

ASSIS, Juliana Alves & MATA, Maria Aparecida da. A escrita de resumos na formação inicial do professor de Língua Portuguesa: movimento de aprendizagem no espaço da sala de aula. In KLEIMAN, Angela B. & MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. **Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber**. Campinas: Mercado de Letras, 2005, p. 181-202.

## **A escrita de resumos na formação inicial do professor de língua portuguesa: movimentos de aprendizagem no espaço da sala de aula<sup>1</sup>**

Juliana Alves ASSIS e Maria Aparecida da MATA<sup>2</sup>

*Introdução: o entorno do trabalho e suas principais orientações teórico-metodológicas*

Se tomamos a apropriação dos gêneros textuais como um mecanismo fundamental de socialização (cf. Bronckart 1999), ou seja, se assumimos que através deles se possibilita a inserção dos sujeitos nas atividades comunicativas humanas, é possível afirmar que os gêneros operam como formas de legitimação discursiva.

Com base nesse princípio, defendemos que a inserção do futuro professor nas práticas discursivas do domínio acadêmico-científico é crucial para a sua formação e atuação profissionais, conseqüentemente também para o processo de construção de sua identidade acadêmico-profissional. Daí propugnarmos que a produção de textos acadêmico-científicos (resumos, resenhas, artigos, relatórios, monografias, etc.) – orientada por fundamentos que priorizem a reflexão sobre o funcionamento sociocomunicativo de tais textos, nas práticas discursivas em que se constituem – é um expediente de relevância no processo de formação inicial do professor<sup>3</sup>, uma vez que propicia a esses sujeitos (i) a construção de conhecimentos sobre como agir nas práticas discursivas em que emergem e se consolidam os gêneros que esses textos materializam, (ii) a apropriação de conceitos e

---

<sup>1</sup> Trabalho produzido no âmbito de projeto de pesquisa cuja primeira etapa (entre 2001 e 2003) foi financiada pela FAPEMIG (Projeto *Retextualização de textos acadêmicos: leitura, produção de textos e construção de conhecimentos*, SHA 0419/01); ao longo de 2004, contou-se com financiamento da PUC Minas (Projeto *Os gêneros acadêmicos na formação profissional: práticas discursivas e produção de conhecimentos na leitura e na escrita*, TLE 2004/37). O projeto, coordenado pela Profª. Maria de Lourdes Meirelles Matencio (PUC Minas), integra-se, também, ao projeto temático *Formação do professor: processos de retextualização e práticas de letramento*, coordenado pela professora Angela Bustos Kleiman (UNICAMP) e financiado pela FAPESP (02/09775-0). Um recorte das reflexões aqui trazidas foi apresentado no 52º Seminário do GEL, em Campinas, de 29 a 31 de julho de 2004.

<sup>2</sup> Professoras da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.

<sup>3</sup> Como, de resto, para os demais campos do ensino de graduação.

ASSIS, Juliana Alves & MATA, Maria Aparecida da. A escrita de resumos na formação inicial do professor de Língua Portuguesa: movimento de aprendizagem no espaço da sala de aula. In KLEIMAN, Angela B. & MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. **Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber**. Campinas: Mercado de Letras, 2005, p. 181-202.

procedimentos acadêmico-científicos e (iii) a seleção de estratégias de textualização (operações lingüísticas, textuais e discursivas) para levar a cabo o seu projeto de dizer.

Aceita a validade da prática de produção de resumos, resenhas e outros gêneros do universo acadêmico-científico na formação do futuro professor, impõe-se a necessidade de 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, os objetivos da unidade de ensino em relação à formação em curso, assim como os fatores sociais e lingüístico-discursivos que cercam o funcionamento do objeto que está sendo ensinado (cf. Machado 2002; Assis, Mata e Perini-Santos 2003; Matencio 2002).

Filiado a tal ponto de vista, este trabalho, que centra sua reflexão no ensino de resumos em curso de formação inicial de professores de Língua Portuguesa, objetiva examinar a materialidade discursiva da interação professor/alunos em uma aula de disciplina voltada ao ensino/aprendizagem da escrita no primeiro período de um curso de Letras, no intuito de (i) reconhecer o projeto didático que a orienta, (ii) verificar como os estudantes expostos à atividade de produção de resumos acadêmicos vão (re)construindo e operacionalizando suas representações sobre o gênero em foco e (iii) examinar de que modo o projeto didático adotado pelo professor formador guia esse processo.

#### *A noção de representação: interesses e direção do trabalho de análise da aula*

Uma vez assumido que os estudantes de Letras, na fase inicial de sua formação, ainda têm pouca vivência com a prática do gênero resumo, sobretudo porque a ação de resumir freqüentemente se associa, no contexto escolar da Educação Básica, a expedientes de “comprovação” de leitura (cf. Mata e Silva 2002; Mata 2003; Assis, Mata e Perini-Santos, *op. cit.*), pode-se pressupor que a atividade de escrita de resumos, com condições de produção, circulação e recepção definidas no escopo das práticas acadêmicas, pode ser considerada uma tarefa árdua para os alunos que ingressam no ensino superior.

ASSIS, Juliana Alves & MATA, Maria Aparecida da. A escrita de resumos na formação inicial do professor de Língua Portuguesa: movimento de aprendizagem no espaço da sala de aula. In KLEIMAN, Angela B. & MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. **Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber**. Campinas: Mercado de Letras, 2005, p. 181-202.

Na lógica desse mesmo raciocínio, se adotarmos o postulado de que *aprendemos a partir daquilo que conhecemos*<sup>4</sup>, poderemos reconhecer traços do que os alunos sabem/conhecem na análise dos primeiros resumos produzidos por eles na Universidade bem como no exame de suas manifestações em sala de aula sobre a prática a que foram expostos. De um lado, isso significa ter acesso às representações do grupo sobre a prática de resumir; de outro, isso possibilita flagrar algumas referências a partir das quais tais alunos operam na construção do modelo sociocognitivo do gênero com o qual estão a trabalhar.

Estamos, portanto, assumindo, na perspectiva de Moscovici (2003), que as representações que nós construímos são sempre o resultado de um esforço constante de tornar comum, real, concreto algo (uma teoria científica, um objeto, etc.) que não nos parece familiar ou que não nos dá sentimento de familiaridade<sup>5</sup>. Isso significa que as representações sociais são sempre inscritas em um referencial de um pensamento preexistente.

As representações, que recobrem crenças, conhecimentos e opiniões partilhadas pelos indivíduos de um mesmo grupo, com relação a um dado objeto social, constituem para nós um tipo de realidade que sempre pode se alterar, uma vez que a plasticidade é um dos traços fortes que possuem (cf. Moscovici, *op. cit.*; Charaudeau e Maingueneau 2004). No dizer de Moscovici (*op. cit.*, p. 47), as representações são “estruturas dinâmicas, operando em um conjunto de relações e de comportamentos que surgem e desaparecem”.

Tendo em vista os interesses específicos deste trabalho no que toca às representações dos alunos de Letras sobre o gênero resumo, cabe considerar como a produção de resumo escolar tradicionalmente é tratada na Educação Básica, predominantemente, como forma de controle da leitura do aluno. Dessa forma, a atividade de retextualização implicada na feitura do resumo (que

---

<sup>4</sup> Conforme define Maturana (1998, p. 29), “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 se faz progressivamente mais congruente com o do outro no espaço da convivência”.

<sup>5</sup> Para isso, segundo Moscovici (*op. cit.*), recorremos a dois mecanismos. O primeiro busca ancorar idéias estranhas, reduzi-las a categorias e imagens comuns, inserindo-as em um contexto familiar. Esse processo recebe o nome de ancoragem: “transforma algo estranho e perturbador, que nos intriga, em nosso sistema particular de categorias e o compara com um paradigma de uma categoria que nós pensamos ser apropriada” (p. 61). A ação de ancorar implica classificar, categorizar alguém ou alguma coisa, o que, por sua vez, demanda escolher um dos paradigmas estocados em nossa memória e estabelecer uma relação positiva ou negativa com ele. O segundo mecanismo descrito pelo autor – a objetivação – “une a idéia de não-familiaridade com a de realidade, torna-se a verdadeira essência da realidade” (p. 71). Trata-se, portanto, de passar para o concreto, afastar-se do abstrato.

ASSIS, Juliana Alves & MATA, Maria Aparecida da. A escrita de resumos na formação inicial do professor de Língua Portuguesa: movimento de aprendizagem no espaço da sala de aula. In KLEIMAN, Angela B. & MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. **Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber**. Campinas: Mercado de Letras, 2005, p. 181-202.

pressupõe a assunção de um novo propósito comunicativo) não é tomada como objeto de estudo, o que leva os alunos a construírem, ao longo da Educação Básica, um conceito de resumo que não envolve a assunção de um projeto de leitura bem como de autoria.

Como conseqüência dessa prática a que foram expostos na Educação Básica, é possível explicar por que freqüentemente os alunos entendem que a tarefa de resumir demanda apenas a manutenção das idéias e, sobretudo, da voz do texto-base. Nessa medida, quase não há trabalho de construção textual, mas de preservação (mesmo de cópia) desse texto que se resume. Vale dizer que tal preservação não é somente percebida como preservação do dito, mas também, e, sobretudo, da forma de dizer. Por isso, em seus primeiros resumos predominam, nos termos de Machado (2002), estratégias seletivas (seleção de trechos de texto-base, considerados importantes, com apagamento de material lingüístico considerado redundante, desnecessário, etc.), em detrimento das estratégias construtivas, que são, sem dúvida, um tipo de expediente que demanda maior amadurecimento da competência textual-discursiva do aluno (aí implicadas as operações discursivas, textuais e lingüísticas em jogo), pois exigem construção de novas proposições não existentes no texto-base, “mas que englobam informações expressas ou pressupostas” nesse texto (Machado, *op. cit.*, p. 141).

#### *A aula e sua relação com o projeto pedagógico de formação inicial de professores*

O evento de interação que nos serve de *corpus* – a aula<sup>6</sup> – orienta-se por um projeto de gerenciamento com um objetivo fundamentalmente didático e também marcado pela consciência de seus atores quanto à alternância de papéis e lugares, com destaque para a posição do professor, a quem regularmente cabe a chamada palavra final (cf. Matencio 2001).

A aula em exame tem como objetivo didático específico a percepção, por parte dos alunos, de fatores envolvidos no processo de produção, circulação e recepção do resumo acadêmico, tendo

---

<sup>6</sup> Essa mesma aula foi objeto de discussão de Assis, Mata e Perini-Santos (2003), em trabalho em que os autores examinam o processo de construção e uso das representações do gênero resumo a partir da análise de 60 textos com construção de definições de resumo e de 60 resumos produzidos pelo mesmo grupo de alunos. É, ainda, objeto da análise de Kleiman, neste volume.

ASSIS, Juliana Alves & MATA, Maria Aparecida da. A escrita de resumos na formação inicial do professor de Língua Portuguesa: movimento de aprendizagem no espaço da sala de aula. In KLEIMAN, Angela B. & MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. **Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber**. Campinas: Mercado de Letras, 2005, p. 181-202.

em vista sua atuação na configuração formal do gênero. Esse objetivo se ancora no projeto didático da disciplina, o qual, por sua vez, se insere no projeto pedagógico do curso<sup>7</sup> em que ela é ofertada.

Esse projeto faz a defesa de que o desenvolvimento e o refinamento de saberes necessários à formação do aluno não se efetivam apenas pelo domínio de conhecimentos de natureza teórica nem estritamente por aqueles de natureza prática, experiencial; antes, formam-se através das ações de construção de conhecimentos e de um “saber fazer” na prática profissional, fomentadas e estimuladas nas diferentes atividades de ensino/aprendizagem, que devem ser fundamentalmente organizadas na articulação reflexiva e sistemática da teoria e da prática (cf. Assis, Matencio e Silva 2001, pp.286-299). Isso implica que a aprendizagem do “saber dizer” está estreitamente articulada ao processo de inserção do sujeito em seu campo de atuação profissional.

Esses e outros princípios vão orientar a organização do currículo do curso, que prevê três etapas de formação: a formação do aluno como usuário proficiente da língua(gem) (do 1º ao 4º período); a formação do usuário/especialista (5º e 6º períodos), em que se privilegiam os conhecimentos requeridos para a atividade de análise de textos; o coroamento da formação do usuário/especialista/professor (7º e 8º períodos).

A aula transcrita reporta-se às ações didático-pedagógicas de disciplina do primeiro ciclo de formação (*Laboratório de Produção de Textos*), o qual cumpre a tarefa de levar a cabo a dinâmica de inserção do aluno nas práticas discursivas acadêmico-científicas. Nessa disciplina, ofertada no primeiro período do curso, dá-se o ingresso do aluno nessas práticas, através de atividades de leitura e escrita envolvendo o resumo e a resenha acadêmicos<sup>8</sup>.

Para a transcrição e análise da aula, trabalhamos com a unidade “intervenção” (cf. Matencio 2001), que aparece como a maior unidade monologal que distingue cada contribuição (verbal ou não) dos interlocutores no curso do evento. Ao todo, compõem a aula 192 intervenções, a maior parte delas atribuídas à professora da disciplina.

---

<sup>7</sup> A professora da disciplina em questão é também uma das integrantes do projeto de pesquisa a que se vincula este trabalho e membro da comissão de elaboração do projeto pedagógico do curso de Letras investigado, o que torna rica sua participação nos expedientes de coleta de dados do projeto de pesquisa, muitos deles realizados nessa mesma disciplina.

<sup>8</sup> Com relação às resenhas, ao longo do Curso prioriza-se o trabalho com a resenha como procedimento de construção de marcos teórico-conceituais e metodológicos de trabalho acadêmico-científico (em artigos, relatórios, projetos de pesquisa, monografias, etc.)

ASSIS, Juliana Alves & MATA, Maria Aparecida da. A escrita de resumos na formação inicial do professor de Língua Portuguesa: movimento de aprendizagem no espaço da sala de aula. In KLEIMAN, Angela B. & MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. **Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber**. Campinas: Mercado de Letras, 2005, p. 181-202.

Uma vez que a aula transcrita corresponde ao quarto encontro da professora com a turma no primeiro semestre do curso de Letras e que sua compreensão depende de informações sobre o projeto didático operacionalizado pela professora no âmbito do curso em tela, cumpre-nos trazer ao leitor dados acerca das aulas que a antecederam.

Na primeira aula, foi aplicado instrumento para diagnóstico da turma, de modo a flagrar, fundamentalmente, a visão dos alunos sobre as noções de língua e escrita. Nesse momento, também com objetivos de diagnóstico do grupo, a professora pediu que os alunos fizessem um resumo do texto “Gramática e política”, de Sírio Possenti (1997).

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<sup>9</sup>. Também nessa aula foram abordadas as principais características dos resumos produzidos pela turma<sup>10</sup>.

Na terceira aula, deram-se o fechamento da discussão da aula anterior e a redação de resumo de outro texto – “Falamos mais corretamente do que pensamos”, também de Sírio Possenti (1996) –, porém com condições de produção definidas. O resumo destinava-se a ser publicado no Caderno de Resumos da Biblioteca da Universidade<sup>11</sup>, para consulta de alunos e professores em seus trabalhos, estudos, pesquisas, e deveria ter, no máximo, 12 linhas.

Em seguida, na quarta aula<sup>12</sup> (exatamente a que é analisada neste trabalho), deu-se a discussão dos resumos produzidos pela turma a partir de quatro exemplos selecionados.

---

<sup>9</sup> De modo geral, o diagnóstico revelou que o grupo pensava o texto como algo externo às práticas sociais de uso da língua; portanto, desvinculado de fatores sociodiscursivos a partir dos quais se significa e se explica o processo de textualização.

<sup>10</sup> Os resumos se dividiam nos seguintes grupos: (i) apenas cópia (seleção e apagamento) de trechos do texto-base, obedecendo à seqüência deste; (ii) indicação 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. Note-se que a grande maioria dos resumos teve a extensão aproximada de uma a duas páginas. Na última etapa desse encontro, solicitou-se aos alunos que escrevessem um texto com a definição de resumo, construída a partir de suas características e funções.

<sup>11</sup> 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.

<sup>12</sup> 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. A escrita de resumos na formação inicial do professor de Língua Portuguesa: movimento de aprendizagem no espaço da sala de aula. In KLEIMAN, Angela B. & MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. **Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber**. Campinas: Mercado de Letras, 2005, p. 181-202.

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.  
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.

#### **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.

#### **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.

#### **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 linguísticas comparadas à forma considerada padrão.(grifo do produtor do resumo)

O resumo 1 é construído a partir da cópia (“colagem”) de trechos do texto-base, com alguns poucos apagamentos e substituições, os quais estão localizados, respectivamente, em sua abertura, no desenvolvimento da argumentação e no desfecho.

ASSIS, Juliana Alves & MATA, Maria Aparecida da. A escrita de resumos na formação inicial do professor de Língua Portuguesa: movimento de aprendizagem no espaço da sala de aula. In KLEIMAN, Angela B. & MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. **Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber**. Campinas: Mercado de Letras, 2005, p. 181-202.

Já no resumo 2, flagra-se um recorte do texto-base, destacando um dos aspectos abordados por Possenti para discutir a noção de “erro”; no entanto, seu autor reduz toda a argumentação desenvolvida no texto-base em torno do fenômeno da variação lingüística à discussão sobre “erros” de escrita. Ainda sobre esse resumo, cabe apontar que o aluno se preocupa em assinalar, pelo menos no início do texto, a fonte de seu dizer; portanto remete ao texto-base, ainda que dele não traga mais dados ao leitor, e ao mesmo tempo instaura o espaço de interlocução com o leitor (*A obra nos mostra*). Ocorre, portanto, ainda que parcialmente, o gerenciamento de vozes, esperado em um resumo como o solicitado pela professora.

No resumo 3, aparece a tematização de idéia do texto-base – a de que as diferenças de fala e de escrita não significam necessariamente erros –, que é desenvolvida, porém, desvinculadamente da discussão central trazida por Possenti nesse texto.

O resumo 4 parece se apoiar na macroproposição do texto-base: a necessidade de se redimensionar a idéia de que as pessoas falam errado. Seu autor demonstra ter tido boa compreensão do texto a ser resumido, apesar de ter limitado bastante a discussão estabelecida por Possenti. Dos quatro resumos, é o único que se preocupa em trazer dados bibliográficos do texto-base, ainda que com pequenos problemas. Some-se a isso o fato de nele ter ocorrido, em seu primeiro parágrafo, estratégia de gerenciamento de vozes (*O autor propõe*).

No decorrer dessa aula, as intervenções da professora nos permitem identificar objetivos de curta duração, restritos às atividades propostas na aula em foco, outros, de média duração, relacionados ao conjunto de propostas definidas pela disciplina, e outros, de longa duração, estabelecidos pelo projeto pedagógico do Curso. Assim é que, logo na abertura do encontro (intervenção 01)<sup>13</sup>, antes de propor a tarefa do dia, observa-se que a professora procura situar a aula

---

<sup>13</sup> Na transcrição, os nomes dos alunos foram abreviados e estão em negrito. A professora aparece como **P**. Foram adotadas as seguintes normas:

a) truncamento: /

b) qualquer pausa: ...

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): -- --



ASSIS, Juliana Alves & MATA, Maria Aparecida da. A escrita de resumos na formação inicial do professor de Língua Portuguesa: movimento de aprendizagem no espaço da sala de aula. In KLEIMAN, Angela B. & MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. **Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber**. Campinas: Mercado de Letras, 2005, p. 181-202.

no conjunto das atividades previstas pela disciplina *Laboratório de Produção de Textos*, dando ênfase a uma das metas dessa disciplina – compreender o funcionamento do gênero resumo –, objetivo que poderia ser classificado como de média duração:

(1)

**01. P:**[...] nós esta::mos a partir de uma sé::rie de atividades que vêm sendo desenvolvidas perseguin:: do a compreensão e o FUNCionamento do gênero resumo então fizemos o dia/diagnós::tico... [...] discutimos os resultados gerais né? de/desse diagnóstico ou os principais pONTos que nos intereSSAvam pra definição dos rumos da disciplina...depois você escreveram é::sobre o que enTENDem por resumo... tentaram enfim...apresentar uma definiÇÃO em material que se DIZ que realmente se avançou em termos de percepção... do que seja a produção textual e especificamente a produção do gênero que nos interessa...e...na aula passada... eu deixei um texto... o texto do Sírio Possenti que deveria orientar a seGUNda escrita de um resumo...[...]

Na intervenção 12, torna-se evidente o objetivo específico da aula em análise – reavaliar os 4 resumos considerando as condições de seu funcionamento:

(2)

**12. P:**[...] agora nós vamos analisar os textos produzidos CONsideradas as condições previstas para o funcionamento desse resumo... [...] o resumo é uma produção que se constrói a partir de outra... o que ela é exatamen::te co::mo ela se organiza... pra que ela se/ser::ve que tipo de estrutura ela tem são perguntas a que vamos responder analisando diferentes exemplos ou diferentes manifestações dessa gran:::de caixinha de textos a que eu estou chamando resumo... [...]

A professora constrói suas intervenções fundamentadas na exploração da relação entre funcionamento sociocomunicativo do gênero e configuração textual. Nesse ponto específico da aula, aborda um traço do resumo como “produção que se constrói a partir de outra”<sup>14</sup> e chama atenção

---

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

i) | indicação de simultaneidade de falas.

<sup>14</sup> Esse conceito esboçado pela professora remete à concepção de retextualização adotada no projeto de pesquisa ao qual se vincula este trabalho.

ASSIS, Juliana Alves & MATA, Maria Aparecida da. A escrita de resumos na formação inicial do professor de Língua Portuguesa: movimento de aprendizagem no espaço da sala de aula. In KLEIMAN, Angela B. & MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. **Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber**. Campinas: Mercado de Letras, 2005, p. 181-202.

para o compromisso de fidelidade que o resumo deve ter com o texto-base, o que não pode ser confundido com “compilação” ou cópia de partes da obra original.

Em outras intervenções, observa-se que a professora atém-se de forma mais direta a princípios de formação contidos no projeto pedagógico do curso, ou seja, a professora explicita para a turma um conjunto de crenças sobre o processo de produção de conhecimentos, o papel da Universidade como lugar de reflexão sobre saberes e o papel do aprendiz no processo de aprendizagem. Na seqüência em que a professora tenta animar uma das alunas que se diz decepcionada diante dos textos produzidos (na verdade, a professora quer animar toda a turma), surge uma intervenção que ilustra bem a focalização desses objetivos:

(3)

**117. P:** [...] essa estratégia que é a estratégia de produzir e pensar:: sobre a produção...é sem dúvida uma das etapas...a partir das quais se constrói o conhecimento neceSSÁRIO ao produtor de texto...não dá pra gente chegar lá sem passar por isso... [...] estamos em uma universidade e se ESTe é o lugar de refleXÃO sobre os saberes e de CONStrução de novos saberes...não há:: como atingir esse objetivo sem que...vocês...é::...de forma. claro que é doída né? ((risos)) de forma doída eu sei...sem que vocês...se vejam como agen::tes aqui dessa história... [...]

Não se pode deixar de destacar, por fim, que a estratégia adotada pela professora – ao não apresentar aos alunos, em nenhum momento da aula em questão nem nas aulas que a antecederam, uma definição formal do gênero em estudo bem como ao solicitar a escrita de texto 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.

*A aula: da visão dos alunos sobre a ação de resumir – confrontos e conflitos*

No começo da aula, a professora entrega a cada aluno uma folha com os quatro resumos anteriormente apresentados, todos digitados tal qual foram redigidos, mas sem nenhuma indicação de seus autores.

ASSIS, Juliana Alves & MATA, Maria Aparecida da. A escrita de resumos na formação inicial do professor de Língua Portuguesa: movimento de aprendizagem no espaço da sala de aula. In KLEIMAN, Angela B. & MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. **Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber**. Campinas: Mercado de Letras, 2005, p. 181-202.

A professora inicia a atividade lembrando aos alunos os passos até então executados no âmbito da disciplina, visando ao estudo do gênero textual resumo. Conforme se abordou na seção anterior, na intervenção 01 a professora enfatiza as condições previstas para a redação do segundo resumo produzido pela turma, cujo resultado seria objeto de discussão da aula. Através desse expediente, a professora parece intencionar que os alunos reflitam sobre as condições previstas para a produção, circulação e a recepção do resumo que elaboraram, sendo capazes, também, de reavaliar, a partir disso, os quatro resumos escolhidos para a aula à luz dessa reflexão.

A reação dos alunos à explicação da professora na abertura da aula não é imediata. Apenas uma aluna – Ge – intervém através de pergunta que pode ser vista como resultado de sua avaliação sobre a ação que deveria realizar na escrita do resumo, com base no que anunciara a professora.

(4)

<p><b>05. Ge:</b> a hora que eu tô fazendo um resumo aí eu tenho que... colocar as palavras SÓ do texto... ou eu posso colocar com as MInhas palavras?</p>
--

Na intervenção da aluna, manifesta-se um incômodo possivelmente gerado pelo confronto entre a sua provável experiência de produção de resumos na Educação Básica – resumo como cópia de trechos do texto-base, selecionados de modo a atestar ao professor a leitura de um dado texto (*eu tenho que... colocar as palavras SÓ do texto...*) – e aquela que começa a conhecer na Universidade e que lhe confere um novo papel nos expedientes de textualização (*ou eu posso colocar com as MInhas palavras?*). Ge parece se dar conta de que é exigido – ou permitido (*ou eu posso*) – assumir uma nova condição de autoria na escrita do texto solicitado pela professora.

A resposta da professora à pergunta de Ge desnuda e classifica como problema aspecto que se mostrou recorrente no primeiro resumo produzido pelo grupo (a cópia de partes do texto a ser resumido), conforme comentamos. Ao mesmo tempo, coloca em relevo para os alunos a figura do **autor do resumo**, que não só colide com a concepção de resumo subjacente a esses primeiros textos dos alunos e à própria pergunta de Ge como também remete a uma nova realidade para o grupo – a autoria em textos acadêmico-científicos –, em termos dos procedimentos textual-discursivos a serem adotados na produção dos textos privilegiados em sua formação:

ASSIS, Juliana Alves & MATA, Maria Aparecida da. A escrita de resumos na formação inicial do professor de Língua Portuguesa: movimento de aprendizagem no espaço da sala de aula. In KLEIMAN, Angela B. & MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. **Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber**. Campinas: Mercado de Letras, 2005, p. 181-202.

(5)

**06. P:** o resumo não é uma CÓpia do texto... portanto... há um autor aí atrás... as palavras são suas... as palavras são do auTOR do resumo...

A professora propõe aos alunos uma tarefa, ao que tudo indica, nova para o grupo: a reflexão sobre textos por eles produzidos visando à avaliação de seus conhecimentos sobre a escrita.

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, na próxima seqüência a ser discutida, 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 sua leitura. Se considerarmos as informações fornecidas pela professora na intervenção 01 e sua função na aula, é possível afirmar que a escolha e a justificativa de Ra representam um grande progresso em relação ao modo como o grupo demonstra entender as demandas envolvidas na ação de resumir (sobretudo em comparação aos resumos produzidos na aula em que se deu o diagnóstico):

(6)

**16. Ra:** o último  
**17. P:** o último... por que o último?  
**18. Ra:** porque ele começa falando do autor  
**19. 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  
**20. 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 ...  
**21. P:** hã..hã  
**22. 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? ah? que obra é essa? ((trecho inaudível )) sim ... e no terceiro?

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 não recebe a anuência de um grande grupo de alunos, bem como da professora:

ASSIS, Juliana Alves & MATA, Maria Aparecida da. A escrita de resumos na formação inicial do professor de Língua Portuguesa: movimento de aprendizagem no espaço da sala de aula. In KLEIMAN, Angela B. & MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. **Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber**. Campinas: Mercado de Letras, 2005, p. 181-202.

(7)

<p>23.CI: não é o tema que manda não oh... 24. P: oi? 25.CI: não é o tema que manda não? o tema da obra? 26. P: diga-me... que mais? 27.CI: olha... no meu ponto de vista/meu ponto de vista os dois primeiros são fracos... né? 28. P: fracos como? 29.CI: professora... se eu pegar os/os quatro resumos aqui... certo? o terceiro me atrai mais... 30. P: mas atrai mais como? 31.CI: tem mais conteúdo professora... 32. Grupo de alunos (em coro): o terceiro? ((tom de discordância))</p>
---

Após a intervenção de CI, a professora faz uma longa exposição em favor do resumo 4, ressaltando o fato de ele apresentar informação sobre o texto resumido (autor, título, editora), elementos adequados às condições previstas para a sua circulação e consumo. Em sua fala, procura enfatizar ao grupo que os aspectos arrolados em defesa do resumo 4 não devem ser interpretados como detalhes formais (*o nome do livro... o nome do artigo... o nome da editora... o ano em que o livro foi publicado... eu apresento esses dados... pra que servem esses dados? esses dados servem pra que eu me relacione com relação à obra e possa ir lá/possa ter acesso a ela*). Certamente a professora assim procede porque sabe serem as características formais a entrada a partir da qual os alunos estão acostumados a construir seus conhecimentos sobre os textos; isso explica sua insistência em mostrar aos alunos que a configuração formal de um texto é resultado das condições previstas para o seu funcionamento, histórica e socialmente inscritas nas práticas discursivas de que emergem.

Somente após essa exposição, em que a professora centra sua atenção sobre a apreciação de Ra acerca do resumo 4, é que ela se dirige novamente a CI, para colocar em discussão a percepção do aluno. Ao que tudo indica, a intervenção de CI em defesa do resumo 3, sobretudo porque se dá logo em seguida à fala de Ra (que elege o resumo 4 como o melhor), pode ser vista como ameaça ao projeto de ensino definido pela professora, em razão dos critérios em que este se fundamenta para a avaliação do resumo. Isso explica o fato de a professora ter aparentemente ignorado a manifestação desse segundo aluno, preferindo discorrer sobre as pistas oferecidas pela intervenção de Ra. Sobre isso, é importante lembrar que o resumo 3 não só foge ao quadro interlocutivo proposto na tarefa

ASSIS, Juliana Alves & MATA, Maria Aparecida da. A escrita de resumos na formação inicial do professor de Língua Portuguesa: movimento de aprendizagem no espaço da sala de aula. In KLEIMAN, Angela B. & MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. **Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber**. Campinas: Mercado de Letras, 2005, p. 181-202.

dada em sala de aula como também em nada se aproxima da concepção de resumo que os alunos trazem da Educação Básica, 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.

Passado esse momento de discussão em torno da posição de Cl, o grupo, ao longo da aula, vai se mostrando mais à vontade na execução da tarefa – a reflexão sobre os quatro resumos. Assim é que muitos alunos vão assumindo a posição de investigadores, parceiros da professora na tarefa por ela proposta. Isso se torna mais evidente no deslocamento de posições assumidas pelos alunos: em um primeiro momento, estes manifestam, de modo geral, maior preocupação em obter pistas, regras, modelos a serem seguidos na construção do resumo; aos poucos, porém, aceitam o desafio de refletir sobre os quatro textos e reavaliar os sistemas de conhecimento ativados na tarefa de produção do resumo.

Entretanto, isso não significa que a aula, a partir de um determinado ponto, deixe de ser atravessada por conflitos e divergências tanto no que se refere ao modo como o resumo é concebido pelos sujeitos nela envolvidos quanto com relação à compreensão da própria tarefa em curso, conforme exemplificam as três seqüências a seguir:

(8)

**42. 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 pesso::a 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?

**43. P:** e por quê? explica.

**44. 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... 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))

(9)

**47. 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?

ASSIS, Juliana Alves & MATA, Maria Aparecida da. A escrita de resumos na formação inicial do professor de Língua Portuguesa: movimento de aprendizagem no espaço da sala de aula. In KLEIMAN, Angela B. & MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. **Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber**. Campinas: Mercado de Letras, 2005, p. 181-202.

**48. CI:** no todo né?

ago:::ra ... 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

**49. P:** tá... então você é... concorda com o CI?

**50. Di:** no conteúdo... agora no/na outra parte...

Observe-se que a justificativa apresentada por MJ para a avaliação negativa do resumo 3 se ampara nas instruções fornecidas pela professora para a produção do resumo, retomadas na abertura da aula. Na análise apresentada pela aluna é digna de nota a variedade de aspectos do texto que ela tematiza, o que indica sua capacidade de compreender as implicações das condições de circulação e consumo do resumo solicitado na atividade de produção de texto. Pode-se dizer que a aluna consegue perceber um dos grandes problemas que caracterizam os primeiros textos acadêmicos produzidos pelo grupo: a não mobilização de estratégias textual-discursivas que visam levar a cabo um projeto de interlocução com objetivos discursivos inscritos em um espaço socio-histórico que ultrapassa os limites da sala de aula. Guiada por essa percepção, a aluna avalia os procedimentos de textualização adotados no resumo 3 (*ele foi muito pessoal muito individual... eu acho que não caberia essa linguagem... não está boa*).

Por outro lado, logo em seguida às ponderações de MJ, outro aluno, Di, ainda que pareça anuir à proposta de análise em curso, demonstra, nas intervenções 49 e 50, encontrar-se ainda preso a um padrão de escrita em que as diferentes dimensões de um texto (sua orientação argumentativa, seu registro, sua seleção vocabular, por exemplo) podem ser pensadas e até mesmo avaliadas sem nenhum tipo de vínculo com o seu funcionamento sociocomunicativo.

Nessa mesma direção, aparece intervenção de Al, que, além de esboçar o desconforto do grupo com relação à falta de indicações mais precisas sobre a estrutura do texto a ser produzido (*você não especificou regras... é como se o resumo tivesse alguns tópicos a serem seguidos...*), deixa entrever o modo como os alunos abordam os conhecimentos implicados no processo de apropriação dos gêneros. Nesse caso, a apropriação de um gênero é vista como apropriação de uma forma lingüística e não como uma forma de realizar lingüisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares:

ASSIS, Juliana Alves & MATA, Maria Aparecida da. A escrita de resumos na formação inicial do professor de Língua Portuguesa: movimento de aprendizagem no espaço da sala de aula. In KLEIMAN, Angela B. & MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. **Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber**. Campinas: Mercado de Letras, 2005, p. 181-202.

(10)

**57. Al:** não... é porque pelo que eu entendi do que o **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))

Conforme destacamos anteriormente, ainda que persistindo confrontos na abordagem do objeto de ensino/estudo pelos sujeitos da aula, a proposta de ensino/aprendizagem encampada pela disciplina e pelo projeto pedagógico em que esta se insere vai produzindo efeitos positivos na forma como os alunos passam a abordar a materialidade textual:

(11)

**80. Al:** oh..**Ju**...isso depende da leitura do texto e do contexto...no caso do resumo? se a gente for fazer...pelo que você tá falando aí a nível de aná::lise né? se a gente for analisar os fatos...aquela questão TEXto e contexto...

**141. Raq:** o um... pelo que eu:: tô vendo aqui:: tá corretíssimo (quanto aos dados né?) de onde ele foi tirado e tal e quanto ao conteúdo desse resumo... quem não tem idéia do que:: o texto fala não vai entender nada

Assim, como ilustram as intervenções 80 e 141, é possível afirmar que o projeto de ensino em foco vai provocando alterações nas representações de escrita dos alunos, 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.

### *Palavras finais*

Ao longo da aula, fica evidente o trabalho de (re)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.



ASSIS, Juliana Alves & MATA, Maria Aparecida da. A escrita de resumos na formação inicial do professor de Língua Portuguesa: movimento de aprendizagem no espaço da sala de aula. In KLEIMAN, Angela B. & MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. **Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber**. Campinas: Mercado de Letras, 2005, p. 181-202.

Conforme se discutiu, no decorrer da aula, emergem da interação professora/alunos discrepantes representações sobre o objeto de estudo, em função das diferentes visões e experiências não só em relação à prática de leitura e escrita de resumos como também dos diferentes papéis sociais que desempenham em sala de aula. Isso significa que, na instauração desse jogo, dessa negociação de saberes, vão se (re)construindo também as identidades<sup>15</sup> de professor e aluno.

Tendo em vista os resultados do percurso pedagógico focalizado neste trabalho, não restam dúvidas de que as atividades de retextualização que envolvem gêneros do domínio acadêmico-científico devem se guiar por um modelo de ensino/aprendizagem que leve em conta as condições de produção, recepção e circulação desses gêneros bem como devem considerar a própria história de letramento dos professores em formação. Para o sucesso dessa empreitada, deve-se também assumir como desafio a construção de expedientes pedagógicos a partir dos quais os alunos sejam levados a construir e/ou desenvolver saberes para as diferentes operações implicadas nas atividades de retextualização, tanto em termos de leitura quanto de produção textual.

### *Referências bibliográficas*

- ASSIS, Juliana Alves, MATA, Maria Aparecida da, PERINI-SANTOS, Pedro. (2003). “Ensino/aprendizagem de resumos acadêmicos em sala de aula: negociação de representações”. *Anais do II Encontro Internacional Linguagem, Cultura e Cognição: Reflexões para o Ensino*. Campinas/São Paulo, Graf. FE/ALB.
- ASSIS, Juliana Alves, MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles e SILVA, Jane Quintiliano Guimarães (2001). “Formação inicial e letramento do professor de Português: uma proposta em implantação”, in: KLEIMAN, Angela B. (org.) *A formação do professor: Perspectivas da Lingüística Aplicada*. Campinas: Mercado de Letras.

---

<sup>15</sup> Estamos considerando neste trabalho o conceito de identidade adotado por Kleiman (1998: 271): “[...] *produção social emergente da interação, nem inteiramente livre das relações de poder que se reproduzem na microinteração, nem totalmente determinada por estas por força do caráter construtivo, criador de novos contextos da interação, que permitiria, em princípio, a criação de relações novas, em consequência da utilização subjetiva que os interactantes fazem dos elementos objetivamente dados pela realidade social.*”

- ASSIS, Juliana Alves & MATA, Maria Aparecida da. A escrita de resumos na formação inicial do professor de Língua Portuguesa: movimento de aprendizagem no espaço da sala de aula. In KLEIMAN, Angela B. & MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. **Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber**. Campinas: Mercado de Letras, 2005, p. 181-202.
- BRONCKART, Jean-Paul (1999). *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. Trad. de Anna Raquel Machado, Pericles Cunha. São Paulo, EDUC.
- CHARAUDEAU, Patrick e MAINGUENEAU, Dominique (2004). *Dicionário de análise do discurso*. São Paulo, Contexto.
- KLEIMAN, Angela (1998). “A construção de identidades em sala de aula: um enfoque interacional”, in: SIGNORINI, I. (org.). *Lingua(gem) e identidade*. São Paulo/Campinas, FAPESP/ FAEP/UNICAMP e Mercado de Letras.
- MACHADO, Anna Rachel (2002). “Revisitando o conceito de resumos”, in: DIONISIO, A. P *et ali*. (orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro, Lucerna.
- MATA, Maria Aparecida da. e SILVA, Jane Quintiliano Guimarães (2002). “Proposta tipológica de resumos: Um estudo exploratório das práticas de ensino da leitura e da produção de textos acadêmicos”. *Scripta*, v. 6, nº 11. Belo Horizonte, PUC Minas, pp. 123-133.
- MATA, Maria Aparecida (2003). “Estudo exploratório das representações sobre o gênero resumo na retextualização de textos acadêmicos”. Trabalho apresentado no *14º Congresso de Leitura do Brasil*. IV Seminário sobre Leituras do Professor. Campinas. (Inédito)
- MATENCIO, M. L. M. (2002). “Atividades de (re)textualização em práticas acadêmicas: Um estudo do resumo”. *Scripta*, v. 6, nº 11. Belo Horizonte, PUC Minas, pp. 109-122.
- \_\_\_\_\_ (2001). *Estudo da língua falada e aula de língua materna: Uma abordagem processual da interação professor/alunos*. Campinas, Mercado de Letras.
- MATURANA, Humberto (1998). *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte, UFMG.
- MOSCOVICI, Serge (2003). *Representações sociais: Investigações em psicologia social*. Petrópolis, Vozes.
- POSSENTI, Sírio (1997). “Gramática e política”, in: GERALDI, J. W. (org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo, Ática.
- \_\_\_\_\_ (1996). *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas, Mercado de Letras/ALB, 1996.