ser” vistas como resumo. Isso pode ser reconhecido como um processo de desenvolvimento da tolerância categorial. O amadurecimento dos *schemata* permite a prática de reconhecimento categorial de *novos* resumos antes tidos como opacos para o aluno.

Uma vez assumido o fato de que os alunos ainda têm pouca vivência com a prática e a conceitualização do gênero resumo, sobretudo porque a ação de resumir frequentemente se associa, no contexto escolar da Educação Básica, a expedientes de “comprovação” de leitura, a tarefa que lhes foi proposta – conceituar resumo – pode ser considerada como árdua. Em outras palavras,

⁶ “There is no representational object which is a schema. Rather, schemata emerge at the moment that they are needed from the interaction of large numbers of much simpler elements working in concert with another. Schemata are not explicit entities, but rather are implicit in our knowledge and are created by the very environment that they are trying to interpret – as it is interpreting them” (Sinha, 2001: 07).

ASSIS, Juliana Alves, MATA, Maria Aparecida da, PERINI-SANTOS, Pedro. Ensino/aprendizagem de resumos acadêmicos em sala de aula: negociação de representações. In: **Anais do II Encontro Internacional Linguagem, Cultura e Cognição: Reflexões para o Ensino**. Campinas, SP: Graf. FE ; ALB, 2003.

estamos assumindo que, em razão de os alunos possuírem *schemata* frágeis, intolerantes, pouco flexíveis (vamos chamar assim), foi-lhes demandada uma tarefa bastante difícil.

Se assumirmos o postulado de que *aprendemos a partir daquilo que conhecemos*⁷, poderemos reconhecer nos primeiros movimentos conceituais sobre o gênero resumo traços do que *eles sabem*; o que sugere obviedade. Mas não é. Não é óbvio porque teremos que enfrentar outra questão: o que sabem os alunos, ou melhor, de que forma eles sabem alguma coisa? A resposta é: os alunos, em suas experiências escolares na Educação Básica, parecem ter tido contato com traços normatizadores do resumo, os quais, em conjunto, podem se empregar na definição dessa categoria; além disso, também experienciaram a ação de resumir como tarefa escolar.

Observamos que a maioria dos sujeitos da pesquisa define o resumo como **síntese de idéias principais** ou **redução de informações/simplificação do texto-fonte**, conforme se exemplifica a seguir⁸:

- (1) “Resumo é você escrever em poucas linhas a idéia principal do texto. Colocar a essência do texto no papel.” (**sujeito 10**)⁹
- (2) “Resumo de um texto, é extraír as idéias principais dele. É poder colocar em poucas palavras o que foi dito sem “danificar” o texto.” (**sujeito 11**)
- (3) “Resumir um texto é tirar de cada parágrafo a idéia principal, assim quando for estudar não vai precisar lêr o texto todo.” (**sujeito 13**)
- (4) “Reduzir o texto para facilitar a compreensão, forçando assim o desenvolvimento intelectual. Obs.: simplificar.” (**sujeito 7**)
- (5) “Simplificação de textos, a função do resumo é escolher as partes mais importantes de um texto, usamos o resumo para enfocar os principais tópicos do tema. São características do resumo, a síntese de temas.” (**sujeito 12**)
- (6) “Fazer um resumo não é copiar como está no texto e transcrever para folha. Resumir é simplificar a idéia do autor.” (**sujeito 13**)
- (7) “O resumo é a simplificação de um texto, salientando a idéia principal, sem modificar o propósito do texto, dando ao leitor um entendimento prático do conteúdo original.” (**sujeito 16**)

Note-se que alguns desses alunos relacionam redução ou simplificação do texto-fonte à síntese de idéias principais. Em outros termos, sugerem que a simplificação do texto-fonte é feita através da seleção de suas “idéias principais”.

Cabe considerar, ainda, que, em geral, os alunos ressaltam **a fidelidade ao texto-fonte** ou **às idéias do autor** como principal característica do resumo. Vejamos alguns exemplos que evidenciam isso:

- (8) “O resumo serve para informar ao leitor de maneira mais prática; sem muitos rodeios no assunto abordado. Porém o resumo não deve contrariar as informações anteriores do primeiro texto, do qual foi retirado.” (**sujeito 27**)
- (9) “Ao elaborar um resumo procuro analisar todos os pontos sem fugir do assunto proposto.” (**sujeito 48**)

⁷ “O educar se constitui no processo em que a criança ou o adulto convive com o outro e, ao conviver com o outro, se transforma espontaneamente, de maneira que seu modo de viver faz progressivamente mais congruente com o do outro no espaço da convivência” (Maturana, 1998: 29).

⁸ Todos os exemplos inseridos neste artigo foram transcritos sem nenhuma alteração em relação ao texto original.

⁹ Todos os alunos e suas respectivas produções escritas envolvidos no projeto de pesquisa a que se vincula este trabalho foram catalogados, o que permitirá aos pesquisadores do grupo a visão longitudinal do processo de aprendizagem de cada um desses sujeitos.

ASSIS, Juliana Alves, MATA, Maria Aparecida da, PERINI-SANTOS, Pedro. Ensino/aprendizagem de resumos acadêmicos em sala de aula: negociação de representações. In: **Anais do II Encontro Internacional Linguagem, Cultura e Cognição: Reflexões para o Ensino**. Campinas, SP: Graf. FE ; ALB, 2003.

(10) “Devemos sempre ler o texto parágrafo por parágrafo e após cada um, fazer o resumo. Ao final realizamos uma leitura para verificarmos se o mesmo manteve-se fiel ao propósito do texto.” (sujeito 51)
(11) “Ao pegarmos um texto a ser resumido a primeira coisa que temos que nos preocupar é que não podemos mudar o sentido do que está escrito no texto “matriz.” (sujeito 54)

O que parece estar em jogo, fundamentalmente, é a preservação do texto-base, que deve se mostrar “mais claro”, “mais enxuto”, “sem rodeios”, após os procedimentos de textualização realizados por aquele que o resume. O gráfico 1, a seguir, estampa, de forma sinóptica, o modo como os alunos relacionam o resumo ao texto-base¹⁰:

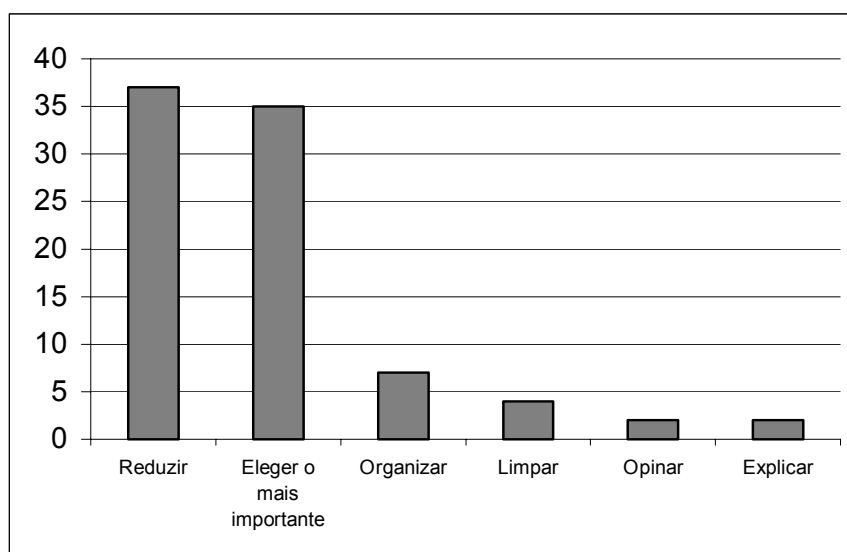


Gráfico 1: Como o resumo se relaciona com o texto-base.

Devemos assinalar que a escolha das categorias estampadas no gráfico 1 foi para os pesquisadores uma tarefa complexa, uma vez que muitos foram os comentários que indicavam pouco domínio dos alunos diante do que venha a ser a estrutura de um resumo.

Como se relatou anteriormente, as definições de resumo foram construídas levando-se em conta a solicitação da professora, que demandou aos alunos a apresentação das características e funções que eles atribuíam ao gênero resumo. Sobre isso, note-se, a partir dos dados do gráfico 2, que a função do resumo – supostamente mais vivenciada pelos alunos – mostra-se mais coesa nas definições por eles construídas. Das 60 definições, 19 indicam que resumo é uma forma de estudo; 14 indicam que é um texto que ajudará o leitor (futuro) e 27 fazem referência apenas à estrutura formal do que venha a ser um resumo, não deixando claro a que se presta esse gênero:

¹⁰ Quanto às categorias elencadas no gráfico 1, registre-se que foi significativa a ocorrência de resumos em que se flagrou mais de uma delas, o que explica o fato de os valores ultrapassarem o número total de resumos. Além disso, quatro dos sessenta resumos não ofereceram condições para serem agrupados nas categorias descritas.

ASSIS, Juliana Alves, MATA, Maria Aparecida da, PERINI-SANTOS, Pedro. Ensino/aprendizagem de resumos acadêmicos em sala de aula: negociação de representações. In: **Anais do II Encontro Internacional Linguagem, Cultura e Cognição: Reflexões para o Ensino**. Campinas, SP: Graf. FE ; ALB, 2003.

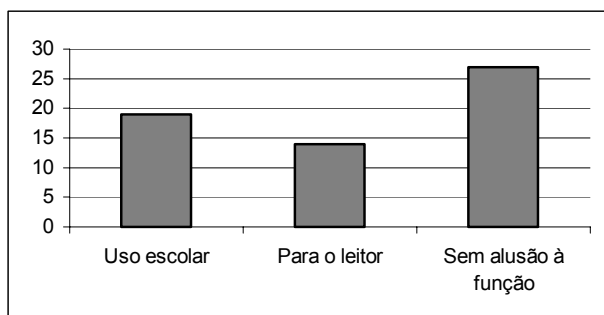


Gráfico 2: Para que serve o resumo.

Ainda no que toca a esse segundo aspecto – a função –, os dados demonstram que os alunos atribuem ao resumo o papel de permitir a recuperação futura de informações, aspecto que se relaciona às duas primeiras categorias estampadas no gráfico 2 (“uso escolar”; “para o leitor”):

- (12) “Quando tem textos grandes e o tempo for curto faz-se um resumo deles, sem perder a lógica, não é so tirar palavras e sim conservar a idéia. A fala e o discurso também podem ser resumidos, ser mais direto, sem rodeios.” (**sujeito 13**)
- (13) “O resumo serve para lembrar em poucas palavras o que foi lido.” (**sujeito 19**)
- (14) “Deve-se usá-lo, principalmente, em trabalhos escolares, num assunto de reunião de negócios, etc. Seu uso é ferramenta importante, pois tanto nas atividades escolares quanto nas profissionais, a velocidade dos acontecimentos não deixa espaço para a lentidão, onde e quando tudo é corrido, competitivo.” (**sujeito 40**)
- (15) “Ele serve para facilitar o leitor, que assim não precisaria consultar o texto integral.” (**sujeito 49**)

É possível estabelecer uma conexão entre as definições apresentadas ao longo desta seção – apoiadas nas noções de síntese de idéias principais, condensação do texto-fonte, fidelidade às idéias do autor – e aquelas disseminadas pelos manuais de redação, fundamentadas nas prescrições da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), as quais muitas vezes orientam as práticas de avaliação de leitura de textos em diferentes disciplinas escolares.

Sobre isso, deve-se ter em conta que a produção de resumo escolar é tomada, na Educação Básica, predominantemente, como forma de controle da leitura do aluno. Nessa medida, a atividade de retextualização implicada na feita do resumo não é tomada como objeto de estudo, o que explica o fato de os alunos construírem, ao longo da Educação Básica, um conceito de resumo que não envolve a construção de um projeto de leitura. Em outros termos, talvez pela disseminação de prescrições dos manuais de redação utilizados na escola, o aluno é levado a acreditar que resumir é sintetizar as informações centrais do texto-base, sendo absolutamente fiel às idéias expressas pelo seu autor, cuja voz deve prevalecer, pois este é o único que detém o direito à palavra (e pior: ao sentido). O que se observa, em decorrência disso, é (i) a falta de habilidade dos alunos para, nos resumos, inserir elementos ou expressões metalingüísticas cuja função é fazer referência ao texto-base bem como (ii) um trabalho de “colagem” de informações do texto-base, orientado, muitas vezes, pelo critério de supressão de elementos que denotam

ASSIS, Juliana Alves, MATA, Maria Aparecida da, PERINI-SANTOS, Pedro. Ensino/aprendizagem de resumos acadêmicos em sala de aula: negociação de representações. In: **Anais do II Encontro Internacional Linguagem, Cultura e Cognição: Reflexões para o Ensino**. Campinas, SP: Graf. FE ; ALB, 2003.

comentários, julgamentos, avaliação, considerações do autor e de outras vozes ali manifestadas. Esse critério é explicitado por um dos sujeitos da pesquisa, ao propor uma definição de resumo:

(16) “Ao pegarmos um texto a ser resumido a primeira coisa que temos que nos preocupar é que não podemos mudar o sentido do que está escrito no texto “matriz”. Porém essas informações precisam e devem ser mais objetivas e menos detalhadas, ou seja, eliminar os sinônimos os exemplos e todas as coisas que poderiam ser consideradas desnecessárias para o entendimento do texto.” (sujeito 54)

Além da história escolar do aluno na Educação Básica, também devem ser levadas em conta, no exame das prováveis origens das representações subjacentes às definições de resumo examinadas, as atividades em que se envolveram esses alunos na fase inicial do curso de Letras em tela, quer no âmbito da própria disciplina de que emanam os dados aqui analisados, quer ligadas às demais disciplinas envolvidas no 1º período. Nessa situação, inclui-se o retorno dado pela professora às primeiras produções de resumo (resumo livre) realizadas pelos alunos, sobretudo no que toca à tipologia por ela estabelecida com base nas regularidades encontradas nesse grupo de textos. Assim, pode-se dizer que alguns alunos, na construção de suas definições, apóiam-se também na imagem de resumo construída a partir da análise apresentada pela professora.

Na produção do segundo resumo, o resumo produzido com condições controladas (para figurar no Caderno de Resumos da Biblioteca da Universidade), igualmente se pode verificar a atuação das representações construídas na prática escolar tradicional e aquelas advindas da ação didático-pedagógica proposta pelo curso universitário em questão. Assim é que se podem perceber algumas mudanças nos expedientes de textualização adotados pelo grupo se compararmos essa segunda atividade de retextualização àquela realizada no primeiro dia de aula, como atividade-diagnóstico. Essas mudanças se mostram mais expressivamente nos seguintes aspectos: gerenciamento total ou parcial de vozes (apenas 3% no primeiro resumo e 31% no segundo); composição do resumo a partir de cópia literal de trechos do texto-base, sem *status* de citação (81% no primeiro resumo e 21% no segundo resumo). Não resta dúvida de que temos, nesses números, indícios de movimentos de aprendizagem e de amadurecimento dos *schemata* nela implicados.

4. Negociação de representações sobre o resumo na sala de aula

Conforme se anunciou, também dentro dos expedientes de coleta de dados do projeto a que este trabalho se vincula é que se deu a gravação e a transcrição da aula (na realidade, duas aulas geminadas) desenvolvida logo após as atividades anteriormente descritas. Nesse momento do percurso pedagógico examinado, professora e alunos negociam seus conhecimentos sobre o gênero em estudo com base no exame das produções dos alunos e nas muitas intervenções – perguntas, comentários, análises, questionamentos – que eles realizam durante as aulas.

A aula contou com a ativa participação dos alunos, envolvidos na tarefa de “desvendar” o que vem a ser um resumo, já que vinham se mostrando muito inquietos com o fato de que nenhuma definição do gênero lhes havia sido apresentada.

A professora inicia a atividade lembrando aos alunos os passos até então executados no âmbito da disciplina, tendo em vista o estudo do gênero textual resumo. Nesse momento, ela enfatiza as condições previstas para a redação do segundo resumo produzido pela turma, cujo resultado se constituiria objeto de discussão da aula. Note-se, na seqüência da aula transcrita¹¹ a

¹¹ Os nomes dos alunos foram abreviados. A professora aparece como P. Para a transcrição, adotaram-se as seguintes normas:

- a) truncamento: /
- b) qualquer pausa: ...

ASSIS, Juliana Alves, MATA, Maria Aparecida da, PERINI-SANTOS, Pedro. Ensino/aprendizagem de resumos acadêmicos em sala de aula: negociação de representações. In: **Anais do II Encontro Internacional Linguagem, Cultura e Cognição: Reflexões para o Ensino**. Campinas, SP: Graf. FE ; ALB, 2003.

seguir, que a professora esforça-se para que os alunos reflitam sobre as condições de circulação do resumo solicitado, já encaminhando o grupo para a tarefa de análise dos quatro resumos da turma a que aludimos anteriormente. Estes foram entregues à turma digitados numa mesma folha, sem indicação de seus produtores.

P. na aula paSSAda...não durante a aula... porque vocês fizeram depois da aula...vocês foram apresentados a um seGUNdo texto do Possenti...penso eu com um nível de dificuldade menor do que o priMEIro e pediu-se que vocês fizessem um reSUMo para figurar num caderno de resumos supostamente encontrado na biblioteca da escola...então FOI definido pra vocês um QUAdro que é:: indicava...as funções...podemos chamar assim à primeira vista...pra esse resumo...bom...se esse resumo circulava lá...numa publicação universitária e que especificamente ficava lá na biblioteca e como eu tinha dito a vocês...era um texto que serviria de orientação a estudiosos estudantes e professores da universidade...a idéia é que:: ele fosse LIdo por essas pessoas com o objetivo/ ou Esta leitura dessas pessoas teria como objetivo não só/ teria como objetivo...guiá-la com relação a obras que lhe interessassem...ach/ao seu objeto de estudo...a um traBAIho que estivesse desenvolvendo...então...ao invés de ir lá na biblioteca e...através do sistema computacional...ficasse sabendo através de palavras-chaves é...quais são os autores que... discutem um dado assunto...ele teria no resumo informações um pouco mais detaLHAdas mais precisas sobre obras que possivelmente seriam do seu interesse...Este texto teria como função auxiliAR os estudantes e professores em suas atividades...de elaboração de trabalho...de pesquisa ou mesmo é::...pensando em situações em que eles se dedicassem lá ...a...a estudos de seu interesse...como motivação própria/particular...então era esse o quadro que nós tínhamos definido

Em função dos propósitos estabelecidos para este trabalho, recortaremos da aula gravada somente as passagens em que os alunos se dedicam à análise dos quatro resumos trazidos à discussão pela professora. Assim, nosso interesse se restringe à verificação das representações que orientam os alunos no exame dos quatro resumos, tendo em vista o modo como eles operam com o quadro de referências que a aula permite construir.

Como resposta à pergunta da professora sobre qual dos resumos trazidos melhor se ajustava às condições previstas para seu funcionamento, um dos alunos – RA – indica o resumo 4 como o melhor entre os demais. Instigado a justificar sua escolha, RA alude à forma de consumo do resumo, destacando o fato de que este teria sido previsto para funcionar noutro circuito, tendo o leitor propósitos específicos para a leitura do resumo. O diálogo entre a professora e RA em torno do resumo 4 é interrompido por CL, que apresenta sua defesa do resumo 3, como sendo o melhor dos quatro. Essa avaliação, entretanto, não recebe a anuência de um grande grupo de alunos, bem como da professora:

RA: o último

P: o último...por que o último?

RA: porque ele começa falando do autor (...)

c) comentários descritivos do transcritor: ((minúsculas))

d) citações literais ou leituras de textos, durante a gravação: " "

e) entonação enfática: MAIÚSCULAS

f) prolongamento de vogal e consoante (como s, r): :: podendo aumentar para ::: ou mais

g) comentários que quebram a seqüência temática da exposição (desvio temático): -- --

h) indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto (não no seu início): (...)

ASSIS, Juliana Alves, MATA, Maria Aparecida da, PERINI-SANTOS, Pedro. Ensino/aprendizagem de resumos acadêmicos em sala de aula: negociação de representações. In: **Anais do II Encontro Internacional Linguagem, Cultura e Cognição: Reflexões para o Ensino**. Campinas, SP: Graf. FE ; ALB, 2003.

P: e por que...então tá...você diz que é porque ele começa com uma alusão ao autor do texto... por que isso é fundamental?...conta pra mim?

RA: o exercício que você propôs é que o aluno vá à biblioteca procurar algum livro...se não tiver o nome do autor... você estaria (...)

P: tá...olha se é isso que você tá falando...bom...se eu tô lá lendo um resumo...digamos que o/o resumo um...o resumo dois...o resumo três...eles trazem coisas que me interessam lá na pesquisa que estou fazendo sobre a noção de erro...mas como é que eu encontro essa obra? fala-se em O::bra gente?...no primeiro resumo?...não...no segundo fala-se...fala-se em obra...mas que obra é essa? que obra é essa?...e no terceiro? (...)

CL: não é o tema que manda não?

P: oi?

CL: não é o tema que manda não? o tema da obra?

P: diga-me...que mais?

CL: olha...no meu ponto de vista/meu ponto de vista...os dois primeiros são fracos...né?

P: fracos como?

CL: professora...se eu pegar os/os quatro resumos aqui...certo? o terCElro me atrai mais...

P: mas “atrai mais” como?

CL: tem mais conteúdo... professora

Grupo de alunos (em coro): o tercei::ro? ((tom de discordância))

P: O terCElro?...“falamos certo ou errado”?

CL: i::sso...professora...((ruídos de discussão))

P: olha...vamos pensar isso...você está na biblioTEca...está fazendo uma pesquisa sobre a noção de e::ro...seja em perspectiva/seja nas perspectivas/na perspectiva da lingüística moderna...seja lá na..abordagem da gramática tradicional...você não conseguiu -- gente só um minutinho? -- você não tem uma... bibliograFIA...pra isso (...)

CL: certo

P: você resolve...ao invés de você procurar por alguns autores que você tenha notí::cia...LER o caderno de resumos... porque:: a partir desses reSUMos você vai saber se alguma obra daquelas ali resumidas...que constam portanto da biblioTEca podem ou não auxiliar na pesquisa que você vai desenvolver...então cê tá lá na biblioteca...tá bom? bom? INdependentemente do conteúdo...nós não estamos discutindo isso... não...é algo que nós vamos aqui eh...abordar né? tô tentan::do eh...traduzir...não/ver se eu interpretei corretamen::te a fala...do Ra...Ra diz que o quarto é melhor...porque o quarto eh...ah...porque o quarto apresentou isso aqui...não

ASSIS, Juliana Alves, MATA, Maria Aparecida da, PERINI-SANTOS, Pedro. Ensino/aprendizagem de resumos acadêmicos em sala de aula: negociação de representações. In: **Anais do II Encontro Internacional Linguagem, Cultura e Cognição: Reflexões para o Ensino**. Campinas, SP: Graf. FE ; ALB, 2003.

sei como é que se cha::ma... dados da obra...ele apresenta o nome do autor...há problemas aqui na formulação mas a gente pode chegar a isso...o nome do livro...o nome do artigo...o nome da editora...o ano em que o livro foi publica::do...eu apresento esses dados...pra que servem esses dados?...esses DAdos servem pra que eu me siTUe com relação à obra e possa ir lá/possa ter acesso a ela...eu podia ter...tão-somente o có::digo da biblioteca...se é uma obra que consta da biblioTEca...ter o código da obra né?...ter o código da obra né?...a localização da obra e o autor...e só o título do autor é algo que também me levaria à obra...JÁ:: os resumos um dois e três não trazem informação alGUma sobre a obra resumida...CONsiderando que dois deles/e acrescente-se a isso o fato de que dois deles...o primeiro e o terceiro...seQUER falam da existência de uma obra...sequer sinalizam ao leitor que isso que está aqui sendo escrito é alguma COIsa que tem a ver com o texto-base...bom..."mas é pressuPOS::to né professora?"...se é um/um caderno de reSU::mos...há de se supor que todos os...exemplares que ali estejam sejam resumos de uma dada obra...é verda::de...é verdade sim...mas eu não tenho como chegar a ela...e aí alguém podia me dizer assim "no::ssa professora...mas que boBA::gem... por causa de um de::TA::lhe...por causa de um deTAIhe...tá faltando aqui oh...o no::me do autor?"...não é esse só o problema...o nome do autor...o nome da obra e esse resumo num tá bom...é pior... esse resumo ((a professora refere-se ao resumo 3)) não funCIO::na/não funciona segundo o quadro que nós propusemos pra ele...olha...vamos pensar em alguma coisa que é lá o gênero convocação...sim? se eu...convo::co vocês pruma reunião/se eu convoco os professores pra uma reunião...mas me esQUE::ço de especificar a da::ta...eu emperrei sim...o funcionamen::to da convocação...eu não vou dizer que a reunião não aconteça...né?mas E::sse instrumento...este TEXto que deveria funcionar de uma dada FOR::ma...ele já tem a sua atuação comprometida...né? porque os professores vão ter que telefonar...portanto aquilo deixou de cumprir o seu papel...não deixou de cumprir o seu papel?...deixou...isso não é um detalhe...na verdade eu SÓ:: percebo eu só POsso definir o que é deTAIhe ou nã::o no texto se eu COMpreendo as condições de produção e circulaÇÃO desse texto...não nada detra/não há detalhe a priori...não há aquilo que é essencial e acessório pra to::do e qualquer texto...eu posso dizer a vocês que:: pra alGUmas situações um texto que apresente problemas de grafia é um terror pra outras não...e eu não estou me referindo SÓ:: àqueles gêneros que vocês pensam que têm a ver NEcessariamente com uma linguagem mais cuidada né? a gente pensa..."ah não...bilhete eu posso assim não me preocupar muito ...né?" depe::depende pra quem eu tô escrevendo o bilhe::te...se a SA ((uma aluna da turma)) lá... está escrevendo um bilhete pro che::fe dela tá? um coronel...se a SA escreve um bilhete pro chefe dela e ainda a SA está fazendo letras...a ima::gem que esse coronel tem de alguém que esteja fazendo letras é diferente daquela que ele teria de alguém que esteja fazendo ciências bioló::gicas por exemplo...tá fazendo letras...SA...VAI...penSAR.. que..deixar passar aqui um probleminha de natureza formal...estou pensando aqui de natureza ortográfica...é problemático...ela vai até consultar o dicionário...ela tá cuidando a/ PREocupação com o aspecto ortografia não é um detalhe pra ela...e pode sim... emperrar...não...digamos...olha...se ela quer contar pra ele que a reunião foi cancelada...o bilhete pode cumprir a função...mas se ela não cuida disso...ele pode...eh...resVALa-se aí numa outra coisa... que é:: a iMAGem da SA...ela se torna... alterada...comprometida... então...ES::se aspecto para o qual eu chamo atenção não é um detalhe...ele nes::te caso emperra a função desse texto... ele emperra...porque se ele tem que orientAR o estuda::nte né? na seleção das obras... que porventura possam interessar à sua pesquisa...né? à sua atividade de estu::do...a tarefa aí não foi cumprida...ele sabe que...bom...que existe alguma coisa que fala sobre isso mas que coisa exatamente é es::as eu não sei (...)

ASSIS, Juliana Alves, MATA, Maria Aparecida da, PERINI-SANTOS, Pedro. Ensino/aprendizagem de resumos acadêmicos em sala de aula: negociação de representações. In: **Anais do II Encontro Internacional Linguagem, Cultura e Cognição: Reflexões para o Ensino**. Campinas, SP: Graf. FE ; ALB, 2003.

Note-se que a professora, após a intervenção de CL, faz uma longa exposição em favor do resumo 4, ressaltando o fato de ele possuir informação sobre o texto resumido (autor, título, editora), essenciais para que o leitor pudesse chegar até ele, além de esboçar ações que evidenciam a preocupação do autor do resumo em estabelecer o gerenciamento de vozes. Percebe-se que ela se esforça para que os alunos não interpretem esses aspectos como detalhes formais, certamente porque imagina ser essa a entrada a partir da qual os alunos estão acostumados a construir seus conhecimentos sobre os textos. Ademais, a professora recorre à exemplificação de uma situação discursiva em que, na escrita de um bilhete, os aspectos formais deveriam ser avaliados tendo em conta os papéis sociais e comunicativos dos interlocutores.

Somente após essa exposição, em que a professora centra sua discussão na apreciação de RA, é que ela se dirige novamente a CL, para colocar em jogo a percepção do aluno. Ao que tudo indica, a intervenção de CL em defesa do resumo 3, sobretudo porque se dá logo em seguida à fala de RA (que elege como o melhor o resumo que mais se ajusta às expectativas da professora), pode ser vista como ameaça ao projeto de ensino do gênero resumo definido pela professora, o que explica o fato de ela ter aparentemente ignorado a manifestação desse segundo aluno, preferindo discorrer sobre as pistas oferecidas pela intervenção de RA.

CL, então, explica à professora que o resumo 3 lhe interessou mais, pois “ficou mais no tema”, embora admita que talvez não funcionasse bem nas condições propostas para seu uso. O aluno, portanto, acata, aparentemente, a explicação da professora, embora não consiga adotar, como critérios para a avaliação da adequação do resumo, os fatores diretamente implicados no quadro do funcionamento sociocomunicativo do texto. Sobre isso, é importante lembrar que o resumo 3 não só foge ao quadro interlocutivo proposto na tarefa dada em sala de aula como também em nada se aproxima das idéias lançadas pelos alunos na apresentação da definição de resumo, uma vez que parece ter sido construído apenas tendo como motivação idéias discutidas no texto-base, que são desenvolvidas sem nenhuma relação ou articulação com o mesmo.

Passemos então ao exame de outra seqüência, a qual nos permitirá flagrar novos movimentos na aula em curso:

P: quando você falava no tema...então agora vamos para o seGUNdo aspecto...você disse que o terCElro resumo... o atraiu mais...como é que é essa atração? explica pra gente

CL: outro dia eu tava com ((trecho inaudível))...a gente tava conversando sobre resumo...tem coisas que interessam pra mim e não interessam pra ela certo? e...eu tava lendo esse texto aqui ((o aluno mostra o resumo 3 na folha)) oh...o resumo dessa pessoa aqui...acho que ficou mais no tema...me interessou mais...EU acho que é um resumo com as palavras mais:...como que eu posso falar (...)

P: tá bom....então vamos lá...vamos trabalhar com a idéia do CL...vocês entenderam o que é que o CL. falou gente? ((alguns alunos se manifestam em sinal de concordância)) hãhã... ok? entendeu?

MJ: entendi...mas eu quero dar a minha opinião também...mas depois

P: tá...pode falar ago::ra MJ...pode falar

MJ: esse terceiro resumo...eu discordo dele totalmente porque...não tá dentro do quadro que foi pedido dentro daquele quadro...ele se colocou...aqui na primeira pessoa né? se para o resumo no quadro que foi pedido/que ele tinha...quando aqui fala “a pronúncia de um lugar para o outro” para MIM que não sou de lá...quer dizer...para o objetivo...para o quadro que foi pedido ele não tá totalmente fora? não tá?(...)

P: e por quê? explica

ASSIS, Juliana Alves, MATA, Maria Aparecida da, PERINI-SANTOS, Pedro. Ensino/aprendizagem de resumos acadêmicos em sala de aula: negociação de representações. In: **Anais do II Encontro Internacional Linguagem, Cultura e Cognição: Reflexões para o Ensino**. Campinas, SP: Graf. FE ; ALB, 2003.

MJ: porque é/ele se colocou na primeira pessoa...ele não foi assim...mais objetivo...ele foi muito pessoal muito individual...aqui em cima eu acho que ele tentou ser um pouquinho poético..."nosso pensamento voa...mas na hora de dizermos o que pensamos"...quer dizer (...)

P: tá (...)

MJ: para o objetivo que era fazer isso num caderno de resumos de uma biblioteca de escola...para quem vai usar esse texto eu acho que não caberia essa linguagem... não está boa (...) ((começa uma pequena discussão na sala, em que os alunos falam juntos))

P: tá... tá...pera lá...oi? oi?...DI..fala alto... hã?

DI: esse resumo foi feito pensando no conteúdo não/não.foi feito pensando no conteúdo...depois que você explicou eu entendi que ele não funciona por causa do ((trecho inaudível)) mas ele foi feito com base no conteúdo aí...funcionou pra ele sabe por quê? ago:::ra (...)

CL no todo né?

DI: se ele for pra biblioteca se você for olhar aqui ele não funciona... mas aqui ele foi feito pensando no conteúdo...no que ele passou de interessante pra gente...foi isso que eu entendi daqui (...)

P: tá... então você é...concorda com o CL?

DI: no conteúdo...agora no/na outra parte (...)

P: mas gente...como é que eu separo uma coisa da outra? pera lá...nós estamos analisando o texto...é cla::ro que por uma questão metodológica nós podemos sim fatorar diferentes níveis desse texto...ou focar diferentes aspectos do texto...agora esse não pode ser o único fator que eu me apegue para falar..."olha...ele...é...apesar de todas essas coisas/ele não funciona mas ele na minha opinião é o melhor porque ele me agrada mais em termos de conteúdo"...essa separação ela não pode ter...por quê?

Grupos de alunos: porque é pessoal ué...

P: tá...tá (...)

AL: não...é porque pelo que eu entendi do que a DI né...falou você não especificou regras...é como se o resumo tivesse alguns tópicos a serem seguidos...você tem que colocar...já que se trata de uma obra...a gente coloca o nome do autor...é/vamos di/dizer é...o livro onde se encontra essa obra ou pelo menos o código da/da biblioteca e creio que aqui nunca aqui ninguém fez um resumo que se especificasse como o número quatro...((alguns alunos falam ao mesmo tempo))

P: nenhum problema...entendeu?

AL: isso aqui...não só pra mim quanto pro restante da turma...foi uma surpresa...porque eu nunca vi um resumo desse jeito...resumo...acho que

ASSIS, Juliana Alves, MATA, Maria Aparecida da, PERINI-SANTOS, Pedro. Ensino/aprendizagem de resumos acadêmicos em sala de aula: negociação de representações. In: **Anais do II Encontro Internacional Linguagem, Cultura e Cognição: Reflexões para o Ensino**. Campinas, SP: Graf. FE ; ALB, 2003.

quem lê um resumo...assim...eu acho...quem lê um resumo já:: sabe do que se trata...se eu vou ler um resumo....eu já sei de quem é o autor... aonde é que eu posso encontrar...

Nessa seqüência, fica evidente o trabalho de construção do modelo conceitual de resumo operado pelos alunos, o que se dá com base na negociação dialética entre as representações que possuem sobre a tarefa de resumir e aquela subjacente ao trabalho proposto pela professora. Denuncia-se, nesse ponto da aula, maior participação dos alunos, dispostos a avaliar os resumos a partir do confronto com o texto-base, tendo em vista as informações que este contém. A esse respeito, são muito significativas as intervenções de AL (destacadas com negrito), que externaliza seu desconforto quanto à falta de pistas mais precisas para que eles conseguissem produzir o resumo esperado pela professora. Com isso, a aluna insinua a necessidade de que tivessem sido fornecidos dados sobre a provável estrutura do resumo a ser produzido, uma vez que eles nunca tiveram, quer como produtores, quer como leitores, contato com o tipo de resumo solicitado pela professora.

A esse respeito, não se pode deixar de destacar que a estratégia adotada pela professora, não apresentando aos alunos, em nenhum momento da aula em questão nem nas aulas que a antecederam, uma definição formal de resumo bem como solicitando a escrita de resumo com instruções que se limitavam a dados relativos ao contexto de funcionamento, revela um conjunto de crenças sobre a aprendizagem da língua bem como a tentativa de romper com um modelo de ensino/aprendizagem de textos cunhado na lógica estruturalista, a partir da qual se apresentam aos alunos somente esquemas da superestrutura textual, que devem ser repetidos em novas produções. Em outros termos, há um projeto de ensino que intenciona alterar as representações de escrita assentadas numa prática em que a língua é pensada como objeto exterior aos sujeitos e cuja dimensão formal tem mais importância do que suas possibilidades de funcionamento e significação.

5. Considerações finais

As análises até então realizadas revelam que professores em formação e professora formadora, por possuírem diferentes visões e experiências não só com relação à prática de leitura e escrita de resumos (considerados os variados usos sociais de resumos de textos) como também ao próprio papel social que desempenham no ambiente de sala de aula, necessitam, continuamente, de ajustar suas representações sobre o objeto de estudo durante as aulas e nas tarefas que dela emanam. Enquanto os alunos buscam apreender, sobretudo ou tão-somente, os traços formais prototípicos do texto em estudo, a professora esforça-se em significar e presentificar as práticas discursivas em que tal gênero se materializa, relacionando tais formas ao funcionamento sociocomunicativo do gênero. Dá-se, portanto, uma negociação de saberes e demandas de diferentes ordens.

Segundo, portanto, o que nos mostram os dados, o sucesso das ações de ensino/aprendizagem de gêneros textuais do domínio acadêmico-científico em cursos de formação de professores está fortemente condicionado à reflexão dos atores envolvidos (alunos e professor) sobre as diferentes origens de suas representações conceituais e procedimentais na construção dos modelos mentais usados por esses sujeitos.

6. Referências bibliográficas

ASSIS, J. A. *Gêneros textuais, tecnologia e textualização*. In **Revista Scripta**, v. 6, n. 11. Belo Horizonte: PUC Minas. 2002. No prelo.

FAUCONNIER, Gilles. **Mappings in Thought and Language**. Cambridge: Cambridge U.P., 1997.

LAKOFF, George & JOHNSON, Mark. **Metáforas da Vida Cotidiana**. Campinas: Educ/ Mercado de Letras, 2002.

- ASSIS, Juliana Alves, MATA, Maria Aparecida da, PERINI-SANTOS, Pedro. Ensino/aprendizagem de resumos acadêmicos em sala de aula: negociação de representações. In: **Anais do II Encontro Internacional Linguagem, Cultura e Cognição: Reflexões para o Ensino**. Campinas, SP: Graf. FE ; ALB, 2003.
- MACHADO, A. R. *Revisitando o conceito de resumos*. In: DIONISIO, A. P *et alii*. (Orgs.) **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- MATENCIO, M. L. M. **Referenciação e retextualização de textos acadêmicos: um estudo do resumo e da resenha**. Anais do III Congresso Internacional da ABRALIN. Rio de Janeiro, março de 2003. No prelo.
- MATURANA, Humberto. **Cognição, Ciência e Vida Cotidiana**. MAGRO, Cristina e PAREDES, Victor (Orgs.). Belo Horizonte: UFMG, 2000.
- MATURANA, Humberto. **Emoções e Linguagem na Educação e na Política**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.
- MOREIRA, M. A. *Modelos Mentais*. In: MORTIMER, E. & SMOLKA, A. L. (Orgs.). **Linguagem, cultura e cognição**. Belo Horizonte: Autêntica & CEALE, 2001.
- PALMER, Gary. **Toward a Theory of Cultural Linguistics**. Austin: U.P., 1999.
- POSSENTI, Sírio. *Gramática e política*. In: GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática: 1997.
- POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado de Letras/ALB, 1996.
- SILVA, Jane Q. G. *Gênero discursivo e tipo textual*. In: **Scripta**, v. 2, n. 4. Belo Horizonte: PUC Minas, 1999.
- SINHA, Chris. *Cognitive Linguistics, Psychology and Cognitive Science*. In: GEERAERTS, D. & CUYCKENS, H. (Eds.) **Handbook of Cognitive Linguistics**, 2001.
- STERNBERG, J. **Psicologia cognitiva**. Tradução de OSÓRIO, M. R. B. Porto Alegre: ARTEMED, 2000.
- TAYLOR, John. **Linguistic Categorization – Prototypes in Linguistic Theory**. Oxford: Clarendon Press, 1995.