

EFEITOS DE ANOTAÇÕES DIGITAIS NA PRODUÇÃO DE RESUMOS

Juliano Sippel¹

Centro de Linguística, Universidade Nova de Lisboa

Resumo

Este trabalho apresenta a um estudo prático de leitura de texto argumentativo mediada por *software* de anotação digital, o DLNotes2, visando à posterior produção do gênero *resumo*. Seu objetivo é verificar se as anotações produzidas no DLNotes2 são recuperadas pelos alunos na produção de seus textos, o que evidenciaria seu auxílio ao planejamento da produção escrita. Para efetivar o estudo, realizamos uma atividade com alunos do primeiro período do curso de Letras da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (Brasil), realizada via DLNotes2, no qual solicitamos aos participantes que anotassem tese, argumentos, contra-argumentos elencados pelo autor de um artigo de opinião, além de demais aspectos que julgassem importantes para o entendimento do texto. Na segunda atividade, os alunos produziram um resumo do texto lido e anotado. Identificamos que as anotações auxiliaram e efetivamente apareceram no resumo dos alunos, corroborando nossa hipótese de que o DLNotes2 pode ser utilizado no amparo ao planejamento de escrita.

Palavras-chave: Tecnologia, anotação digital, leitura, escrita.

Abstract

This work presents a practical study of reading argumentative text mediated by a digital annotation tool, the DLNotes2, aiming a subsequent production of a text of the genre

¹ ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9719-1143>; Email: sippeljuliano@gmail.com

summary. Our goal was to verify if annotations made on DLNotes2 are recovered by the student in their text production, possibly indicating an aid to their writing production planning. To carry out the study we conducted an activity with students of the first period of the course of Letters of *Universidade Tecnológica Federal do Paraná* (Brazil), held via DLNotes2. In this software, we asked participants to annotate theory, arguments and counterarguments listed by the author of an opinion article and any other aspects they judged important to their comprehension of it. On a second activity the students produced a summary of the article. We identified if the annotations helped and in fact, they are present on the student's summaries, corroborating to our hypothesis that DLNotes2 can be used as a form of support on writing planning.

Keywords: Technology, digital annotation, reading, writing.

1. Introdução

Esse trabalho nasce da inquietação acerca dos possíveis resultados dos efeitos da mediação digital na leitura e na produção de textos. Exploramos o *software* DLNotes2², uma ferramenta que permite a criação colaborativa de anotações digitais e que pode ser integrada a ambientes virtuais de aprendizagens, possibilitando atividades educacionais cuja tarefa baseia-se em realizar anotações.

Ao buscar um enquadramento teórico para a reflexão, recorreremos à pesquisa de Marshall (1997), que nos dá recomendações para pensar sobre anotações em ferramentas digitais³. De seu trabalho, chama-nos atenção a passagem “these marking act as a visible trace

² O *software* pode ser acessado no domínio <<https://www.dlnotes2.ufsc.br/user/login>>, com a criação de uma conta pessoal. Informações sobre sua funcionalidade e seu uso didático podem ser consultadas em Mittmann et al. (2013), Mittmann, Willrich & Fileto, (2013) e em Mittmann, Wangenheim & Santos (2016).

³ Investigações recentes, como a de Correia, Mamede, Baptista & Esanaki (2014), que analisam a tarefa de anotar na construção de um corpus cuja função é auxiliar a avaliação e o entendimento de conceitos metadiscursivos por um público não especialista, revelam que as anotações são uma mais-valia para a compreensão de conceitos complexos e sugerem uma agenda de investigação que se dedique à análise da recuperação do que se anota no sentido de observar o que se adiciona ou se descarta.

of a reader's attention, a focus on the passing words, and a marker of all that has already been read” (Marshall, 1997), pois revela-nos que as anotações podem dar indícios para compreender o percurso realizado pelo leitor na interpretação do texto. Como pretendemos nos debruçar sobre a escrita do gênero resumo, visualizar os percursos de leitura dos alunos, auxilia-nos nesse trabalho – aí enquadramos o papel do DLNotes2.

A literatura sobre essa ferramenta digital descreve trabalhos de sua aplicação em aulas de Literatura (Mittmann et al., 2013; Mittmann et al. 2013; Mittmann et al., 2016). Tais experimentos evidenciaram que o uso do DLNotes2 possibilitou uma melhora significativa na capacidade leitora dos alunos. Por meio das anotações, os alunos puderam compreender melhor as partes estruturantes do texto, colaborando com a construção de um conhecimento explícito – o que Marshall (1997) chama *traço visível de atenção do leitor*. Entretanto, quase não há experimentos com o DLNotes2 na área dos estudos linguísticos. Tal fato parece-nos por si justificar a execução do nosso estudo. Somamos a ele a importância da boa compreensão do texto argumentativo para a prática social dos alunos – visto que esse tipo textual permeia todas as atividades acadêmicas, tanto do ponto de vista da leitura, quanto da prática da produção – e da produção de resumos, por também ser uma prática fundamental nas atividades acadêmicas.

Assim, pensamos que o DLNotes2 auxiliaria ao exercício de leitura e de interpretação exigido para a construção do gênero resumo, sendo útil à compreensão das partes estruturais do texto-base (por permitir anotar e, posteriormente, visualizar). Apresentaremos, a continuação, a descrição do experimento realizado com o uso do *software*, além do enquadramento teórico que ancorou a produção desse estudo.

2. Uma perspectiva para leitura

Embora a definição do conceito de leitura não seja consensual, há algumas distinções que a delimitam como: (i) atividade (o conjunto de conhecimentos cognitivos necessários à sua execução); (ii) capacidade (recursos mentais específicos mobilizados no ato de ler); (iii) objetivo (a compreensão do que se lê); e (iv) performance (o resultado e o sucesso da leitura). Uma definição simples de leitura não dá conta de explicar que há vários objetivos que mobilizam estratégias e capacidades específicas. É fato, entretanto, que a leitura envolve processos característicos que a situam como uma competência linguística particular (Grabe & Stoller, 2002).

A atividade de ler é formada na interação dos níveis de conhecimento linguístico, textual e de conhecimento de mundo, por isso é um processo interativo. Ao ler, utilizamos o conhecimento daquilo que já sabemos em nossa vida. Além disso, o conhecimento linguístico – aquele conhecimento implícito, não verbalizado que faz com que falemos como nativos de nossas línguas – possui papel central no processamento do texto (atividade pela qual as palavras são agrupadas em fatias maiores, significantes, chamadas de *frase*). Quando não interpretamos um texto por não conhecer alguma parte da informação, ativamos outros tipos de conhecimentos para tentar preencher o significado da falha momentânea, isso porque o conhecimento linguístico é um componente do conhecimento prévio (Kleiman, 1995).

O conjunto de conhecimentos e noções sobre o texto, chamado de *conhecimento textual* também faz parte do conhecimento prévio e possui importância na compreensão de textos. Esse conhecimento diz respeito à estrutura (expositiva, narrativa) materializada nas marcações formais do texto. Os conhecimentos linguístico, textual e de mundo devem ser ativados na leitura para que se atinja a compreensão, pois a procura pela coerência é um princípio que rege a atividade de leitura. A capacidade de processamento de leitura melhora quando são oferecidos objetivos para executar tal tarefa. São, inclusive, os objetivos dados à leitura que fazem com que recuperemos determinadas informações de um texto: “a leitura

com objetivos bem definidos permitirá lembrar mais e melhor aquilo que é lido” (Kleiman, 1995, p. 34).

Definir objetivos para a leitura é uma estratégia metacognitiva, isto é, uma estratégia de estabelecer controle sobre o próprio conhecimento. Tal estratégia é o que torna o ato de ler uma experiência única porque é com base na ativação do conhecimento prévio e na manipulação metalinguística e metacognitiva que o leitor irá formular hipóteses suas. São essas que tornam possível o reconhecimento global e instantâneo de palavras e de frases relacionadas ao texto. O leitor adulto, competente, não decodifica em um texto palavra por palavra, mas percebe-as de forma global e adivinha outras com base em seu conhecimento prévio e nas hipóteses que levanta no momento da leitura. Dois níveis estruturais regem a produção de sentido da leitura: o microestrutural é aquele pelo qual o leitor reconstrói elementos coesivos e sequenciais do texto; pelo macroestrutural o leitor se depara com sequências maiores que avançam no desenvolvimento global do texto. Na ausência de elementos que permitam a ativação do conhecimento de mundo de leitor, por exemplo, são as pistas da macroestrutura que fornecerão informações para sua interpretação (o fato de se reconhecer pela macroestrutura determinado gênero).

Essa perspectiva de leitura faz-nos compreender que o leitor constrói sentidos ao texto antecipando-os via pistas formais e hipóteses. Dessa forma, modalizações, relativizações, adjetivações, nominalizações, entre outros, conduzem a determinadas interpretações. A percepção dessas marcas de autoria é essencial para uma leitura crítica, isto é, uma leitura que confronta hipóteses e materialidade textual, uma leitura que encontra nas marcas formais justificativa para sua interpretação. Quanto maior é o domínio de estratégias metacognitivas, mais bem é o desenvolvimento da competência leitora.

3. Uma perspectiva para escrita

A escrita é uma representação da língua e se adquire por meio do domínio de uma técnica e da mecanização de seus processos; trata-se de uma codificação do sentido (semiografia) e dos sons (fonografia) e opõe-se à oralidade porque exige maior monitoramento e controle. Para escrever, é necessário realizar antecipações das competências do destinatário do texto (o que ele sabe e não sabe? A forma e conteúdo da mensagem são adequadas para sua compreensão?). A produção escrita exige planejamento – o que mobiliza a atenção e a memória (Fayol, 2014).

Barbeiro e Pereira (2007, p. 15) evidenciam a complexidade do processo de escrita, que “exige a capacidade de selecionar e combinar as expressões linguísticas, organizando-as numa unidade de nível superior, para construir uma representação do conhecimento, correspondente aos conteúdos que se quer expressar”. Para atingir o que chamam *competência compositiva*, o escritor deverá (i) ativar os conteúdos; (ii) decidir se esses se integram ou não à composição; (iii) articulá-los com os demais elementos do texto; (iv) e dar-lhes forma, materializando-os no texto e respeitando exigências de coesão e de coerência. Isso significa que a competência compositiva é ativada em um nível global (ou de macroestrutura, que corresponde à organização das grandes unidades do texto) e em um nível específico (ou de microestrutura, que corresponde à combinação das expressões linguísticas).

Para escrever é necessário ativar os conhecimentos prévios sobre o tópico da escrita, enquadrá-lo em um gênero, redigir o texto e avaliar o que foi escrito para reformular, se assim se fizer necessário. Escrever é uma atividade controlada e seu processo tem sido descrito em três componentes ativos, que correspondem às operações mentais de planejar, escrever (ou textualizar) e revisar. Um escritor competente deve gerir esses três componentes com autonomia, já que esses processos não são lineares, mas interativos e simultâneos (Grabe & Kaplan 1996).

Parece-nos profícuos os modelos de ensino de escrita de Scardamalia & Bereiter (1987) chamados *relato de conhecimento* e *transformação do conhecimento* (o primeiro, utilizado por escritores menos experientes; o segundo, por aqueles com mais experiência). No relato de conhecimento, a solicitação da produção de texto escrito resulta na representação mental dessa tarefa, que faz o escritor acionar seus conhecimentos de conteúdo e discursivos e identificar o tópico que deverá desenvolver e o gênero adequado. No modelo transformação do conhecimento, o escritor primeiramente analisa o problema que se lhe propõe e define estratégias e objetivos. A diferença entre os modelos está na forma de se conceber a escrita, que passa a ser vista como resolução de problemas, gerida por componentes linguísticos e retóricos.

O modelo de escrita convencionalmente chamado de *escrita como atividade social* (Hyland, 2009) também nos é relevante porque dá ao texto uma dimensão política e ideológica uma vez que prevê a produção textual como interação, como antecipação e confirmação de propósitos que são definidos segundo os públicos aos quais se destina. Os trabalhos de Fairclough (1989) ganham destaque nessa abordagem, na medida em que dão conta de vincular à língua as atividades que a cercam e mostram que o discurso (por consequência, os textos) é mediador da vida social e por ela condicionado. Os escritores, assim, selecionam suas palavras para envolver-se com outras pessoas e apresentar suas ideias de forma a fazer sentido para os leitores

A junção de ambos os modelos revela que escrever é um ato pessoal e individual, mas também interacional e social. A escrita expressa um propósito culturalmente reconhecido, refletindo em reconhecimento e envolvimento em comunidades. A produção que resulta da escrita é compreendida e enquadrada como *gênero* – um termo que agrupa textos que representam situações recorrentes – com finalidade e estrutura, específicas, compartilhadas por membros da cultura. Os gêneros exercem a função de se oferecer como resposta a situações definidas socialmente e compartilhadas por comunidades discursivas e incentivam,

assim, os escritores a procurar padrões organizacionais e retóricos (Miller, 2012; Swales 1990, 1998).

4. Metodologia da investigação

Com base em Mittmann et al. (2013), desenvolvemos uma atividade experimental de leitura de um artigo de opinião⁴, anotações no DLNotes2 e produção de um resumo do texto lido e anotado. Escolhemos um texto que discutisse questões relativas ao curso de Letras, um artigo que reflete sobre a não marcação de gênero nas palavras. O estudo foi realizado com uma turma de alunos do primeiro semestre do curso de Letras da Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Ao total, 17 alunos cederam as produções escritas e anotações para analisarmos. Ressaltamos que não realizamos o experimento com um grupo-controle (com alunos que fizessem a mesma atividade em meio analógico), pois nosso objetivo não foi comparar produções mediadas pelo DLNotes2 com realizadas de forma analógica, mas verificar se as anotações produzidas no *software* eram recuperadas nos resumos e o que revelavam quanto à qualidade da leitura realizada pelos alunos. O desenvolvimento do estudo foi feito da seguinte forma:

- i. disponibilizamos o texto no DLNotes2 para o aluno ler e realizar as anotações;
- ii. fomos à sala de aula e explicamos aos alunos o propósito de nossa atividade, bem como a utilização do *software* em que disponibilizamos o material para a execução dessa pesquisa;
- iii. mapeamos o número de anotações realizadas no DLNotes2;
- iv. separamos as produções dos alunos com base no número de anotações realizadas;
- v. analisamos os resumos com base no número de anotações e nos critérios que

⁴ O texto selecionado foi Meninx, eu vi!, de Sirio Possenti. Pode ser acessado em: <<https://cienciahoje.org.br/coluna/meninx-eu-vi/>>. Acesso em 08, ago. 2021.

mostramos na sequência.

O procedimento metodológico adotado nessa pesquisa possui bases fixadas na pesquisa qualitativa porque buscamos compreender e interpretar fenômenos e processos situados em um contexto específico e não buscar relações entre fenômenos e nem estabelecer leis universais. Além disso, compreendemos, em consonância com Bortoni-Ricardo (2008), que é possível realizar pesquisa em sala de aula debruçando-se sobre questões que buscam lançar um olhar para a prática do aluno recém-ingressado no curso de Letras e futuro professor de língua portuguesa.

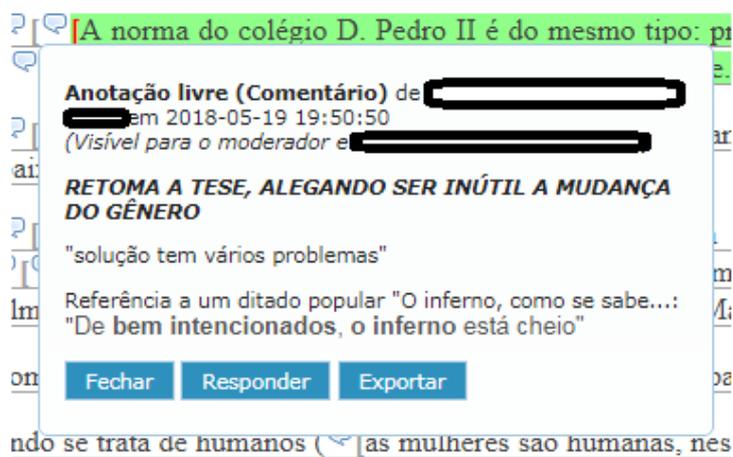
5. Discussão e análise de três produções textuais

Marshall (1997) mostra que as anotações são incentivadas no meio acadêmico porque revelam uma leitura atenta e são um *traço visível da atenção do leitor*. Essa passagem é especialmente relevante quando articulamos essa noção de anotação à de leitura, na medida em que a anotação funcionaria como a pista do conhecimento de mundo e linguístico acionado pelo aluno na leitura do texto. Esse conhecimento acionado será confrontado com a materialidade da leitura e podemos pensar que, se o aluno reproduz em seu resumo a anotação que fez no DLNotes2, ele encontrou nesse confronto a confirmação de suas hipóteses acionadas.

Ainda com Marshall (1997) aprendemos a ver nas anotações diferentes funções. A pesquisadora deixa uma série de recomendações para o momento de transpor as anotações que são feitas em papel, em um ambiente digital. Dentre elas, seguimos a que prescrevia que devemos respeitar a fluidez das formas de se anotar no meio analógico. Por esse motivo pedimos aos alunos que fizessem anotações livres, ou seja, que escolhessem os trechos que julgassem relevantes para os objetivos que demos e produzissem livremente as anotações.

Figura 1

Imagem de uma anotação produzida por aluno no DLNotes2.



Analisamos as produções dos alunos tendo em conta a tipologia e os critérios dos resumos estabelecidas por Machado et al. (2017), que afirmam que o gênero deve obrigatoriamente mostrar a organização global do texto original, de forma que a reprodução dessa organização na retextualização executada no resumo deve dar-se conforme consta no texto original. Isso significa que é preciso que o aluno mantenha em seu resumo as relações que o autor estabelece entre os elementos ou partes do texto, como causa e consequência, exemplificação, conclusão etc. Guiamos a análise com base nos seguintes critérios - estabelecidos por Machado et al. (2017) e articulados com Kleiman (1995):

- i. seleção das informações consideradas importantes pelo aluno;
- ii. seleção das informações dadas como as mais importantes no texto original;
- iii. indicação de dados do texto original (no mínimo autoria);
- iv. capacidade do leitor do resumo de ter, por meio da leitura, a compreensão global articulada com o desenvolvimento das ideias do texto;
- v. apresentação das ideias principais do texto original e suas relações;
- vi. menção de diferentes ações do autor do texto original (modalizações); e
- vii. a compreensão do texto por ele mesmo.

Subjacente à exposição desses critérios que funcionam como quadro avaliativo para as produções, está a concepção de escrita na junção dos modelos cognitivos e sociais. Os itens elencados dão conta de avaliar os níveis micro (a ativação de conteúdos e a decisão sobre a adição ou descarte) e macroestruturais (a forma dada ao texto quando enquadrado no gênero específico). A produção do texto, tal como nos modelos de Scardamalia & Bereiter (1987) é conduzida pelo levantamento de estratégias para a execução de uma tarefa, que, em última instância, ganhará as formas aceitas e compartilhadas pela comunidade discursiva a que pertencem os produtores do texto, como explicam Miller (2012) e Swales (1990, 1998).

Após lermos o texto de Sirio Possenti e destacarmos sua tese e argumentos que a corroboram, estabelecemos como critério essencial que os resumos reproduzissem, a sua maneira, as seguintes informações:

- i. destaque central que não se resolve no interior da gramática de uma língua problemas que são de natureza social e não gramatical (tese);
- ii. menção ao problema levantado pelo Colégio Dom Pedro II (porque é dele que parte a tese e demais argumentos);
- iii. argumento que afirma que políticas linguísticas dificilmente interferem em questões de sentido de palavras ou textos;
- iv. argumento que afirma ser artificial a escrita proposta pelo colégio e suas implicações;
- v. argumento que exemplifica com palavras que são femininas ou masculinas e isso não possui nenhuma relação com o gênero social; e
- vi. argumento de autoridade que cita a tese de John Martin.

A Tabela 1 a seguir mostra um mapeamento do número de anotações realizadas pelos 17 alunos no DLNotes2. Contamos o número de argumentos, de contra-argumentos e de anotações adicionais (qualquer tipo de anotação que consideraram relevantes para o entendimento do texto) e observamos se marcaram a tese do texto. Nosso objetivo não foi verificar se os alunos sabem corretamente a tese e os argumentos, mas observar se anotam

essas informações e se as recuperam em seus textos. Por conta disso, não fizemos quaisquer julgamentos quanto à assertividade das anotações reproduzidas na tabela.

Tabela 1

Mapeamento das anotações realizadas no DLNotes2.

ALUNO	ANOTAÇÕES				TOTAL
	TESE	ARGUMENTO	CONTRA- ARGUMENTO	ADICIONAIS	
1	1	2	1	6	10
2	0	0	0	1	1
3	1	5	1	4	11
4	1	4	1	8	14
5	2	3	1	1	7
6	2	8	1	7	18
7	1	6	1	3	11
8	0	0	0	0	0
9	1	4	2	3	10
10	0	2	0	2	4
11	1	4	0	6	11
12	0	3	0	4	7
13	2	6	2	8	18
14	0	0	0	0	0
15	0	0	0	0	0
16	1	3	0	3	7
17	0	0	0	0	0

Como critério de análise, separamos os dezessete dados cedidos em três blocos, com base no número de anotações feitas pelos alunos, a saber:

- i. 11 a 18 anotações: seis textos;
- ii. 6 a 10 anotações: cinco textos; e
- iii. 0 a 5 anotações: seis textos.

Por questões de espaço, reproduziremos nesse artigo três textos: um do primeiro grupo (com maior número de anotações); um do segundo grupo (com número intermediário de anotações); e um do terceiro grupo (com o menor número de anotações – nesse caso, reproduziremos o texto de um aluno que não realizou anotações). Poder-se-á observar que

os textos possuem extensões muito diferentes, isso deve-se ao fato de que não delimitamos um número mínimo ou máximo de palavras para a produção dos resumos.

Iniciamos a análise com um texto do primeiro grupo, com o maior número de anotações (dezoito) no DLNotes2. Reproduzimos o resumo, uma tabela com as anotações e, na sequência, fazemos nossa análise.

No texto "Meninx, eu vi", Sírio Possenti aborda a questão de gênero na gramática a partir de um caso observado em um colégio no Rio de Janeiro, no qual a grafia de palavras com marcação de gênero fora substituída, nos comunicados oficiais, por formas supostamente neutras, como alunXs/alun@s, a fim de evitar discriminação no tratamento para com os alunos. Desde o início do texto, Possenti se posiciona contrário à medida tomada, apresentando argumentos que contrapõe e até mesmo invalidam a sua finalidade, que seria equacionar a desigualdade de gênero, pois, de acordo com ele, a proposta de mudança na gramática não reflete na sociedade em si. Um dos principais aspectos destacados pelo autor na sustentação da sua tese, é o fato de essa alteração na grafia tornar as palavras ilegíveis. Dessa forma, a "solução" de um problema, acarretaria na criação de outros. De acordo com Possenti, a marcação de gênero gramatical não guarda relação específica com o gênero social, utilizando como exemplo palavras que são neutras, como "lua", "cisterna", e "anjo", que sabidamente não tem a ver com gênero social, mas recebem na língua portuguesa, artigos específicos. O professor encerra declarando que a luta pela igualdade de gênero precisa de melhores argumentos, demonstrando, novamente, ser contrário a essa reforma para a finalidade a que se destina.

Tabela 2*Anotações realizadas no DLNotes2.*

TÍTULO	ANOTAÇÃO	EXCERTO DESTACADO NO TEXTO
Tese	Aqui o autor parece se posicionar contra a grafia adotada no colégio em questão; discordando que essa possa mudar algo na sociedade (não criam nem desfazem fatos).	Políticas linguísticas dificilmente interferem em questões como o sentido das palavras ou de textos; pequenos ou grandes. Elas podem registrar; inibir ou incentivar. Mas não criam nem desfazem fatos...
Tese	Complementa a tese de que a solução da escola apresenta problemas.	A solução tem vários problemas; a despeito das boas intenções – o inferno; como se sabe...
Argumento contrário	O autor apresenta como primeiro argumento contrário; a questão de as palavras supostamente neutras serem ilegíveis.	A primeira questão; obviamente; é como ler estas palavras
Contra-argumento	Aqui o autor apresenta o argumento que ele questiona e rebate no texto.	Já o problema de fundo é a própria questão de gênero; ou seja; a relação biunívoca que haveria entre gênero gramatical e gênero social (o antigo sexo)
Argumento	Argumento contrário	É fácil ver que nem sempre esta relação se mantém. ‘Lua’; ‘cisterna’; ‘arte’; ‘galho’; ‘intelecto’; e acho que também ‘anjo’; nada têm nada a ver com sexo.
Argumento	Aqui ele apresenta o problema relacionado à questão de gênero gramatical x gênero social afirmando que o mesmo só existe quando se trata de humanos e apresenta como exemplo a palavra criança; substantivo feminino mas que pode se referir a ambos os sexos...	A questão só se torna potencialmente problemática quando se trata de humanos. Mas considere ‘criança’...
Argumento	Mais um argumento com a qual o autor sustenta sua tese.	“Os alunos devem...” refere-se a todos os discentes; “as alunas devem”; só às discentes do sexo feminino. O problema não são as formas “alunos” e “alunas”; mas o que se diz que devem...
Argumento	Aqui o autor acrescenta à fundamentação da sua tese; o artigo do linguista citado; para somar como base teórica à sua argumentação.	Tem quatro páginas e deveria provocar uma revolução.
	Aqui o autor destaca a relevância da publicação a qual ele está se referindo; qualificando-a de maneira bastante positiva.	breve e certa argumentação
	Ironia com relação ao feminismo.	as mulheres são humanas; nesta versão do politicamente correto?
	Não invalida a luta para tornar a gramática mais amigável; mas se mostra contrário a promover mudanças no interior da gramática; isto é; na constituição das palavras e nos marcadores de gênero.	Uma coisa é lutar para que certas palavras marcadas negativamente sejam trocadas por outras; mais amigáveis. Outra é querer resolver o problema no interior da gramática.
Argumento	Usando como exemplo a palavra arte e sua marcação de gênero em diferentes idiomas o autor demonstra que essa designação não tem sentido sexista mas sim estritamente gramatical.	Não é fácil sustentar que; em um caso; se trata de feminino ou de masculino para além do gênero gramatical. É um fato neutro; provavelmente; quanto a qualquer laivo de sexismo.

Argumento	Reforça sua tese de que gênero social e gramatical não se misturam; a partir dos exemplos abaixo.	se usam formas masculinas tanto relacionadas a nomes não femininos (“Pedro é alto”) quanto em todos os casos em que não há nome com o qual relacionar; por exemplo; um predicado
Argumentos	Finaliza sua argumentação contrária a implementação da gramática inclusiva ou neutra afirmando ironicamente que a causa pela igualdade de gêneros e feminismo merecem ou precisam de argumentos melhores.	Uma boa causa; como o feminismo e a igualdade de gêneros; merece argumentos melhores
	Demonstra a existência de palavras não marcadas quanto ao gênero gramatical e sustenta que isso não tem a ver com ser masculino ou feminino; é só como a gramática da língua portuguesa funciona.	Que não se diga que “navegar” é masculino. Por favor.
	Inicia com tom questionador; pois referindo-se à reforma proposta pela escola com a pretexto de realizar alguma coisa; o autor parece não simpatizar muito com a ideia.	A pretexto de
	Novamente; tom questionador.	supostamente por serem ofensivos; excludentes ou inexatos
	O autor classifica as correções como bobas; demonstrando que desaprova essas mudanças.	Outras correções são tão ou mais bobas que esta

Notamos que o texto produzido pelo aluno cumpre sua função social: é um resumo bem elaborado que condensa as ideias principais do texto original e permite por si só a compreensão do texto de Sirio Possenti; há a menção à autoria e ao título do texto; não há problemas quanto à compreensão global do resumo; há menções a modalizações e ações executadas por Possenti no decorrer de sua escrita (*Desde o início do texto, Possenti se posiciona contrário à medida tomada*); a tese do texto está reproduzida corretamente; e os principais argumentos estão elencados, inclusive na ordem estabelecida por Possenti.

Primeiramente há a menção ao caso do colégio (caso que serve de mote para a tese do texto), na sequência há a introdução da tese do artigo seguida dos argumentos que a reforçam, mantendo a ordem lógica do texto original: a ilegitimidade das palavras, exemplos de palavras cuja flexão de gênero não tem relação com o gênero social e a conclusão do texto.

Com relação às anotações, primeiramente vamos nos deter às relativas à tese. Notamos que o aluno anota duas vezes trechos que acredita serem a tese do texto,

imediatamente destacando um posicionamento do autor e, depois, certificando-se tratar-se da tese. Essas anotações são reelaboradas em seu resumo, que apresenta de forma correta a tese do texto resumido. As anotações nomeadas como *contra-argumento* ou *argumento contrário* também estão presentes no resumo e aparecem logo da introdução da tese, conforme o percurso das anotações realizadas no DLNotes2. Essas anotações são as de *argumentos*, corretamente elencados pelo aluno: exemplos de palavras utilizadas pelo autor do texto que reforçam a tese de que gênero gramatical e social não se misturam, e a tese de John Martin, que o autor utiliza como argumento de autoridade para reforçar a sua. O aluno também destaca como argumento uma ironia com o feminismo utilizada por Possenti na conclusão de seu raciocínio e a insere em posição final do seu resumo, novamente refazendo o percurso de suas anotações. Apenas não consta no resumo o argumento relativo à tese de John Martin, que é relevante, contudo, não há prejuízo de sentido na compreensão global da produção do aluno.

As anotações adicionais, sobretudo as palavras que o aluno destaca, utilizadas pelo autor do texto (*a pretexto de, supostamente, correções bobas*), são relevantes na medida em que revelam o que Kleiman (1995) nos mostra sobre a interação leitor-texto, pois são marcas de autoria pertencentes ao componente textual que, quando bem notadas pelo leitor experiente, conduzem à assertividade da leitura. Ao anotar essas menções de ações de Possenti como a ironia, o tom e a adjetivação, o aluno interage com o texto e avança na leitura compreendendo as relações lógicas que o autor vem a estabelecer no artigo.

Mostramos agora um texto do segundo grupo, produzido com número intermediário de anotações (dez). Reproduzimos o resumo e a Tabela 3 com suas anotações.

Sírio Possenti sustenta que mudanças artificiais nas palavras com o suposto objetivo de eliminar marcação de gênero, a partir da troca de "a" e "o" por "x" (ex: "alunxs"), são problemáticas pois não levam em conta a impossibilidade de pronúncia e a distinção entre gênero gramatical e gênero social (sexual).

Tabela 3*Anotações realizadas no DLNotes2.*

TÍTULO	ANOTAÇÃO	EXCERTO DESTACADO NO TEXTO
1º Argumento	1º argumento: problema para pronunciar a nova palavra	A primeira questão; obviamente; é como ler estas palavras
2º argumento	2º argumento: gênero gramatical e gênero sexual (social) não se confundem	a relação biunívoca que haveria entre gênero gramatical e gênero social (o antigo sexo). É fácil ver que nem sempre esta relação se mantém
Tese	O autor defende que a escrita artificial que busca neutralidade de gênero tem problemas	A solução tem vários problemas; a despeito das boas intenções
Contra-argumento	O autor discorda da medida e a combate no texto	A opção faz parte de uma plethora de casos em que se pretende corrigir aspectos da língua e de textos; supostamente por serem ofensivos; excludentes ou inexatos.
	É válida a busca por um discurso livre de sexismo mas não são alterações na estrutura gramatical que possibilitarão isso	Uma coisa é lutar para que certas palavras marcadas negativamente sejam trocadas por outras; mais amigáveis. Outra é querer resolver o problema no interior da gramática.
	Tese com a qual concorda o autor	Sua tese é que não há masculino e feminino em português; mas apenas palavras marcadas e não marcadas quanto ao gênero
	Opinião do autor sobre políticas linguísticas	Políticas linguísticas dificilmente interferem em questões como o sentido das palavras ou de textos; pequenos ou grandes.
	mudança artificial na língua	uma escrita artificial
	Exemplo de que a definição do gênero gramatical é um fato neutro	arte' é feminino em português (a arte); masculino em espanhol (el arte).
	questão que o autor busca responder	Será realmente necessário alterar a concordância de certas expressões para evitar o sexismo?

Esse texto não cumpre com praticamente a totalidade dos critérios que estabelecemos para análise. A começar, não há a indicação dos dados do texto original (onde foi publicado, qual o seu título, dados que estavam no texto, disponibilizado no DLNotes2); não há a apresentação das ideias principais do texto e suas relações; tampouco há a menção de ações do autor do texto original e o texto não é compreensível por si só. Ao ler o resumo sem ter acesso ao texto original, não sabemos onde e por que Sirio Possenti disse tais informações, temos somente o dado que o linguista sustenta que mudanças artificiais na

língua com o objetivo de eliminar a marca de gênero feminino ou masculino são problemáticas por conta da dificuldade com a pronúncia e da distinção entre gênero gramatical e social.

Atentamo-nos às anotações do aluno para ver se encontramos nelas alguma justificativa para a incompletude de seu texto. Com relação à seleção do que considera a tese, vemos que o aluno anota “O autor defende que a escrita artificial que busca neutralidade de gênero tem problemas” e marca a seguinte passagem no texto: “A solução tem vários problemas; a despeito das boas intenções”. Somente pela anotação não podemos afirmar que o aluno não compreendeu a tese do texto, entretanto, nem a anotação que fez, nem o trecho destacado no texto, se referem à tese do artigo. É fato que fica implícito que a escrita artificial tem problemas, mas é na descrição dos problemas causados pela escrita artificial que a tese do texto é elaborada. O cruzamento dessas informações nos leva a inferir que de fato o aluno pode não ter compreendido a tese do artigo.

Outras informações que eram esperadas que aparecessem no resumo, como a menção ao fato que disparou a escrita do texto original e o destaque de forma central que não é no interior da gramática de uma língua que se resolvem problemas cuja origem diz respeito a fatos sociais, não são anotadas pelo aluno no DLNotes2 e não aparecem em seu texto. Por outro lado, há anotações que o aluno faz no *software*, mas não as recupera. Por exemplo, há uma anotação muito assertiva: “É válida a busca por um discurso livre de sexismo, mas não são alterações na estrutura gramatical que possibilitarão isso”, mas que não aparece no resumo. Também são anotados argumento de autoridade usado por Sirio Possenti, citando a tese de John Martin, e o exemplo da palavra arte, masculina em espanhol e feminina em português, sem recuperação no resumo.

De forma geral, percebemos que há nas anotações uma fragilidade em relação, por exemplo, às produzidas pelo aluno do texto analisado anteriormente; tal fragilidade revela

uma leitura menos atenta e pode justificar a produção de um resumo que não atende aos critérios esperados.

Finalmente, reproduzimos um texto do terceiro grupo. Analisamos um texto de um aluno que fez a leitura no DLNotes2, mas não realizou anotações.

Sírio Possenti defende que mudanças na língua não são capazes de transformar fatos. No caso, para o autor seria ineficiente "corrigir aspectos da língua e de textos" a fim de deixarem de ser "ofensivos, excludentes ou inexatos". Argumenta que o problema não é a forma, mas o sentido das palavras. Continua com a afirmação de que "palavras marcam certas culturas", que "eventualmente, culturas definem seu gênero [...] É um fato neutro, provavelmente, quanto a qualquer laivo de sexismo."

Podemos afirmar que esse texto não pertence ao gênero resumo. O aluno inicia-o afirmando "Sírio Possenti defende que mudanças na língua não são capazes de transformar fatos", mas não diz como, onde, nem porque Possenti defende esse fato. Não há no texto a indicação de dados do artigo original que orientem o leitor do resumo. Tampouco há a seleção das informações principais do artigo e a menção de ações do autor. Esse conjunto de problemas faz com que a produção do aluno não faça sentido por si só e seu leitor não conseguirá ter a compreensão global das ideias contidas no texto original, nem sua articulação.

Como esse aluno não fez nenhuma anotação no DLNotes2, não podemos inferir dados materiais de sua leitura: não sabemos o que ele considera argumento, contra-argumento e tese, não sabemos o que o aluno compreendeu ou deixou de compreender daquilo que leu. A tese do artigo, por exemplo, não aparece de forma clara no resumo. Embora o aluno diga que mudanças na língua não transformam fato), como não cita contextos não é possível a seu leitor compreender que mudanças são essas e porque são ineficientes. Os principais argumentos do artigo também não aparecem no resumo, descaracterizando o texto como pertencente a esse gênero.

Em comparação com os textos anteriores, observamos que as anotações realizadas no DLNotes2 de fato auxiliaram os alunos a estruturar melhor seus textos. Os exemplos anteriormente mostrados são de textos com informações mais organizadas, se comparados à produção desse aluno.

Além do pequeno recorte que apresentado nesse texto, de forma geral, notamos entre a totalidade das produções textuais realizadas que os alunos que mais anotaram no DLNotes2, e recuperaram as anotações em seus resumos, produziram um texto mais eficiente. Isso se deu porque conseguiram recuperar em seus resumos o sentido global das ideias contidas no texto original, e as articularam em uma relação semelhante à utilizada pelo autor do artigo que leram e resumiram.

6. Considerações finais

A escolha de investigar os efeitos das anotações digitais na produção textual do gênero resumo foi intencional: trata-se de um gênero essencial para o desempenho acadêmico dos alunos ingressantes na carreira de Letras. Ao longo da licenciatura, os acadêmicos são confrontados a realizar inúmeros resumos e esse gênero, bem elaborado, bem estruturado e compreendido no seu propósito, é um meio de instrumentalização quanto à produção de demais gêneros do meio acadêmico que os participantes de nossa investigação estavam ingressando. A importância atribuída pelas instituições acadêmicas ao resumo deve-se, sobretudo, ao exercício de leitura e interpretação exigido para sua produção.

A leitura é um processo cognitivo que envolve levantamento de hipóteses confrontadas na materialidade do texto. A escrita, concebida na junção de modelos cognitivos e sociais, é uma tarefa que exige o levantamento de estratégias e posterior seleção com vistas à solução de um problema, que ganhará forma enquadrada em um gênero compreendido, aceito e compartilhado por comunidades de compartilhamento dessas formas tipificadas. Essas duas operações (leitura e escrita) podem ser auxiliadas pelo

DLNotes2, porque com esse *software* os alunos têm a possibilidade de anotar dados e, ao terminar de ler o texto e produzir o resumo, recuperar o que permanece válido de seus levantamentos prévios.

Esse trabalho é pioneiro em discutir os efeitos das anotações digitais em atividades de leitura e produção textual nas universidades. Apesar do recorte limitado (as considerações aqui expostas são, evidentemente, qualitativas e derivam dos textos analisados), esse estudo traz considerações importantes para a continuidade de pesquisas na área. A quantidade de anotações que um aluno realiza significa que leu melhor o texto? Quanto mais um aluno anota, mais bem vai produzir seu texto? Que relação pode-se estabelecer entre um número maior e menor de anotações digitais no confronto com a prática posterior, solicitada na realização dessa tarefa de anotar? Gostaríamos de deixar espaço a futuros trabalhos que utilizem o DLNotes2, ou outros *softwares* de anotações digitais, com o objetivo de responder a essas e outras perguntas.

Referências

- Barbeiro, L. F., & Pereira, L. A. (2007). *O ensino da escrita: a dimensão textual*. Ministério da Educação. Direcção-geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Bortoni-Ricardo, S. M. (2008). *O professor pesquisador: introdução à pesquisa quantitativa*. Parábola.
- Correia, R., Mamede, N., Baptista, J., & Eskenazi, M. (2014). Using the crowd to annotate metadiscursive acts. *Proceedings 10th Joint ISO-ACL SIGSEM*, pp. 102-108.
- Fairclough, N. (1989). *Language and Power*. Longman.
- Fayol, M. (2014). *Aquisição da Escrita*. Parábola Editorial.
- Grabe, W., & Kaplan, R. (1996). *Theory and Practice of Writing*. Longman.
- Grabe, W., & Stoller, F. (2002). *Teaching and Researching Reading*. Pearson Education.
- Hyland, K. (2009). *Teaching and researching writing*. Pearson Education Limited.
- Kleiman, A. (1995). *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Pontes.

- Machado, A. R., Lousada, E., & Abreu-Tardelli, L. (2017). *Resumo*. Parábola.
- Marshall, C. C. (1997). Annotation: from paper books to the digital library. *DL '97 Proceedings of the second ACM international conference on Digital libraries*. Philadelphia, USA, pp.23-26.
- Miller, C. R. (2012). *Gênero textual, agência e tecnologia: estudos*. Parábola.
- Mittmann, A., Willrich, R., & Fileto, R. (2013). DLNotes2: Anotações Digitais como Apoio ao Ensino. *II Congresso Brasileiro de Informática na Educação*, Campinas, pp. 527 -536.
- Mittmann, A., Willrich, R., & Fileto, R. (2013). DLNotes2: Ferramenta de anotações estruturadas e semânticas voltada ao ensino da literatura. *Escritorios electrónicos para las literaturas: nuevas herramientas digitales para la anotación colaborativa*. Ed. L. P. Núñez. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, pp. 137-152.
- Mittmann, A., Wangenheim, A., & Santos, A. (2016). A System for the Automatic Scansion of Poetry Written in Portuguese. *Computational Linguistics and Intelligent Text Processing*, 17th International Conference, CICLing 2016, Konya, Turkey, pp. 611-628.
- Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1987). Knowledge telling and knowledge transforming in written composition. *Advances in Applied Psycholinguistics*. Cambridge University Press.
- Swales, J. M. (1990). *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. Cambridge University Press.
- Swales, J. M. (1998). *Other floors, other voices: a textography of a small university building*. Lawrence Erlbaum.