

Cad.Est.Ling., Campinas, 51(2): 201-218, Jul./Dez. 2009

**A ESTRUTURA INTERNA DO GÊNERO ABSTRACT DE ARTIGO CIENTÍFICO:
UM ESTUDO SOBRE A POSSIBILIDADE DE SUBTIPOS DA SEQUÊNCIA
DESCRITIVA DE ADAM¹**

ANA PAULA TREVISANI
Universidade Estadual de Maringá

ABSTRACT: The concept of genre has become fundamental, particularly for the purposes of teaching reading and written production. In Brazil, this line of research has presented a common focus: the perspective of intervention in education issues, either immediately or prospectively (MACHADO, 2005). This study focuses on the characterization of genres as teaching tools and aims to analyze the sequential organization of abstracts of scientific articles, as proposed in Machado (1996). The theoretical-philosophical perspectives which guided the study are mainly Bakhtin's Enunciation Theory (1992; 1997) and the Socio-Discursive Interactionism (BRONCKART, 2003). Based on Adam's concept of sequence, Machado poses a hypothesis according to which the sequential organization of texts belonging to the critical review genre (which includes articles' abstracts) would be organized by descriptive sequences, as subtypes of Adam's Descriptive Sequence. Thus, a number of abstracts were here selected and analyzed in an attempt to identify, in their sequential organization, such subtypes of sequences suggested. The analysis showed that the characterization of these texts' internal structure fundamentally depends on the acknowledgment of the genre to which they belong. This perception, which recognizes these language actions (texts) as *abstracts of scientific articles* – texts approximately 300 words-long, published in journals, immediately previous to their articles – generates expectations regarding their internal structure and, only then, it is possible to realize them as texts organized into the subtype: Text-Descriptive Sequence.

1. INTRODUÇÃO

[...] embora toda língua natural pareça, de fato, estar baseada nas regras de um sistema, essas só podem ser identificadas e conceitualizadas por um procedimento de abstração-generalização, a partir das propriedades observáveis dos diversos textos utilizados em uma comunidade (BRONCKART, 2003, p. 69).

O trecho acima sugere, de um modo geral, dois níveis complementares de apreensão de um texto: o primeiro, de generalização, ou seja, apreensão da situação (social) externa (das condições de produção); e o segundo, da organização interna, em decorrência do primeiro nível. O termo generalização pode ser entendido como o estabelecimento da relação com determinado gênero da esfera social em que o texto foi produzido. A noção de

¹ Estudo realizado para conclusão da disciplina Gêneros do Discurso: uma perspectiva enunciativa para o ensino de línguas, como aluna especial de doutorado no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Londrina, ministrada pela Prof^a. Dr^a. Elvira Nascimento.

gênero tem se tornado fundamental, sobretudo para fins de ensino de leitura e produção textual. Uma das justificativas para isso pode se relacionar à constatação de que “[...] se não existissem os gêneros do discurso, a comunicação verbal seria quase impossível” (BAKHTIN, 1992, p. 302). Em consonância com esta afirmação, teóricos do interacionismo sociodiscursivo defendem a tese de que, nas atividades de linguagem, os gêneros se constituem como verdadeiras ferramentas semióticas complexas, que permitem a produção e compreensão de textos; logo, defendem um ensino de línguas baseado em gêneros (MACHADO, 2005a, p. 139).

Ainda de acordo com Machado (2005b, p. 238), particularmente no Brasil, pesquisas nessa linha têm mostrado um traço comum: “[...] a perspectiva de intervenção na educação, imediata ou prospectivamente”. Em geral, voltam-se ou para atividades de ensino e aprendizagem de línguas ou para a atividade de formação. A autora aponta cinco principais focos de pesquisa: 1) nas ferramentas de ensino (e.g. caracterização de gênero, construção de modelos didáticos, avaliação de materiais didáticos); 2) no aluno; 3) no professor em formação ou no formador de professor; 4) na interação professor-ferramenta-aluno; 5) na interação professor em formação-ferramenta-formador.

O presente estudo se encaixa no primeiro foco e pretende analisar a organização sequencial de *abstracts* de artigos científicos, tal como proposto em Machado (1996). Com base no conceito de sequência de Adam, a autora levanta a hipótese de que a organização sequencial de textos que podem ser considerados como filiados ao gênero resenha crítica (o que inclui *abstracts* de artigos) estaria constituída por sequência(s) descritiva(s), como subtipo(s) da sequência descritiva de Adam. Uma razão é o fato de se tratarem de “[...] produções de textos que falam sobre outros textos, com a sugestão, já aí, de que estamos diante de uma ou mais seqüências descritivas” (MACHADO, 1996, p. 142). A adequação da proposta do ponto de vista teórico e, em especial, a afirmação da autora de que a sua utilização para fins didáticos tem-se mostrado bastante produtiva motivaram este estudo, o qual busca verificar o valor da proposta no que diz respeito a *abstracts* de artigos científicos.

2. ORIENTAÇÕES TEÓRICAS

As perspectivas teórico-filosóficas que baseiam o presente estudo estão pautadas, sobretudo, na teoria da enunciação de Bakhtin (1992; 1997) e no interacionismo sociodiscursivo proposto por Bronckart (2003).

Em sua teoria da enunciação (do enunciado concreto), Bakhtin observa a importância de estudar a língua como discurso (a língua em seu uso). No pensamento bakhtiniano, a palavra é concebida como um elemento concreto, forma de expressão verbal dirigida a outrem; é, portanto, referida como palavra dita, enunciada, resultado de um processo de interação na realidade viva (STELLA, 2005, p. 178) e possui, em sua natureza, o caráter dialógico.

Todo enunciado – desde a breve réplica (monolexêmica) até o romance ou o tratado científico – comporta um começo absoluto e um fim absoluto: antes de seu início, há os enunciados dos outros, depois de seu fim, há os enunciados-resposta dos outros (ainda que seja

como uma compreensão responsiva ativa muda ou como um ato-resposta baseado em determinada compreensão [...] os enunciados dos interlocutores (parceiros do diálogo), a que chamamos réplicas, alternam-se regularmente nele [diálogo real]. O diálogo, por sua clareza e simplicidade, é a forma clássica da comunicação verbal (BAKHTIN, 1992, p. 294).

Assim, tendo por base a palavra-enunciado, a língua se constitui em um sistema complexo, socialmente situado (portanto, dito concreto) e em constante evolução: “A língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema lingüístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1997, p. 124).

A perspectiva psicológica de Jean-Paul Bronckart, a do interacionismo sociodiscursivo (doravante ISD), de um modo geral, propõe-se a estudar as condições de emergência e de funcionamento do pensamento consciente humano. Para isso, alimenta-se de vertentes da psicologia, dos estudos da linguagem, da filosofia e da sociologia. Tem como pilares o sociointeracionismo vygotskyano e a abordagem dialética (marxista) dos fenômenos psicológicos.

A concepção marxista, também denominada sócio-histórica, entende a relação sujeito-linguagem-realidade social como uma relação dialética, tendo em vista que a linguagem-discurso se constitui em instrumento por meio do qual o homem modifica sua realidade social e também por meio do qual o homem se forma como ser social consciente (BARBOSA, 2002; BRONCKART, 2003; MAGALHÃES, 2003).

Vygotsky, em sua teoria sociointeracionista, conclui que a significação das palavras durante a fala (enquanto uma ação de linguagem) trata-se de um fenômeno do pensamento, uma vez que representa generalizações ou conceitos. Nas palavras do psicólogo: “O significado das palavras é um fenômeno do pensamento apenas na medida em que o pensamento ganha corpo por meio da fala, e só é um fenômeno da fala na medida em que esta é ligada ao pensamento, sendo iluminada por ele” (VYGOTSKY, 1974, p. 5). Ao considerar o significado da palavra na fala como unidade do pensamento verbal (já que esse significado trata simultaneamente de pensamento e fala), evidencia-se a importância do estudo da palavra situada, i.e., da palavra em uso em seu contexto social (discursivo), o qual lhe confere sentido singular/real/concreto. Desse modo, pelas lentes da psicologia, as conclusões de Vygotsky vão ao encontro do que Bakhtin também observou ao afirmar que a língua vive e evolui historicamente **na comunicação verbal concreta**.

Além de Vygotsky e da dialética marxista, outra base forte que sustenta a teoria de Bronckart é a corrente filosófica de Spinoza. Da obra desse filósofo, Bronckart retoma a distinção entre **dualismo** e **monismo**. O primeiro consiste no estudo do desenvolvimento humano que separa o psíquico do biológico, no qual se pautam behavioristas e cognitivistas, enquanto o **monismo** denomina o estudo da ciência humana que integra o biológico e o psicológico – o estudo do **funcionamento-desenvolvimento humano** (e no qual se pautam os materialistas Marx e Engels). Em seu quadro epistemológico, Bronckart se propõe a estudar a emergência da consciência humana sob a perspectiva **monista**, colocando-se, portanto, em oposição às concepções inatistas da ontogênese humana.

Por fim, com base na teoria do agir comunicativo de Habermas (2003) e na teoria saussuriana da propriedade do arbitrário radical dos signos, Bronckart considera a emer-

gêneros da comunicação verbal como fundamentalmente constitutiva do psiquismo humano, bem como constitutiva do social propriamente dito. Segundo o autor,

A linguagem propriamente dita teria então emergido, sob o efeito de uma negociação prática (ou inconsciente) das pretensões à validade designativa das produções sonoras dos membros de um grupo envolvidos em uma mesma atividade. Portanto, seria na cooperação ativa que se estabilizariam as relações designativas, como *formas comuns* de correspondência entre representações sonoras e representações sobre quaisquer aspectos do meio, isto é, como **signos**, na acepção saussuriana mais profunda do termo. Signos que, pelo seu próprio estatuto de formas oriundas de uma negociação, teriam necessariamente reestruturado as representações dos indivíduos, até então idiossincráticas, e as teriam transformado em representações pelo menos parcialmente comuns, compartilháveis, ou ainda *comunicáveis* (BRONCKART, 2003, p. 33, grifo do autor).

Considerando essas bases, o projeto do ISD se dispõe a estudar as condições de emergência e de funcionamento do pensamento consciente, tomando como unidades de análise a **ação de linguagem**, individual e socialmente situada, e a **atividade social** – que predetermina e contextualiza ações individuais. É nessa relação entre atividade (social) e ação (individual) que é delimitada uma concepção de **gênero**, de que se trata na próxima seção.

3. OS GÊNEROS NA PERSPECTIVA DO ISD

A noção de gêneros textuais em Bronckart (2003) é, em sua essência, baseada na concepção bakhtiniana de gêneros do discurso, segundo a qual, ao longo da história, as diferentes esferas das atividades humanas – a esfera do cotidiano, a esfera acadêmica, a esfera do jornalismo, etc. – produzem “[...] tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso” (BAKHTIN, 1992, p. 279). Segundo Bakhtin, todos os nossos enunciados se baseiam em uma forma padrão relativamente estável – um gênero do discurso – gerada pelas esferas da comunicação verbal e que tende a se modificar, uma vez que se modificam as situações sociais (MACHADO, 1996, p. 135). Nessa perspectiva, entende-se que o processo discursivo de compreensão e produção textual (de enunciados) é regulado por representações de gêneros. Inclusive, alguns autores, ao caracterizá-los, associam-nos a **metáforas**, tais como: **molduras de ações sociais**, tendo em vista que estabelecem **princípios norteadores** (SWALES, 2004, p. 61-68) e não consistem em ações propriamente ditas (BAZERMAN, 2005); **padrões de linguagem**, na medida em que geram expectativas convencionais em torno de tais padrões (DEVITT, *apud* SWALES, 2004, p. 61-68); ou mesmo **instituições sociais**, especialmente por moldarem contextos e estabelecerem papéis sociais (FISHELOV, *apud* SWALES, 2004, p. 61-68).

No quadro teórico do ISD, o papel dos gêneros como reguladores do discurso é também enfatizado, assim como sua natureza, produto das atividades (sociais) de linguagem. Além disso, o gênero é entendido como ferramenta da ação de linguagem e a esta é atribuída a função de reformular o gênero. Note-se que, nesta relação, está implicada uma distinção entre a concepção de **atividade** e a de **ação**. Assim, para entender melhor a concepção de gêneros do ponto de vista do ISD, é necessário explicitá-la.

O termo **atividade** designa “[...] um tipo de leitura do agir [comunicativo] que implica as dimensões motivacionais e intencionais mobilizadas por um coletivo organizado” (MACHADO; BRONCKART, *apud* MACHADO, 2005b, p. 249). Trata-se, portanto, da cooperação entre indivíduos regulada e mediada por interações verbais, como coloca Bronckart (2003, p. 32, grifo do autor), “[...] caracteriza-se por essa dimensão que Habermas chamou de **agir comunicativo**”. Uma atividade social é constituída de **ações** individuais e humanas em oposição ao conceito de acontecimento, produzido na natureza e que não atribui causalidade direta e explícita a um indivíduo. São “[...] condutas que podem ser atribuídas a um agente em particular, motivadas e orientadas por objetivos que implicam a representação e a antecipação de seus efeitos na atividade social” (MACHADO, 2005b, p. 249). Assim, no decorrer da história, é no quadro dessas atividades sociais que vão surgindo e se estabilizando os gêneros de texto; e é a variação das esferas dessas atividades que leva a uma variação de tais gêneros, que se tornam característicos de cada uma dessas esferas, bem como objeto de avaliações sociais permanentes: “[...] uma espécie de reservatório de modelos de referência, dos quais todo produtor deve se servir para realizar **ações de linguagem**” (MACHADO, 2005b, p. 250, grifo da autora).

Machado observa, ainda, que pesquisas recentes (de teóricos do ISD, como Bronckart e Schneuwly) têm mostrado uma tendência a utilizar o termo **ação** em vez de **texto**. A motivação, de ordem epistemológica, segundo a autora, deve-se ao fato de que, por mais que o produtor/agente “adote” um gênero particular que lhe pareça adequado a determinada situação, cada texto produzido constitui uma situação de ação de linguagem, pelo menos em parte, sempre diferente.

O produtor vai sempre adaptar o gênero aos valores particulares da situação em que se encontra [...] Ao final desse processo de adaptação, o texto produzido acabará por ser dotado de um estilo particular. Assim, toda produção pode contribuir para a modificação do gênero [...], gerando exemplares mais ou menos diferentes dos modelos preexistentes (MACHADO, 2005b, p. 251).

Dá a referência a texto como ação, ação individual que se realiza pautada em determinado gênero, ao mesmo tempo em que o modifica, contribuindo para o caráter dinâmico e histórico do gênero.

Em suma, é possível concluir, com base na teoria do ISD, que as esferas de atividade humana (sociais), particularmente as esferas do agir comunicativo, das atividades de linguagem, originam infinitas estruturas relativamente estáveis, típicas de cada esfera – os gêneros –, as quais se materializam em ações individuais de linguagem ou textos, que, por sua vez, conferem dinamicidade a essas estruturas. Devido à enorme variedade dos gêneros e, em especial, por estarem sob constante influência das ações individuais, é que se torna tarefa vã qualquer tentativa de classificá-los de maneira exaustiva. Machado (2005b, p. 238) defende que o ISD não toma os gêneros de texto como sua unidade de análise privilegiada, nem considera que sua análise seja seu objetivo maior: “De fato, as unidades de estudo privilegiadas são as ações verbais e não-verbais”. O estudo da ação ou do texto, entendido como materialização de determinado gênero, implica, segundo Bronckart (2003), lançar olhares no sentido de caracterizar tanto a situação externa, ou seja, as condições (sociais) de produção dos textos, como a situação interna, a arquitetura interna dos textos.

Quanto à caracterização da estrutura interna dos textos, Bronckart aborda conceitos como o de tipos de sequência, proposto por Adam, particularmente relevante ao presente estudo, do qual se trata a seguir.

4. TIPOS DE SEQUÊNCIA E TIPOS DE SEQUÊNCIA DESCRITIVA

Com base no que foi exposto anteriormente e concentrando-se na esfera acadêmica (em que este estudo se insere), é possível considerar como exemplos de gêneros textuais, aos quais se associam determinados textos (ações de linguagem): artigos científicos, palestras, teses, ou mesmo *abstracts* e resumos de artigos, dentre outros. No contexto escolar, alguns tipos de produções textuais, normalmente tratados como gênero, tais como narrações, dissertações, descrições, são entendidos, na perspectiva do ISD, como sequências, ou seja, “[...] formas específicas de organização dos conteúdos de um texto [...] que podem atravessar diferentes gêneros, sendo a sua ocorrência e a sua combinação um dos elementos caracterizadores de um determinado gênero” (MACHADO, 1996, p. 136). Segundo Bronckart (2003), além da **dimensão dos tipos de discurso**, denominada infraestrutura geral de um texto, este, ainda, caracteriza-se pela **dimensão da organização sequencial** ou **linear** do conteúdo temático.

A concepção de sequência, conforme Adam (*apud* BRONCKART, 2003), engloba dois níveis: o cognitivo e a realização em textos empíricos. Das representações e conhecimentos (macroestruturas) estocados na memória do agente-produtor, resulta um processo de (re)semiotização, particularmente em virtude das restrições técnicas da produção verbal humana (p. 217). Assim, **protótipos** de sequências passam por um processo de reestruturação, concretizando-se em **tipos linguísticos** variados, da mesma forma que **macroproposições** de uma sequência prototípica, as quais o autor opta por denominar **fases** da sequência, geralmente, concretizam-se por **pacotes** de proposições de dimensões diversas, ou mesmo por uma única proposição (p. 218-219). É importante enfatizar que, embora o autor considere útil a definição de protótipos, não considera que estes sejam modelos cognitivos preexistentes às sequências efetivas, tampouco que sejam capazes de gerá-las. Considera-os, sim, “[...] **construtos teóricos**, elaborados secundariamente a partir do exame das sequências empiricamente observáveis nos textos” (p. 233, grifo do autor).

Tomando-se por base tais afirmações, supõe-se que, de fato, durante um processo de produção textual (da ação de linguagem), o agente faz elaborações mentalmente, à medida que fala ou escreve. Entretanto, em linha com a abordagem sociointeracionista, esse processo cognitivo se deve a capacidades de linguagem adquiridas, sócio-historicamente, pelo agente, por meio da convivência em sua comunidade discursiva. É no sentido sócio-histórico que se considera que as sequências preexistam em relação aos modelos cognitivos/protótipos do agente.

Bronckart considera os cinco tipos de sequências propostos por Adam: a narrativa, a descritiva, a explicativa, a argumentativa e a dialógica. Em seguida, estabelece para cada uma delas um **estatuto dialógico**. O autor coloca que o processo de reestruturação do conteúdo temático, já organizado na memória do agente-produtor, é motivado pelas representações que esse agente tem das propriedades dos destinatários de seu texto, assim como do efeito

que neles deseja produzir. Desse modo, é com base na constatação de que o agente toma decisões orientadas ao destinatário (denominadas **decisões interativas**) que o autor afirma que as sequências têm um estatuto fundamentalmente dialógico. Assim, na sequência narrativa, a intenção é, em essência, criar uma tensão; na sequência explicativa, resolver um problema; na sequência argumentativa, convencer; na sequência dialogal, regular a interação; e, na sequência descritiva, fazer ver.

Ao avaliar o estatuto dialógico das sequências, Bronckart considera um tipo a mais: a sequência injuntiva. Segundo Adam (*apud* BRONCKART, 2003, p. 237, grifo do autor), tal tipo de sequência “[...] seria organizada conforme as regras gerais da sequência descritiva, ainda que apresente a particularidade de **fazer ver ações** mais do que objetos ou situações”. Ainda assim, o autor considera que se trata de uma sequência específica, já que, do ponto de vista do estatuto dialógico, “[...] essas seqüências são sustentadas por um **objetivo próprio** ou **autônomo**: o agente produtor visa **fazer agir** o destinatário de um certo modo ou em uma determinada direção” e cita, como exemplo, uma receita culinária. Acrescenta ainda que, por isso, “[...] exerce efeitos sobre as próprias propriedades da sequência (presença de formas verbais no imperativo ou no infinitivo, ausência de estruturação espacial hierárquica)” (p. 237, grifo do autor).

Convém lembrar que este estudo trata da análise de um tipo de texto que pertence a gama de gêneros, os quais podem ser considerados gêneros de síntese, ou seja, de textos que falam de outros textos. Neste caso, a intenção é mostrar, com base na **sequência descritiva de texto** e na **sequência descritiva de ações**, apresentadas em Machado (1996), que, quando há ações nesses tipos de texto (o uso do infinitivo), o fim é, de fato, **fazer ver ações**, mais que o de **fazer agir o destinatário**.

A sequência descritiva prototípica, conforme Adam (*apud* BRONCKART, 2003, p. 222-223), pode realizar-se por quatro tipos de operações básicas:

- **Ancoragem**: introdução de um **tema-título** (uma forma nominal) ao início da sequência ou ao final (o que o autor chama afetação); realiza-se por meio de um nome, o que ou quem está em questão, estabelecendo a relação com o tema-título;
- **Aspectualização** do tema, i.e., qualidades/propriedades do tema são introduzidas no discurso;
- **Relacionamento** por meio de:
- **Assimilações**: são estabelecidas relações entre aspectos de dois ou mais objetos (por comparação ou metáforas);
- **Colocação em situação**: o objeto é situado espacialmente e/ou temporalmente;
- **Reformulação**: tipo de ancoragem em que o tema-título é retomado mediante uma modificação do tema.
- **Avaliação** (*apud* MACHADO, 1996, p. 139): (categoria facultativa que pode ocorrer em qualquer lugar da sequência) é depositária de um ponto de vista do locutor ou de um personagem, e se manifesta mediante diferentes marcas de subjetividade.

A respeito das possibilidades de realização do protótipo da sequência descritiva, Machado aponta a possível recursividade em subníveis, em que as propriedades se tornam subtemas e suas respectivas aspectualizações. Tal recursividade, em teoria, poderia se

estender ao infinito. Por outro lado, Bronckart (2003, p. 223) afirma que o modelo pode ser rudimentar: após o tema-título, uma simples enumeração de suas partes, a que o autor chama grau-zero de descrição.

Subordinada à sequência descritiva de Adam, Machado (1996) propõe a **sequência descritiva de texto (SDT)**, a qual, supostamente, organizaria textos filiados ao gênero resenha crítica, ou seja, textos que falam de outros textos. Tal subtipo de sequência, acrescenta a autora, teria uma subdivisão na operação de aspectualização com o objetivo de distinguir as proposições que se referem ao conteúdo do texto das proposições que se referem à forma. Além disso, a autora sugere que o conteúdo e a forma de textos desse gênero podem, ainda, ser desenvolvidos por uma **sequência descritiva de ação (SDA)**. A autora assevera que textos como resumos (incluindo, aí, os *abstracts* de artigos científicos) e resenhas têm predicados funcionais que descrevem as ações atribuídas ao autor e que, portanto, podem ser consideradas **sequências descritivas de ações encaixadas** que desenvolvem a operação de aspectualização (p. 146).

A seguir, serão analisados alguns *abstracts* de artigos científicos na tentativa de reconhecer, em sua organização sequencial, tais subtipos de sequências sugeridos.

5. ORGANIZAÇÃO SEQUENCIAL DOS *ABSTRACTS*

Os *abstracts* selecionados para análise estão publicados em revistas especializadas da mesma área de conhecimento: ensino/aprendizagem de inglês como língua estrangeira (LE). São elas *The ESPecialist* e *TESOL Quarterly*. Levando em conta que os resultados deste estudo podem ser utilizados para fins didáticos, considerou-se importante delimitar a área de conhecimento, já que podem ocorrer variações de uma área para outra, sobretudo em termos de organização textual. Zanella e Heberle (2005, p. 16), por exemplo, em um estudo sobre variação do gênero acadêmico de sumarização, motivaram-se a estudar resumos na área de biomédica, ao notar que, embora se entenda por *abstracts* resumos escritos na língua inglesa que trazem em seu conteúdo as idéias principais de um trabalho, previamente elaborado, em um único parágrafo, alguns periódicos da área biomédica trazem resumos divididos por parágrafos, com subtítulos dos estágios retóricos (objetivo/introdução, desenho/local/população em estudo/pacientes e métodos, metodologia, resultados, discussão/conclusão), acompanhados de suas versões na língua inglesa com título de *abstract* ou *summary*.

Na seleção dos *abstracts*, também foram privilegiados tanto o inglês nativo quanto o não-nativo e, ainda, pesquisas de naturezas diversas, como, por exemplo, bibliográficas, quantitativas e qualitativas. A tais variações, podem-se atribuir modificações na organização sequencial dos *abstracts*. Devido a restrições de espaço, foram analisados, ao todo, quatro *abstracts*, dois da Revista *TESOL Quarterly* (2006) e dois da Revista *The ESPecialist* (2004).

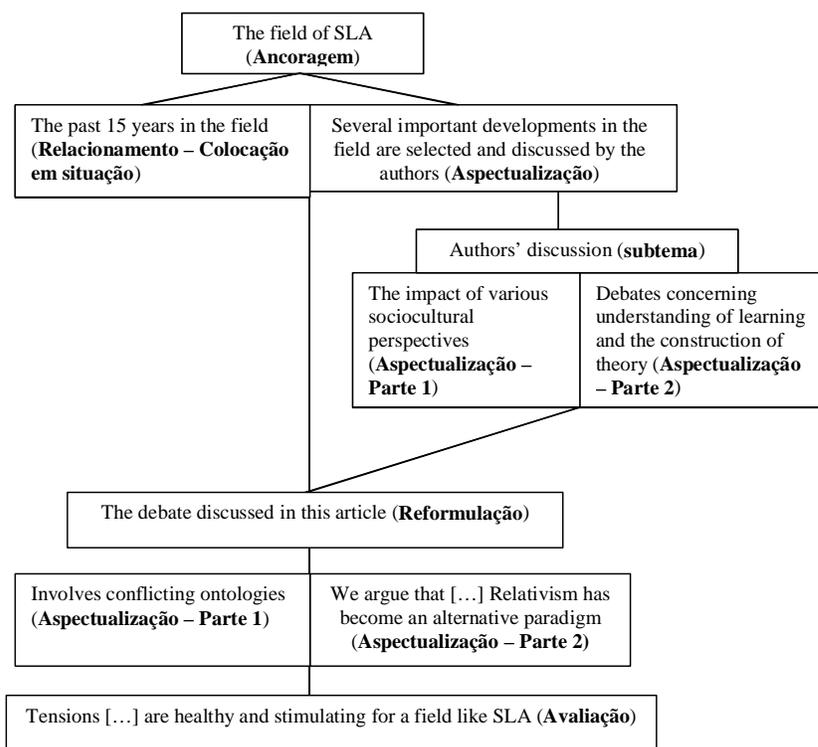
A análise de cada *abstract* consiste, primeiramente, de uma breve exposição do **plano geral** do texto, ou seja, “[...] da organização de conjunto do conteúdo temático [...]” (BRONCKART, 2003, p. 120), para situar o leitor; em seguida, dá-se a **análise** de sua organização sequencial, apresentada por meio de uma figura/esquema.

Com relação ao primeiro *abstract* – **Cognitive and Sociocultural Perspectives: two parallel SLA worlds?** (ZUENGLER; MILLER, 2006, p. 35) –, o plano geral do texto pode ser resumido em três partes:

- a) Delimitação do contexto de pesquisa, em que os autores fazem uma breve exposição do conteúdo tratado (frases 1-3);
- b) Apresentação da tese (frases 4 e 5);
- c) Síntese da conclusão (frase 6).

Quanto à sua organização sequencial, é possível afirmar que o texto está disposto em uma sequência descritiva, conforme mostra o esquema da Figura 1.

Figura 1 Esquema do *abstract* A

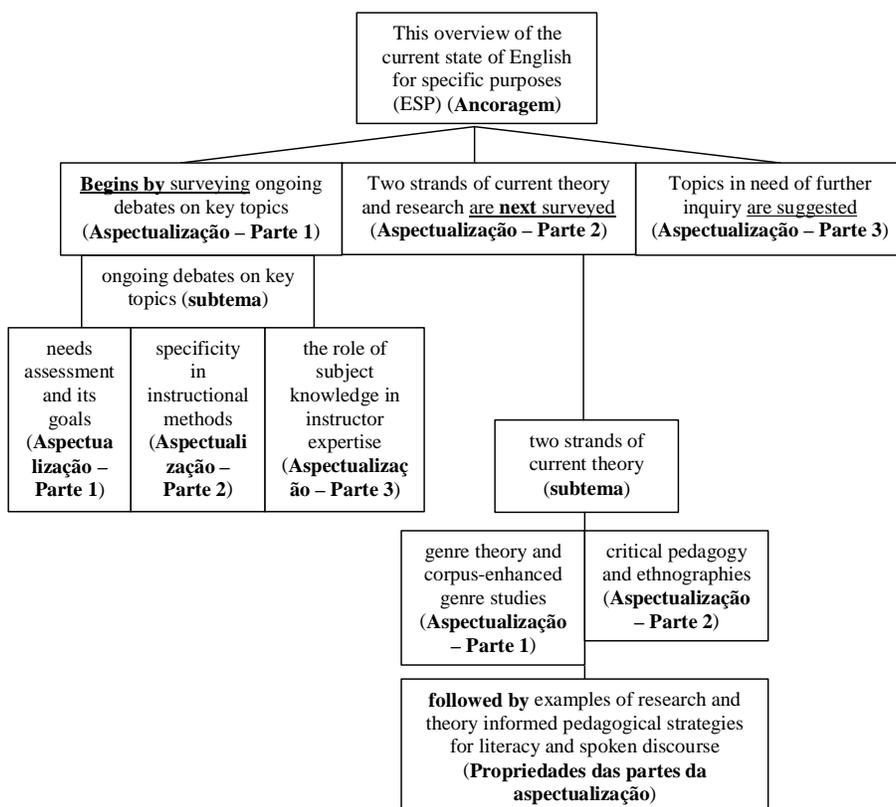


Em um primeiro momento, o conteúdo do texto se organiza em torno de uma descrição do campo de pesquisa dos autores: *the SLA field*, sendo esta forma nominal classificada como a primeira fase da sequência, a **ancoragem**. Em relação a este tema-título, duas outras fases se definem: 1) a de **relacionamento**, mais especificamente, a de **colocação em situação**, em que o estudo é situado/delimitado no tempo: *Looking back at the past 15 years in*

the field [...] e 2) a fase de **aspectualização** do estudo, por meio de uma **sequência descritiva de ação encaixada**, ou, como coloca Machado (1996), tem-se um predicado funcional que descreve as ações atribuídas aos autores: *the authors select and discuss several important developments in the field*. Em seguida, nota-se uma recursividade, em que **a ação discutir** torna-se um **subtema** elíptico, já que fica subentendido na fase de aspectualização. A discussão dos autores envolve dois aspectos: 1) *the impact of various sociocultural perspectives* (**aspectualização – parte 1**) e 2) *debates concerning understanding of learning and the construction of theory* (**aspectualização – parte 2**). Com a exposição dos aspectos da discussão, finaliza-se a delimitação do contexto e, ao iniciar a apresentação da tese, há a introdução da forma nominal *The debate discussed in this article*. Nesse ponto, o tema-título do texto deixa de ser o amplo *SLA field*, passa por uma **reformulação** e torna-se mais delimitado: *the debate* (que se insere no campo da SLA, mas que se restringe aos aspectos mencionados previamente). Após o tema-título reformulado, segue a fase de **aspectualização**, em que mais uma sequência descritiva de ação se encaixa, sendo uma ação atribuída ao próprio tema-título: *The debate discussed in this article involves*, e outra, aos autores: *We argue*. A terceira parte do plano geral, a síntese da conclusão, pode ser entendida como uma **avaliação** do tema-título. Apesar de não conter marcas do sujeito enunciador, há uma generalização/ampliação do tema: *Tensions, debates and a growing diversity of theories*, e a atribuição de conotações valorativas: *are healthy and stimulating for a field like SLA*.

O segundo *abstract* analisado – **English for Specific Purposes: Teaching to perceived needs and imagined futures in worlds of work, study and everyday life** (BELCHER, 2006, p. 133)– difere do anterior (e dos demais analisados), uma vez que tem seu plano geral inteiramente organizado de acordo com o desenho do artigo que o segue. O autor fez uso de organizadores textuais como *begins by, next, followed by* para apresentar as diferentes partes do conteúdo de seu artigo. Sua organização sequencial é também descritiva, entretanto as partes do plano geral correspondem às próprias partes da fase de aspectualização da sequência (ilustrada no esquema da Figura 2).

Figura 2 Esquema do *abstract* B



A forma nominal, logo no início do texto: *This overview of the current state of English for specific purposes (ESP)*, foi identificada como a fase de **ancoragem**, visto que tematiza o conteúdo do texto que é objeto do *abstract*. Em seguida, há uma fase de **aspectualização**, em que as diferentes partes do conteúdo do texto são organizadas por meio de uma **sequência descritiva de ação encaixada**, marcada, particularmente, pelas formas verbais assinaladas em negrito:

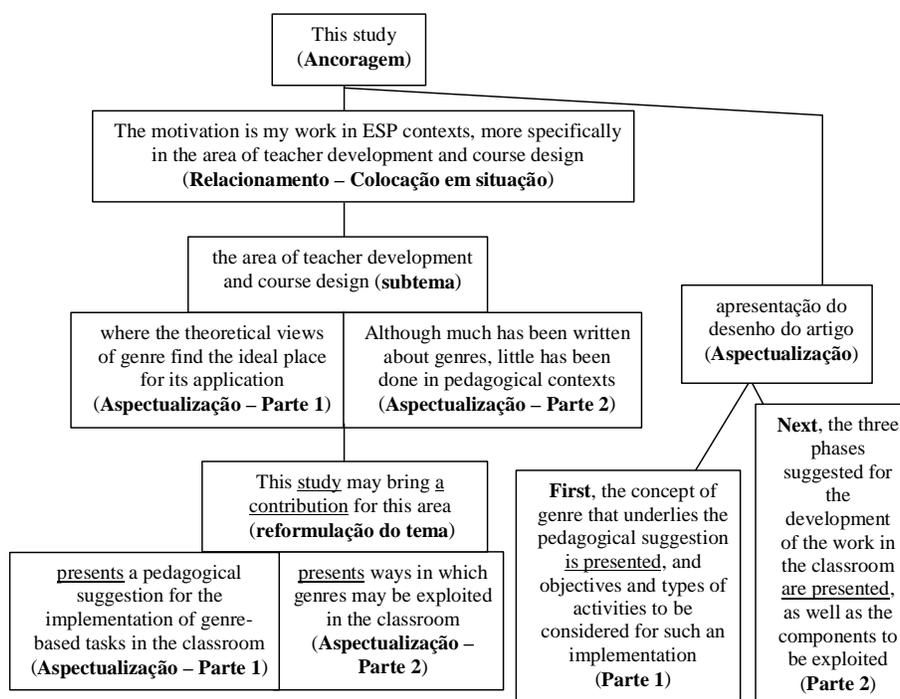
- ***begins by surveying*** ongoing debates on key topics (Aspectualização, Parte 1);
- Two strands of ***current theory*** and research ***are next surveyed*** (Aspectualização, Parte 2);
- Topics in need of further inquiry ***are suggested*** (Aspectualização, Parte 3).

Ainda, como mostra a Figura 2, há recursividade da sequência. As partes 1 e 2 da aspectualização contêm subtemas que são, por sua vez, aspectualizados também.

O terceiro *abstract* – **Gêneros textuais: uma proposta de aplicação em cursos de inglês para fins específicos** (RAMOS, 2004, p. 107) –, em termos de plano geral, assemelha-

se, em parte, ao primeiro (*abstract A*) e, em parte, ao segundo (*abstract B*). A relação com o primeiro está no fato de que ambos os autores situam a pesquisa antes de entrar no mérito da apresentação do conteúdo do artigo (objeto de descrição do *abstract*). Já a semelhança com o segundo está na quarta parte do plano geral (abaixo), quando o autor apresenta o desenho do artigo, tal qual é feito pelo autor do abstract B: a) Justificativa da pesquisa (frase 1); b) Síntese da problematização (frase 2); c) Contribuições do estudo (frase 3); d) Apresentação do desenho do artigo (frases 4 e 5). Também neste, identificaram-se as fases da seqüência descritiva de Adam (Figura 3).

Figura 3 Esquema do *abstract C*

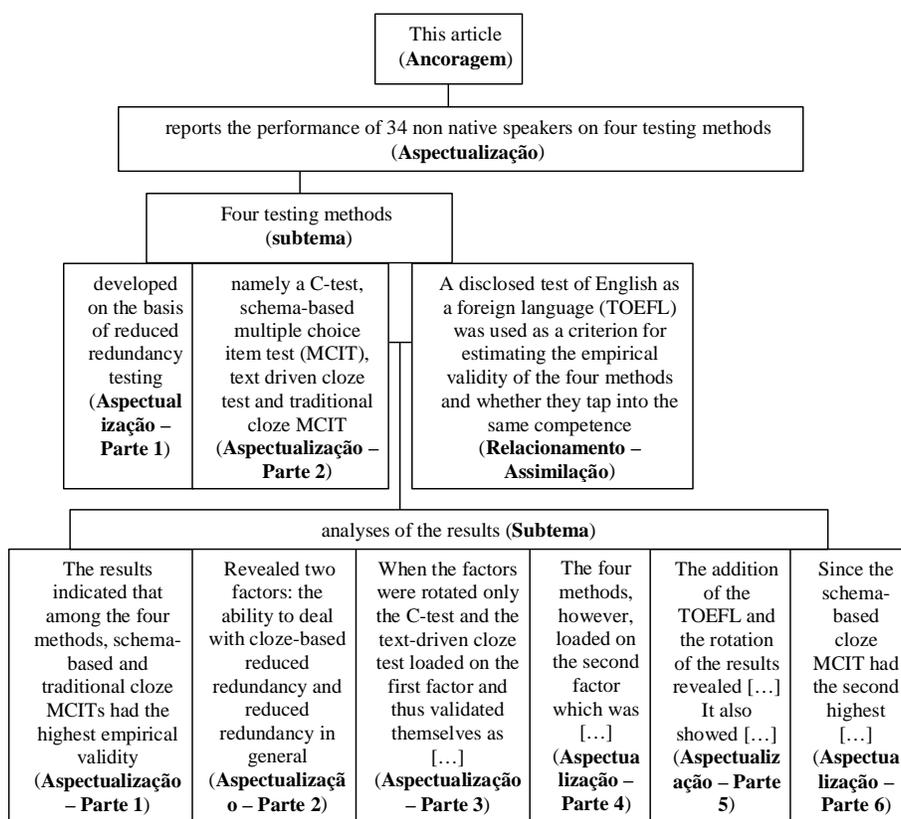


A **ancoragem** é feita pela forma nominal: *this study*. Em relação a este tema-título, o autor descreve sua motivação para realizar o estudo: *my work in ESP contexts, more specifically in the area of teacher development and course design*. Sua motivação em relação ao estudo pode ser entendida como a fase de **relacionamento**, em que, ao mencionar o contexto de ESP e a área de formação de professor e de desenho de curso, o autor **coloca em situação** o referido tema (seu estudo). A oração que vem a seguir, introduzida pelo uso do pronome relativo *where*, introduz um aspecto da própria área de formação de professor e de desenho de curso: *the area of teacher development and course design, where the theoretical views of genre find the ideal place for its application*. A frase seguinte continua com outro aspecto da mesma área de pesquisa: *Although much has been*

written about genres, little has been done in pedagogical contexts. Esses dois aspectos levam a entender a forma nominal: *the area of teacher development and course design* como um subtema, que afunila/delimita o contexto situacional do estudo. Na frase seguinte, o tema-título é retomado, utilizando o mesmo termo do início do texto: *this study*. Entretanto nota-se que, até este ponto, há uma hierarquização de conteúdo, que justifica o desenvolvimento do estudo – tema central –, causando, assim, uma **reformulação** em termos de sentido: *This study* como contribuição para a área de pesquisa em questão. Em seguida, desenvolve-se a operação de aspectualização por meio de uma **sequência descritiva de ação encaixada**, evidenciada, particularmente, pelas formas: *presents a pedagogical suggestion [...]* e *presents ways in which [...]*. Por fim, há uma apresentação do desenho do artigo. Esse trecho foi interpretado como diretamente relacionado ao tema inicial (*this study*), como mostra a figura 3, e, portanto, foi colocado ao lado da fase de **relacionamento**, como **aspectualização** do tema, apresentada em duas partes (relacionadas pelo uso de organizadores textuais: *first* e *next*), as quais, também, são organizadas por meio de **sequência descritiva de ação encaixada**: *the concept of genre [...] is presented; the three phases [...] are presented*.

O quarto e último *abstract* selecionado – **Schema-Based Cloze Multiple Choice Item Tests: Measures of reduced redundancy and language proficiency** (KHODADADY, 2004, p. 221) –, dentre os quatro, é o que possui maior grau de objetividade, no sentido de que, no texto, não há marcas referentes ao autor, nem relacionadas à motivação (como em C, por exemplo). O texto se restringe aos procedimentos da pesquisa. O plano geral pode ser dividido em duas partes: a) Síntese dos procedimentos metodológicos (frases 1 e 2); b) Síntese da análise dos resultados (frases 3-8). Quanto à sua organização sequencial, o texto inicia estabelecendo o tema-título pela forma nominal: *this article* (**ancoragem**) e, logo em seguida, é atribuída uma ação a esse tema, a qual desenvolve a operação de **aspectualização**: *this article reports the performance of 34 non native speakers on four testing methods*.

Figura 4 Esquema do *abstract* D



Como mostra a Figura 4, os quatro métodos de teste, por sua vez, podem ser entendidos como um **subtema**, o qual é desenvolvido por intermédio de uma fase de **aspectualização** e uma de **relacionamento**. Na primeira parte da aspectualização, é explicada a base do desenvolvimento dos métodos e, na segunda parte, os mesmos são nomeados. A fase de relacionamento ocorre por assimilação, em que a validade dos quatro métodos é medida tomando como critério outro método de teste: *A disclosed test of English as a foreign language (TOEFL) was used as a criterion for estimating the empirical validity of the four methods*. Na aplicação dos quatro métodos e na assimilação com o TOEFL, baseia-se a análise dos resultados, a qual, por sua vez, torna-se outro subtema, o qual é, também, aspectualizado por meio da enumeração dos diversos resultados encontrados.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base na análise feita da organização sequencial dos *abstracts*, o que foi possível revelar com relação aos tipos de sequência descritiva sugeridos em Machado (1996): a

sequência descritiva de texto e a sequência descritiva de ação? Para endereçar tal questão, faz-se necessário, antes, responder outra: se ficou evidente, na análise, que os *abstracts* selecionados estão desenvolvidos em sequências descritivas, o que exatamente esses textos descrevem? Ou melhor, o que as escolhas linguísticas nos textos apontam como objeto de descrição?

Da análise feita, pode-se concluir que os *abstracts* B e C são os que mais deixam claras as marcas indicadoras, sugeridas por Machado (1996), de sequências descritivas de texto (SDT) e de sequências descritivas de ação (SDA) encaixadas. Em B, após a ancoragem com o tema-título do texto (objeto de descrição do *abstract*), as partes desse texto são descritas com o auxílio de organizadores textuais temporais, tais como: *begins by, next, followed by* (destacados em negrito na Figura 2). Como complemento a esses organizadores, são apresentadas as atividades intelectuais que descrevem as ações atribuídas ao autor: *begins by surveying, are surveyed, are suggested* (sublinhadas na Figura 2). Em C, a SDT é mais definida no final do *abstract*, em que o autor, ao apresentar o desenho do seu artigo, faz uso dos organizadores textuais de tempo *first e next* (destacados em negrito na Figura 3); além da SDA atribuída ao próprio estudo: *this study presents* e de outra na apresentação do desenho do artigo: *is presented e are presented* (sublinhadas na Figura 3).

No entanto, com relação aos *abstracts* A e D ou, mesmo, à primeira parte do *abstract* C, as mesmas marcas linguísticas não foram encontradas. Na verdade, o que ficou evidente foi que, **em termos de marcas linguísticas**, esses *abstracts* tornam-se o que se poderia chamar de **retratos-em-síntese**, os quais **fazem ver** mais a pesquisa realizada do que a síntese do texto/artigo que o sucede. Tais *abstracts* confundem-se, em termos linguísticos, com o próprio artigo (particularmente o *abstract* D). Nesses textos, as marcas que poderiam indicar que se trata de um texto que descreve outro texto são alguns segmentos de SDAs, como: *this article reports* (em D) ou *several important developments in the field are selected and discussed by the authors e we argue* (em A). Ainda assim, é possível considerar que essas formas poderiam muito bem integrar o artigo (objeto de descrição do *abstract*); não são exclusivas de *abstracts*.

Portanto, haveria aí SDTs?

Note, novamente, o *abstract* A. Por que não se estranha o fato de os autores anunciarem que discutem o impacto de várias perspectivas socioculturais e, ao final do texto, a discussão não aparece? Ou, então, que eles afirmam argumentar que o relativismo tornou-se um paradigma alternativo, sem, no entanto, apresentar argumentos? Esse é um dos momentos, fundamentais na leitura, em que se ativa o olhar para fora, para o contexto de produção, para o gênero do texto, do qual se obtém informações do tipo: é um texto de síntese, que simplesmente anuncia o que o artigo que o segue abordará efetivamente. Assim, ao ler a frase: *Several important developments in the field are selected and discussed by the authors* com a consciência de estar lendo um *abstract*, é possível ter a nítida impressão de futuro, de que, na verdade, tais avanços (*developments*) anunciam uma discussão que, na verdade, está no artigo que o sucede. Já, se o leitor se deparasse com essa mesma frase com a consciência de estar lendo o artigo, seria natural que este criasse certa expectativa por uma possível enumeração e análise de tais avanços (a discussão propriamente dita). Com base nas considerações acima e retornando à pergunta se há SDTs, é possível afirmar que, se a base de análise fosse, simplesmente, as marcas linguísticas dos textos, a

resposta seria negativa. Entretanto, ao considerar o gênero ao qual pertencem esses textos, há uma complementação fundamental na leitura dessas formas linguísticas, que podem ser tomadas como anúncio ou síntese do conteúdo abordado analiticamente em outro texto, o qual se entende, sem muito esforço, como objeto de sua descrição.

Antes de finalizar, é importante destacar a importância de se ter desenvolvido uma análise da organização sequencial de textos de um determinado gênero. Conforme colocado anteriormente, segundo Bronckart (2003), não é possível identificar nem definir um gênero de texto com base exclusivamente em suas propriedades internas (tipos de discurso, tipos de sequência). Entretanto, como tão bem observa Machado (2005b, p. 248-249), constatar que tais critérios sejam insuficientes para classificar gêneros

[...] não permite negar sua ocorrência nos textos nem afirmar, categoricamente, que eles não precisam ser ensinados e aprendidos, ou que seja inútil desenvolver pesquisas que os tomem como objetos. Com isso, estaríamos, de certa forma, invalidando substanciais estudos sobre os fenômenos textuais, oriundos de diferentes vertentes, como da teoria da enunciação, da lingüística textual e dos estudos de literatura.

Desse modo, no caso do presente estudo, para entender o gênero *abstract* sob o ponto de vista tanto da leitura quanto da produção, tornam-se necessários conhecimentos não só relacionados à estrutura interna desse tipo de texto, mas, sobretudo, à sua estrutura externa mais ou menos estável, socialmente pré-definida e individualmente armazenada na memória em forma de protótipos. O olhar para fora permitiu identificar os critérios que apontam para o reconhecimento dessas ações de linguagem, ou desses enunciados, como pertencentes ao gênero *abstract*: textos de aproximadamente 300 palavras, publicados em revistas científicas da área de ensino de línguas estrangeiras, precedendo os artigos; o que gera expectativas quanto à sua estrutura interna: as sequências descritivas como uma expressão de síntese de um outro gênero: o artigo que o sucede na revista (ou outro suporte).

Na análise, foram apontadas evidências que confirmaram as expectativas sobre os subtipos de sequência descritiva sugeridos por Machado (1996), bem como evidências de variações que podem vir a representar quebras de expectativa devido à ausência, em alguns textos, de marcas linguísticas que, supostamente, definiriam tais tipos de sequência (por exemplo, eventuais faltas de organizadores textuais). Sem ter uma relação direta com a questão das sequências, outras variações foram notadas, tais como expressões de subjetividade no discurso científico (*my motivation for this study* – texto C) e a divergência entre os planos gerais dos quatro textos, a particularidade de cada um e sua relação com os tipos de pesquisas que estão ali relatadas. Com isso, pode-se concluir que, em termos de produção, os gêneros, de fato, estruturam a ação de linguagem sem, no entanto, limitar o agente completamente, dando vazão a variações. Sob uma perspectiva sócio-histórica, tais variações podem ultrapassar certos “limites genéricos”, afetando o curso de vida deste gênero.

Por outro lado, voltando a questões de ensino/aprendizagem mencionadas por Machado (2005a), tais preocupações, em longo prazo e com a evolução dos gêneros, têm sua importância reduzida. Quanto a isso, Bronckart argumenta em favor do domínio das estruturas padrão em seu momento sincrônico não só como instrumento de poder para agir nas esferas sociais, mas, também, como pré-condição para propor mudanças:

Quando o agente é inexperiente, há todo interesse em que se inspire em modelos existentes e que aprenda as regras de seu funcionamento. É principalmente nessa perspectiva didática que são úteis as classificações e as análises propostas pelos pesquisadores: trata-se, portanto, de conduzir os aprendizes a um domínio das regras-padrão em uso, corrigindo eventualmente as produções que mostrarem falta desse domínio. Mas, quando o agente se torna *expert* [...] ele será quase que necessariamente levado a modificar as regras de funcionamento dos discursos (e, portanto, a perturbar as classificações e as teorias sabiamente elaboradas pelos pesquisadores). Esse trabalho de transformação da vida pela transformação dos discursos constitui, evidentemente, uma das questões mais profundas do processo literário (BRONCKART, 2003, p. 216).

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M; (VOLOCHÍNOV). (1997). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec.
- _____. (1992). *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.
- BARBOSA, W. V. (2002). O materialismo histórico. In: REZENDE, A. *Curso de filosofia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. p. 173-195.
- BAZERMAN, C. (2005). Atos de fala, gêneros textuais e sistemas de atividades: como os textos organizam atividades e pessoas. In: DIONÍSIO, A. P.; HOFFNAGEL, J. C. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. Tradução e adaptação de Judith Chambliss Hoffnagel. São Paulo: Cortez. p. 19-61.
- BELCHER, D. D. (2006). English for Specific Purposes: Teaching to perceived needs and imagined futures in worlds of work, study and everyday life. *TESOL Quarterly*, v. 40, n. 1, p. 133.
- BRONCKART, J.-P. (2003). *Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. Tradução de Anna Rachel Machado. São Paulo: EDUC.
- HABERMAS, J. (2003). *Consciência moral e agir comunicativo*. Tradução de Moralbewusstsein und kommunikatives Handeln. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.
- KHODADADY, E. (2004). Schema-Based Cloze Multiple Choice Item Tests: Measures of reduced redundancy and language proficiency. *The ESPEcialist*, São Paulo: PUC, v. 25, n. 2, p. 221.
- MACHADO, A. R. (1996). A organização seqüencial da resenha crítica. *The ESPEcialist*, São Paulo: PUC, v. 17, n. 2, p. 133-149.
- _____. (2005a). Revisitando o conceito de resumos. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna. p. 138-150.
- _____. (2005b). A perspectiva interacionista sócio-discursiva de Bronckart. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola. p. 237-259.
- MAGALHÃES, B. (2006). O sujeito do discurso: um diálogo possível e necessário. *Linguagem em discurso*, UNISUL, v. 3, número especial, 2003. Disponível em: <<http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/0303/05.htm>>. Acesso em: 15 jun.
- RAMOS, R. C. G. (2004). Gêneros textuais: uma proposta de aplicação em cursos de inglês para fins específicos. *The ESPEcialist*, São Paulo: PUC, v. 25, n. 2, p. 107.
- STELLA, P. R. (2005). Palavra. In: BRAIT, B. *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto. p. 77-90.

SWALES, J. M. (2004). *Research genres: exploration and aspiration*. Cambridge: CUP.

VYGOTSKY, L. S. (1974). *Thought and language*. Tradução de Eugenia Hanfmann e Gertrude Vakar. Massachusetts: The MIT Press.

ZANELLA, A.; HEBERLE, V. (2005). Abstract ou summary: um estudo do metadiscorso e da organização textual de resumos acadêmicos na área biomédica. *Arquivos Catarinenses de Medicina*. v. 34, n. 4, p. 15-22.

ZUENGLER, J.; MILLER, E. R. (2006). Cognitive and Sociocultural Perspectives: two parallel SLA worlds? *TESOL Quarterly*, v. 40, n. 1, p. 35.