



**CRISTINA FONTES DE PAULA COSTA**

**O GÊNERO RESUMO NA UNIVERSIDADE:  
DIALOGISMO E RESPONSABILIDADE EM RESUMOS DE ALUNOS  
INGRESSANTES**

**CAMPINAS,**

**2013**





**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM**

**CRISTINA FONTES DE PAULA COSTA**

**O GÊNERO RESUMO NA UNIVERSIDADE:  
DIALOGISMO E RESPONSABILIDADE EM RESUMOS DE ALUNOS  
INGRESSANTES**

**Dissertação de mestrado apresentada ao  
Instituto de Estudos da Linguagem da  
Universidade Estadual de Campinas para  
obtenção do título de Mestra em  
Linguística Aplicada, na área de Língua  
Materna.**

**Orientadora: Profa Dr<sup>a</sup> Raquel Salek Fiad**

**CAMPINAS,**

**2013**

Ficha catalográfica  
Universidade Estadual de Campinas  
Biblioteca do Instituto de Estudos da Linguagem  
Teresinha de Jesus Jacintho – CRB 8/6879

C823g Costa, Cristina Fontes de Paula, 1988-  
O gênero resumo na universidade : dialogismo e responsividade em resumos de alunos ingressantes / Cristina Fontes de Paula Costa. – Campinas, SP : [s.n.], 2013.

Orientador: Raquel Salek Fiad.  
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Resumos. 2. Gêneros discursivos. 3. Dialogismo. 4. Letramento. I. Fiad, Raquel Salek, 1948-. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

**Título em outro idioma:** The gender summary at university : dialogism and responsivity in newcomer students' summaries

**Palavras-chave em inglês:**

Summaries  
Discursive genres  
Dialogism  
Literacy

**Área de concentração:** Língua Materna

**Titulação:** Mestra em Linguística Aplicada

**Banca examinadora:**

Raquel Salek Fiad [Orientador]  
Ana Raquel Motta de Souza  
Márcia Rodrigues de Souza Mendonça

**Data de defesa:** 29-08-2013

**Programa de Pós-Graduação:** Linguística Aplicada

BANCA EXAMINADORA:

Raquel Salek Fiad

Raquel Salek Fiad

Márcia Rodrigues de Souza Mendonça

Márcia R.S. Mendonça

Ana Raquel Motta de Souza

**(Participação por videoconferência)**

Maria Inês Ghilardi Lucena

\_\_\_\_\_

Sandoval Nonato Gomes Santos

\_\_\_\_\_

IEL/UNICAMP  
2013



## **ABSTRACT**

In this paper, we discuss a very common genre in scholar and academic sphere: the summary. Establishing a dialogue between the dialogic orientation, from Bakhtin (1990, 1992), and the literacy practices concept, from Street (2003), the goal of this work is to observe, in summaries produced from an opinion article, by students who participated of an undergraduate program, indications of anterior reading and writing practices, and also to detect, through linguistic materiality, dialogues with texts, genres and practices. With a Sherlock Holmes look we adopt, as a methodology, the paradigm of indication, proposed by Ginzburg (1989), which guided us for the particular, for the singularity of each text. In all analyses, we highlight the dialogic nature of language; to do so, we make an analyze of the base text, an opinion article written by a scientist, that represents a dialogue between journalistic and scientific spheres. In the summaries, we detect a main dialogue with three writing school practices: the genre summary itself, the essay and scientific popularization genres. We established that the writing of a summary is a complex activity which involves knowledge and familiarity with the base text genre, dialogues with the told (and what yet has not been told), with other spheres, reading and writing practices and with the assessment made by the teacher, always present in any writing practice in the school domain. Taking into account that any manifestation of singularity is always an answer to social context, we can consider the dialogues as an answer to the scholar institution and its practices. We see that the dialogue with school practices is related to the students historical moment, since they are first year university students and don't suddenly do away with anterior literacy practices. We also see that the most part of the analyzed summaries dialogue with authoritarian practices of reading and writing, in which the student only has to reproduce, retell what has been already told. This fact means much about text production at school, that could be privileging reproduction and not thinking.

**Key words:** summary, discursive genre, dialogism, literacy



## RESUMO

Neste trabalho, fazemos uma discussão sobre um gênero muito comum na esfera escolar e acadêmica: o resumo. Estabelecendo um diálogo entre a orientação dialógica, de Bakhtin (1990, 1992), e o conceito de práticas de letramento, de Street (2003), o objetivo de nosso trabalho é observar, a partir de resumos produzidos a partir de um artigo de opinião, por alunos ingressantes que participaram de um programa universitário, indícios de práticas de leitura e escrita anteriores à esfera acadêmica, assim como detectar, a partir da materialidade linguística, diálogos com textos, gêneros e práticas. Com um olhar de Sherlock Holmes adotamos, como metodologia, o paradigma indiciário, proposto por Ginzburg (1989), que nos guiou para o particular, para a singularidade de cada texto. Em todas as análises, ressaltamos o caráter dialógico da linguagem; assim, fazemos uma análise do próprio texto base que, pelo fato de ser um artigo de opinião escrito por um cientista, já representa um diálogo entre as esferas jornalística e científica. Nos resumos, detectamos o diálogo principal com três práticas escolares de escrita: o próprio gênero resumo, a dissertação e os gêneros de divulgação científica. Constatamos ser a escrita de um resumo uma atividade complexa que envolve conhecimento e familiaridade com o gênero do texto base, diálogos com o já dito (e com o ainda por dizer), com outras esferas, com práticas de escrita e leitura e com a avaliação a ser feita pelo professor, sempre presente em qualquer prática de escrita na esfera escolar. Levando em conta que qualquer manifestação de singularidade é sempre uma resposta ao contexto social, podemos pensar nos diálogos como uma resposta à instituição escolar e suas práticas. Observamos que o diálogo com as práticas escolares remete ao momento histórico dos alunos, ingressantes na universidade, que não se desvencilham de uma hora para outra de práticas de letramento anteriores. Observamos, também, que a maior parte dos resumos analisados dialoga com práticas autoritárias de leitura e escrita, em que o aluno deve apenas reproduzir, revozear o já-dito. Esse fato diz muito sobre a produção de textos da escola, que pode estar privilegiando a reprodução e não a reflexão.

**Palavras- chave:** resumo, gênero discursivo, dialogismo, letramento



## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	1
CAPÍTULO 1 - PERCURSO TEÓRICO: OS DIÁLOGOS DA LINGUÍSTICA APLICADA .....	13
1.1 O DIALOGISMO .....	14
1.2 OS GÊNEROS DO DISCURSO E SUAS ESFERAS DE ATIVIDADE.....	16
1.3 AS PRÁTICAS E EVENTOS DE LETRAMENTO .....	17
CAPÍTULO 2- A ESFERA ESCOLAR E A CIENTÍFICA: DIÁLOGOS ENTRE PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA.....	19
2.1 DIÁLOGOS: GÊNEROS E PRÁTICAS ESCOLARES .....	20
2.1.1 A LEITURA NA ESCOLA .....	20
2.1.2 A ESCRITA NA ESCOLA .....	22
2.1.3 O RESUMO: GÊNERO ESCOLAR .....	24
2.1.3.1 CARACTERIZAÇÃO DO GÊNERO RESUMO .....	25
2.1.3.2 DISCUSSÃO DO GÊNERO EM DIFERENTES ESFERAS.....	28
2.1.3.3 O RESUMO COMO ATIVIDADE DE RETEXTUALIZAÇÃO .....	29
2.1.3.4 ANÁLISES DO GÊNERO.....	30
2.1.3.5 A IMPORTÂNCIA DO TEXTO BASE .....	33
2.1.4 A DISSERTAÇÃO: GÊNERO ESCOLAR.....	34
2.1.4.1 ARGUMENTOS DA DISSERTAÇÃO ESCOLAR: A RECORRÊNCIA DO SENSO COMUM.....	37
2.2 DIÁLOGO: GÊNEROS E PRÁTICAS CIENTÍFICAS.....	39
2.2.1 A DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA.....	39
2.2.2 A DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA NA ESFERA ESCOLAR .....	40
CAPÍTULO 3 - PERCURSO METODOLÓGICO: DIÁLOGO ENTRE LINGUÍSTICA APLICADA, PARADIGMA INDICIÁRIO E DIALOGISMO .....	47
3.1 O QUEIJO E OS VERMES: O PARADIGMA INDICIÁRIO EM PRÁTICA .....	49
3.2 O PARADIGMA EM LA: UMA METODOLOGIA.....	50
3.3 OS RESUMOS: ANÁLISE INDICIÁRIA E DIALOGISMO.....	52
CAPÍTULO 4 - ANÁLISES .....	55
4.1 O TEXTO BASE: VÁRIOS DIÁLOGOS.....	55
4.1.1 O ARTIGO DE OPINIÃO ESCRITO POR UM CIENTISTA: DIÁLOGOS ENTRE DUAS ESFERAS....	57
4.1.2 ANÁLISE: DIÁLOGOS E RÉPLICAS.....	58
4.1.3 A ARGUMENTAÇÃO NO ARTIGO DE OPINIÃO.....	61

4.2 ANÁLISE DOS RESUMOS .....	62
4.2.1 DIÁLOGO 1: AS PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA E OS GÊNEROS ESCOLARES .....	63
4.2.1.1 O RESUMO ESCOLAR .....	63
4.2.1.1.1 TENTATIVA DE ADEQUAÇÃO: A CÓPIA E A PARÁFRASE .....	65
a) CÓPIA TOTAL .....	66
b) TENTATIVA DE PARÁFRASE: RETIRADA DE PALAVRAS ADJETIVAS .....	68
c) TENTATIVA DE PARÁFRASE: MUDANÇA DE PALAVRAS .....	69
d) CÓPIA CAMUFLADA: GERENCIAMENTO DE VOZES .....	71
4.2.1.1.2 FALTA DE COESÃO ENTRE AS IDEIAS .....	73
4.2.1.1.3 COMENTÁRIOS PESSOAIS .....	75
4.2.1.1.4 BOM GERENCIAMENTO DE VOZES E BOM RESGATE DA ARGUMENTAÇÃO: BONS RESUMOS .....	76
4.2.1.1.5 CONSIDERAÇÕES .....	81
4.2.1.2 A DISSERTAÇÃO ESCOLAR .....	82
4.2.1.2.1 CONFLITO DE VOZES: VOZ DO AUTOR X VOZ DO ALUNO .....	84
4.2.1.2.2 MUDANÇA E APROPRIAÇÃO DE ARGUMENTOS DO TEXTO BASE .....	86
4.2.1.2.3 CONSIDERAÇÕES .....	94
4.3 DIÁLOGO 2: OS GÊNEROS E DISCURSOS DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA .....	95
4.3.1 FORMAS DA PASSIVA .....	97
4.3.2 ORAÇÃO SUBORDINADA SUBSTANTIVA SUBJETIVA .....	99
4.3.3 AFIRMAÇÃO NO PRESENTE DO INDICATIVO: VERDADE UNIVERSAL .....	100
4.3.4 CONSIDERAÇÕES .....	104
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	105
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	111
ANEXOS .....	117

À vida e seus (in)constantemente diálogos.



## AGRADECIMENTOS

Em todos os feitos da vida, nunca estamos sozinhos. Este trabalho é resultado de diálogos com várias pessoas, algumas que estiveram diretamente envolvidas em meu projeto de pesquisa e outras que, simplesmente, pronunciaram palavras de força e carinho, e, comigo, teceram minhas conquistas. Dentre essas pessoas, gostaria de agradecer, especialmente:

Aos meus pais, Sônia e Paulo, por terem me ensinado a importância do estudo, por terem me proporcionado estrutura para que eu estudasse fora, pelo apoio incondicional, paciência e amor de sempre.

Às minhas irmãs, Carolina e Carina, eternas companheiras que, com conversas, brincadeiras e “briguinhas”, deixam meus dias mais alegres.

Ao Fernando, pelo apoio e presença em todas as minhas realizações, pela compreensão em meus momentos de ausência, pelo amor que faz meus dias mais felizes e pela paz que restaura meu equilíbrio nos momentos difíceis.

À minha grande amiga Janaína, com quem dividi conquistas pessoais, acadêmicas e inúmeros momentos de incertezas, angústias e, principalmente, alegrias.

À minha querida orientadora, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Raquel Salek Fiad, peça fundamental no sucesso de minha pesquisa, que tão atenciosa e carinhosamente me guiou nesta jornada, sempre pronta a abrandar minhas dúvidas e preocupações.

À Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Márcia Mendonça, pelos valiosos conselhos que deu em minha qualificação, que muito enriqueceram meu trabalho.

À Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ana Raquel Motta de Souza, que vem acompanhando minha jornada desde a época da graduação, guiando-me em minhas primeiras experiências como professora, incentivando-me a seguir a carreira acadêmica e ajudando-me na constituição de meu projeto de pesquisa; que, na qualificação, trouxe importantes reflexões para minha pesquisa e, na defesa, mesmo estando distante, dispôs-se a participar de mais esse momento.

Ao CNPq, por ter me concedido a bolsa, trazendo tranquilidade aos meus estudos.

Aos funcionários do IEL, com o apoio, a atenção e a organização fundamentais para o sucesso de meu trabalho.

*"Um galo sozinho não tece a manhã:  
ele precisará sempre de outros galos.  
De um que apanhe esse grito que ele  
e o lance a outro: de outro galo  
que apanhe o grito que um galo antes  
e o lance a outro; e de outros galos  
que com muitos outros galos se cruzam  
os fios de sol de seus gritos de galo  
para que a manhã, desde uma tela tênue,  
se vá tecendo, entre todos os galos."*

**Tecendo a manhã - João Cabral de Melo Neto**



## INTRODUÇÃO

Este trabalho é resultado de reflexões que se iniciaram já no primeiro ano de minha vida acadêmica, culminando, no último ano de Letras, em um projeto de pesquisa motivado por experiências com o gênero resumo em oficinas oferecidas pelo Programa de Apoio à Aprendizagem (PROAP), na Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

O PROAP foi criado para suprir as dificuldades de alunos de primeiro ano de vários cursos, que se inscreviam por conta própria e participavam de oficinas que duravam por cerca de um mês, dadas duas vezes por semana e ministradas por alunos de Letras do quarto ano (o que era meu caso), tendo como foco o trabalho com a escrita e a leitura acadêmica. Nos primeiros dias dessas oficinas, a primeira atividade a ser realizada, denominada “pré-teste”, era a produção de um resumo sem nenhuma explicação prévia do gênero, que serviria como diagnóstico das dificuldades dos alunos. Esses resumos, no total de 34, produzidos no segundo semestre de 2010 por todos os alunos participantes do programa, são o corpus para nossa análise dialógica, com foco em indícios.

Antes de entrarmos nos detalhes de minha pesquisa, gostaria de fazer um pequeno retrospecto dessa jornada. Começamos com uma maior contextualização do Programa de Apoio à Aprendizagem, que teve início em 2009 e continua até hoje.

### **O PROAP**

O Programa de Apoio à Aprendizagem, vinculado à Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) da PUC-Campinas e organizado pela Coordenadoria Especial de Licenciatura (CELI), é voltado ao acolhimento e à adaptação dos alunos ingressantes às demandas da Universidade.

O programa proporciona ambientes para que os alunos possam adquirir os conhecimentos prévios necessários a seus cursos, que muitas vezes não foram adquiridos no ensino médio. São oferecidas oficinas de português, matemática e biologia, ministradas

por alunos veteranos dos respectivos cursos, sendo cada um responsável por, no máximo, quinze ingressantes.

De acordo com Moraes *et al* (2011),

“As atividades do Programa de Apoio à Aprendizagem, doravante PROAP, têm como propósito levar os ingressantes à superação de suas dificuldades, buscando desenvolver a autonomia intelectual e promover a conscientização de que o estudo constitui uma opção prazerosa e indispensável para toda a sua vida profissional” (p. 23, 2011)

A universidade preocupa-se, de acordo com as autoras, com a evasão que ocorre no primeiro ano da vida acadêmica, devido a supostas dificuldades e à não familiaridade com as práticas acadêmicas.

Ao mesmo tempo, o programa é uma forma de o aluno formando adquirir experiência e vivência acadêmica. Os alunos apoiadores, como são chamados, são coordenados por um professor de suas respectivas áreas, que os ajudam a definir os objetivos e as atividades pedagógicas a serem realizadas nas oficinas, além de desenvolverem “pré-testes” e “pós-testes”, atividades a serem aplicadas aos ingressantes no primeiro e último dia das oficinas, com a finalidade de avaliar os resultados e o progresso do programa.

O programa surgiu no primeiro semestre de 2009, sendo oferecido, desde então, no primeiro e no segundo semestre de cada ano letivo. Alunos ingressantes de todos os cursos, que gostariam de sanar alguma dificuldade, podiam se inscrever. No caso de Letras, o programa também era oferecido aos alunos estrangeiros. As oficinas contavam com atividades presenciais de 17 horas no total, durante quatro semanas, com dois encontros presenciais nos períodos de pré (no caso do período noturno) ou pós- aula (no caso do matutino), ou um encontro aos sábados, com atividades de quatro horas. Em 2010, foram realizadas entre 22 de março e 17 de abril, e de 23 de agosto a 18 de setembro.

Atualmente, o programa tem colaboração da Coordenadoria de Educação a Distância, tendo algumas atividades online a partir do uso do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). De acordo com o site da PUC-Campinas, o programa passou a se chamar Programa Comunidade de Aprendizagem (PROCAP) e abarca, agora, também a disciplina de química, além das já citadas. Além disso, a nova versão do programa, que teve início em maio de 2012 e está sendo oferecida a todos os ingressantes, de forma obrigatória, com atividades presenciais e, parte delas, a distância, preocupa-se com o estudo a distância e suas possibilidades de interação, em que, “por meio da troca de conhecimentos entre estudantes, em diferentes momentos de formação, no Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA, o ingressante poderá tirar dúvidas relacionadas com a aprendizagem de temas pertinentes à sua área de escolha na graduação”, participando de uma “aprendizagem solidária” (<http://www.puc-campinas.edu.br/graduacao/procap/>).

### **As oficinas de Letras**

Como exposto em Moraes *et al* (2011), assim como pude presenciar como aluna apoiadora, as oficinas de língua portuguesa, realizadas pelos alunos de Letras, tiveram um caráter procedimental, fugindo, assim, de “regras”, mas com foco em práticas de leitura e escrita. Os apoiadores tinham autonomia para montar suas próprias aulas, mas sempre contando com a supervisão da professora orientadora. Meus colegas e eu fizemos um banco de atividades, compartilhadas entre todos do grupo de apoiadores, que podiam escolher as atividades que melhor serviriam ao grupo, assim como desenvolver novas atividades, por conta própria (tendo sempre em mente que o foco seriam atividades de leitura e escrita).

Nas disciplinas Projeto de Atuação III e IV, do último ano do curso, discutimos a importância da reescrita para o aperfeiçoamento da escrita, baseando-nos em Possenti (2005). Discutimos a importância de considerarmos o contexto de produção de um texto e, principalmente, aprendemos a não ver os erros de ortografia como “falta de inteligência”,

assim como a perceber que a falta de erros ortográficos nem sempre é um fator determinante para bons textos.

Discutimos, também, Franchi (2006) e a visão de gramática que se tem nas escolas como algo fechado em si mesmo, um conjunto de regras a ser seguido independentemente da situação. Além disso, discutimos que a produção de textos não poderia mais ser vista como um “dom”, ligada à “inspiração”, mas que podemos trabalhar a criatividade na gramática e na produção de textos.

Assim, tínhamos em mente a concepção de linguagem não como algo acabado, fechado, mas como sempre sujeito a mudanças. É o sujeito, em seu contexto histórico e social, que constrói a linguagem, e suas regras também são por ele determinadas, podendo, também, ser alteradas. A criatividade faz parte da linguagem, ainda na escolha das palavras para a construção das expressões. O falante seleciona cada palavra de acordo com o sentido que pretende provocar e isso é um processo criativo. Não é apenas na linguagem literária que a criatividade acontece, já que a metáfora e a metonímia, a transferência de sentido, é algo natural da linguagem. Apesar de, como já dito, termos tido autonomia para atuar nas oficinas, tínhamos esses pressupostos em comum, que norteavam nossas atividades.

### **O gênero resumo, experiências e indagações: o nascimento de um projeto de pesquisa**

No primeiro dia das oficinas, ficou estipulado que daríamos um pré-teste que, como já dito, serviria para posterior avaliação do Programa. O gênero resumo, talvez por ser uma atividade muito comum no meio acadêmico, foi o escolhido para compor a atividade de escrita do pré-teste (lembrando que o foco das oficinas seria “A escrita e a leitura na Universidade”, como o próprio nome já diz).

Eu, como aluna de Letras, já tinha tido experiências com o gênero resumo. No primeiro ano da faculdade, tive aulas de escrita do gênero, com discussões sobre como grifar as ideias principais, deixando de lado os exemplos. Aprendi, assim como meus colegas, a fazer um esquema, sem verbos, uma espécie de “esqueleto” do resumo. Seguimos os preceitos de Therezzo (2007) e, mesmo tendo como base uma visão normativa

do gênero, acreditando que não deixaríamos resquício nenhum de nossa subjetividade nos textos, a reflexão sobre o gênero me ajudou muito em diversas situações da minha vida acadêmica, ajudando-me inclusive a estudar para provas, tornando a leitura mais focada e objetiva.

Assim, considerando que no ensino médio não tinha tido experiências com o ensino do resumo, embora ele tenha sido solicitado algumas vezes, considerava de extrema importância que alunos ingressantes na universidade tivessem um ensino desse gênero.

Logo após a aplicação do pré-teste, no PROAP do primeiro semestre de 2010 (e, portanto, no início de minha experiência como apoiadora), observei a falta de familiaridade que os alunos tinham com o gênero e, principalmente, a dificuldade em achar a ideia principal do texto. Alguns alunos fizeram um parágrafo apenas com sua opinião, classificando o artigo como “interessante” ou “importante e dissertando sobre a alienação do povo brasileiro, quando o propósito era expor a ideia principal do texto: o programa Big Brother Brasil e A Grande Família, que, apesar de muito diferentes, proporcionam descanso de competitividade ao telespectador (o que, aliás, estava no título do artigo: “Programas são, no fundo, aparentados” – Caderno Ilustrada, 07 de março de 2010, Folha de São Paulo)

Assim, com o intuito de ajudá-los a encontrar as ideias principais de um texto e também para que os alunos tivessem o hábito de organizar suas ideias antes de começar a escrever, trabalhei com o esquema, aconselhando-os a fazerem em atividades de leitura da faculdade.

Antes de deixá-los produzir, porém, fiz um esquema do texto do pré-teste para discutirmos e para que percebessem, a partir de um texto que já conheciam, como podemos resumir as ideias e sermos mais objetivos. Li parágrafo por parágrafo o texto e pedi para que me ajudassem a resumi-los, oralmente, em uma frase. Depois, mostrei meu esquema.

Pedi, então, que eles fizessem um esquema do texto “Sacolas plásticas” (Folha de S. Paulo, 06/03/2010), escrevendo uma frase para cada parágrafo. Aos poucos, fui percebendo, ao analisar os textos dos alunos, alguns aspectos: a) os alunos tinham concepções diferentes de quais eram as informações principais do texto; b) os alunos se

“apropriavam” do vocabulário do autor, usando-o às vezes entre aspas, às vezes sem; c) os resumos eram diferentes quanto à forma (vocabulário, estrutura da frase).

Para exemplificar, ainda sobre a atividade de esquema, encontrei três versões do segundo parágrafo: “O caso das sacolas é especialmente significativo pelo fato de os brasileiros terem desenvolvido uma espécie de dependência desses invólucros, difundidos por praticamente todos os ramos do comércio.”

As versões foram as seguintes:

1. “Brasileiros, atualmente, utilizam grande quantidade de sacolas plásticas.”
2. “Todo o comércio utiliza sacolas plásticas.”
3. “Brasileiros são acostumados ao uso de sacolas plásticas.”

Achava interessante o fato de, de um mesmo texto, terem surgido diferentes combinações de palavras que, por mais que pudessem parecer dizer a mesma coisa, teriam focos diferentes (Em 1, o autor quis evidenciar a quantidade, que não estava exatamente exposta no texto original; em 2, põe-se o comércio em evidência e deixa-se de lado os consumidores, o foco do parágrafo; em 3, foca-se nos consumidores e sua dependência por sacolas). Comecei, então, a me questionar: com a formação normativa que tinha tido sobre resumos, como os alunos poderiam produzir resumos tão diferentes de um mesmo texto? Perguntava-me: não seria isso um indício de manifestação do sujeito resumidor?

Ao mesmo tempo, observava que alguns padrões se repetiam, como os dos trechos conclusivos do texto *Anacronismo Doméstico* (Folha de S. Paulo, 08/03/2010, p. A2), utilizado para a atividade de resumir do pós-teste do primeiro semestre de 2010. Eis o último parágrafo do texto original (grifos meus): “(...) a ampliação dos direitos do trabalhador doméstico, com o reconhecimento de prerrogativas análogas às de outras categorias, é **o caminho a ser trilhado**. Um país que pretende ser **moderno e democrático** não pode continuar convivendo com esse tipo de **anacronismo**.”

De 12 resumos analisados, 10 repetiram alguma das expressões grifadas, ou até mesmo as três ao mesmo tempo. Na maioria das vezes, em forma de paráfrase: “quer desenvolver na democracia e se modernizar”, “um caminho a ser seguido”. Três citaram as palavras “moderno e democrático” no fim de seus resumos. Uma aluna trocou por “atual e justo”. Três colocaram “um país que pretende ser moderno e democrático”, sem aspas, e um confundiu “democrático” com “demográfico”. Essas recorrências, pensei eu, poderiam mostrar a visão de falta de liberdade dos alunos com relação ao gênero resumo, que não permite opinião e subjetividade. Foi surgindo a ideia para meu projeto de pesquisa, portanto, de análise do estilo individual dos alunos, ligado às demandas sociais da escrita do resumo.

Assim, o fato de repetirem expressões do texto original não indicaria uma resposta de adesão, de concordância com as ideias do autor? Não significaria que o aluno queria deixar claro, mesmo que inconscientemente, ao professor leitor, que não se apropriou de ideias alheias? E, ao mesmo tempo, parafrasear não seria um indício de que o aluno sabe que copiar as palavras não seria uma atitude aceita pelo professor e pelo gênero? Fui percebendo que, por mais que pudesse haver um estilo individual, ele estaria intrinsecamente ligado às demandas sociais, ao interlocutor, aos objetivos da atividade e à visão que os alunos tinham do gênero. Minha visão normativa ia, cada vez mais, “caindo por terra”.

Queria demonstrar, de alguma forma com minha pesquisa, que qualquer gênero, inclusive aqueles que exigem um grau máximo de objetividade, como o resumo escolar, não estaria nunca livre de subjetividade, sendo esta sempre ligada ao social e ao contexto de produção da escrita. Além disso, guiada pela leitura de *Os gêneros do discurso*, de Bakhtin, via que, por mais que o aluno resumidor se prendesse às informações do texto, ele nunca seria um transmissor passivo de ideias, já que a seleção de ideias e organização das frases já seriam um indício de uma responsividade ativa.

Com esses pressupostos, depois de minha entrada no mestrado, fiz uma primeira leitura dos prês e pós-testes, guiada pela minha orientadora, Raquel Salek Fiad.

Com essa leitura, chegamos ao consenso de que seria inviável a análise de um estilo individual, uma vez que tínhamos dois ou, no máximo, três textos de cada aluno. A partir de uma leitura mais cuidadosa dos pré-testes fomos, contudo, nos intrigando com outros aspectos: fomos percebendo indícios de práticas de leitura e escrita da escola, que os alunos tinham levado ao universo acadêmico. O que me saltou aos olhos, num primeiro momento, foi o diálogo com a dissertação escolar, já que vários alunos utilizavam o texto fonte como base para a escrita de uma nova base argumentativa, trazendo novas ideias, não apenas resgatando as do texto original. Um novo objetivo de pesquisa foi, então, se configurando (ao mesmo tempo em que mantinha meu desejo de trabalhar com o resumo de forma não normativa e observando seu contexto de produção): a subjetividade poderia ser demonstrada em minha pesquisa através da análise dos diálogos que os alunos ingressantes faziam com práticas escolares de leitura e escrita anteriores à sua inserção na universidade, assim como diálogos que faziam com outras esferas, outros gêneros, outros discursos.

Aos poucos, portanto, fui chegando às minhas atuais perguntas de pesquisa, baseadas na orientação dialógica da linguagem, de Bakhtin:

- Considerando que todo enunciado é uma resposta ativa a outros, como é a resposta que o resumo dá ao texto base e a outros textos?
- Como o autor do resumo se coloca no texto? Há gerenciamento de vozes?
- Como os alunos lidaram com as características do gênero? Qual a relação com outros gêneros?
- Qual o diálogo estabelecido entre o texto-fonte e os resumos? E entre o resumo e outros gêneros/ discursos?
- Quais os indícios de práticas de leitura e escrita anteriores à universidade?

## **A escolha do corpus**

Tendo como indícios diálogos de alunos com práticas de leitura e escrita anteriores, assim como assumindo a hipótese de que mais indícios apareceriam, adotamos, então, a análise dialógica. Por serem de primeiro ano, os alunos que participaram do programa, que se inscreviam por, justamente, terem dificuldades em se adaptar às práticas de leitura e escrita da universidade, carregavam vestígios de práticas de leitura e escrita anteriores, provenientes de, no mínimo, 11 anos de escolaridade e isso, talvez, poderia justificar essas dificuldades e a falta de adaptação dos alunos ao ambiente acadêmico. Acreditamos que os resultados das análises podem, portanto, nos dizer muito sobre as práticas de letramento nas quais os alunos possam ter se inserido no longo processo de escolarização.

Na tentativa de detectar, então, possíveis diálogos entre práticas de letramento anteriores à vida universitária, escolhemos apenas o pré-teste como nosso objeto de análise. Acreditamos que, pelo fato de essa atividade não ter envolvido nenhum tipo de explicação sobre o gênero por parte do professor (no caso, os alunos do último período de Letras), podemos ver claramente como os alunos responderam ao gênero e qual a visão que têm dele.

## **Pressupostos teóricos e metodológicos norteadores**

Como já dito, consideramos essencial o estudo da língua como um fenômeno social. Para tal, partiremos de Bakhtin (1990, 1992):

“O discurso vive fora de si mesmo, na sua orientação viva sobre seu objeto: se nos desviarmos completamente desta orientação, então, sobrará em nossos braços seu cadáver nu a partir do qual nada saberemos, nem de sua posição social, nem de seu destino. *Estudar o discurso em si mesmo, ignorar a sua orientação externa, é algo tão absurdo como estudar o sofrimento psíquico fora da realidade a que está dirigido e pela qual ele é determinado.*” (BAKHTIN, 1990, p. 99, ênfase do autor)

Partiremos do pressuposto de que todo enunciado é dialógico, constituindo-se como uma resposta ativa a outros enunciados, outros gêneros, ao já-dito e ao ainda por dizer, antecipado de acordo com a visão que se tem do interlocutor. O resumo produzido pelos alunos, então, é considerado como um enunciado vivo, resultado de uma situação de interlocução específica, dentro da esfera de atividade acadêmica, constituindo-se como uma resposta ativa ao texto base, assim como a outros gêneros, a outros discursos, a outras práticas.

Além da orientação dialógica de Bakhtin, dialogaremos com pesquisas relacionadas aos Novos Estudos do Letramento (STREET, 2003), que veem as práticas de leitura e escrita como situadas, retomando os conceitos de práticas e eventos de letramento.

A metodologia utilizada para a análise será o paradigma indiciário, que guiará nosso olhar para o particular, para a singularidade de cada texto. Nosso olhar não será verificador, mas tentará, a partir da orientação dialógica, dar significados a determinados fatos linguísticos (CORRÊA, 2006).

A adoção de um paradigma voltado aos indícios, ao individual, prevê um foco “não apenas nas características formais do objeto linguístico, mas, também, no modo e na história da sua constituição e constante mutação.” (ABAURRE *et al*, 2006, p. 21)

### **Organização da dissertação**

Neste trabalho, começaremos, então, discutindo o papel da Linguística Aplicada nos dias atuais, atrelando-o ao diálogo proposto entre os estudos bakhtinianos e os estudos do letramento.

No segundo capítulo da dissertação, *Diálogos*, falaremos das hipóteses que guiaram nosso olhar para os resumos. Assim, faremos, nesse capítulo, algumas considerações a respeito de práticas de leitura e escrita que, acreditamos, teriam sido

retomadas de alguma forma nos resumos. Falaremos especificamente da dissertação escolar, tradicionalmente a principal atividade de escrita promovida pela escola, assim como do gênero resumo, também uma atividade tradicional e presente tanto na esfera escolar como na esfera acadêmica.

Falaremos, no mesmo capítulo, a respeito dos discursos e gêneros de divulgação científica, pois acreditamos que, pelo fato de o autor do texto base ser considerado um representante da esfera científica, que publica em um veículo de divulgação científica (o caderno *Ciência da Folha de São Paulo*), e pelo fato de a divulgação científica ser, também, bastante presente nas práticas de letramento escolares, os alunos possam ter dialogado também com essas práticas, ao produzirem o resumo.

No capítulo 3, *Metodologia*, focaremos nos pressupostos metodológicos do trabalho. Começaremos com uma breve retomada da discussão a respeito do papel da Linguística Aplicada nesse mundo complexo e multifacetado. Falaremos, então, especificamente, do paradigma indiciário, teorizado por Ginzburg (1989); discutiremos sua conexão com as Ciências Sociais e o foco na micro-história, em contraposição a uma história única, homogênea. Discutiremos, também, o trabalho de Ginzburg em *O queijo e os vermes*, em que o autor colocou o paradigma indiciário em prática, ao retratar a história singular de *Menocchio*, um moedor de grãos da Idade Média, construindo, a partir da singularidade, um panorama geral da cultura popular da época. Discutiremos, por fim, as vantagens da utilização desse paradigma nas pesquisas de Linguística Aplicada, sobretudo quando se trabalha com textos escritos, atrelando essa metodologia à perspectiva dialógica, colocando-nos como um pesquisador decifrador, como propõe Corrêa (1997).

No capítulo 4, *Análise*, começaremos com uma discussão acerca do texto base, levantando possíveis diálogos e retomando o caminho da argumentação do autor, para entendermos melhor a produção dos alunos; discutiremos, também, o texto base como um artigo de opinião escrito por um representante da ciência, mostrando o diálogo entre essas duas esferas. Em seguida, partiremos para a análise dos resumos, dividida em duas partes, que dizem respeito aos dois diálogos predominantes, detectados através de indícios: a) as

práticas de leitura e escrita e os gêneros escolares (e, mais especificamente, a dissertação escolar e o gênero resumo) e b) os gêneros e discursos da divulgação científica que, como concluiremos, também estão diretamente relacionados às práticas de letramento escolar.

## **CAPÍTULO 1 - PERCURSO TEÓRICO: OS DIÁLOGOS DA LINGUÍSTICA APLICADA**

Segundo Fabrício (2006), as mudanças e desestabilizações são aspectos naturais do mundo, não fazendo parte apenas dos dias de hoje: “‘Existir’ seria existir sempre em movimento, em meio a oscilações entre continuidades e rupturas.” (FABRÍCIO, 2006, p. 46)

A autora busca compreender o papel da Linguística Aplicada em um mundo de constantes metamorfoses, em que “momentos de transição parecem ser a regra.” (FABRÍCIO, 2006. 46) O mundo complexo exige explicações complexas da ciência, que não pode mais aceitar verdades únicas; torna-se “problemática a adoção de pontos de vista e explicações causais e simplistas a respeito dos fenômenos sociais.” (FABRÍCIO, 2006, p. 47)

Com a mudança da relação entre ciência e fenômenos sociais, muda também o modo de fazer pesquisa em LA, que considera “a linguagem conectada a um conjunto de relações em permanente flutuação, por entender que ela é inseparável das práticas sociais e discursivas que constroem (...)” (FABRÍCIO, 2006, p. 48). A tendência da LA é o foco na linguagem como “prática social”, não fechada nela mesma, como objeto acabado.

Assim, diz a autora se afiliar a uma LA que busca o “contínuo questionamento”, “que não tem pretensões a respostas definitivas e universais, por compreender que elas significam a imobilização do pensamento” (FABRÍCIO, 2006p. 60-61).

No mundo contemporâneo, caracterizado pela globalização e pelas novas tecnologias de comunicação, dialogamos com cada vez mais ideias, textos, discursos. Vozes se entrelaçam cada vez mais. Por isso, a análise da materialidade linguística não pode mais ser vista de forma descontextualizada, mas deve levar em conta toda essa complexidade de práticas, de esferas, de vozes, de diálogos.

Nada mais natural, portanto, que haja, na LA, um diálogo de diferentes vozes, diferentes teorias, diferentes campos, para a captação dessa complexidade. Assim, o dialogismo proposto por Bakhtin não está presente em nosso trabalho, apenas nas análises, mas na própria articulação de teorias.

O objetivo de nosso trabalho é, a partir da escrita de alunos ingressantes na universidade, observar, nos textos, indícios de práticas de leitura e escrita anteriores à esfera acadêmica, assim como diálogos entre textos, gêneros e práticas. Para isso, faremos um recorte teórico de dois campos: dos estudos bakhtinianos do gênero e dos estudos do letramento, campos que, acreditamos, podem estabelecer um diálogo muito proveitoso para o estudo do texto.

Para a análise dialógica de um gênero específico, dentro de um contexto específico e de uma esfera específica, consideramos alguns pressupostos:

- a) Que a linguagem é inerentemente dialógica
- b) Que a linguagem está sempre atrelada a um contexto social
- c) Que há gêneros circulantes e “relativamente estáveis” em cada contexto social

Acreditamos ser importante essa ligação entre as teorias do letramento e as dos gêneros discursivos, uma vez que consideramos insuficiente, de acordo com nossos objetivos, analisarmos o texto sem considerarmos que ele faça parte de um gênero que, por sua vez, esteja inserido em práticas de letramento. Ao analisarmos os resumos do PROAP, não observaremos apenas o diálogo entre gêneros mas, também, a relação desses gêneros com as práticas mais amplas em que eles se inserem. Falemos, então, das duas teorias.

## **1.1 O dialogismo**

Bakhtin (1990), analisando as características do gênero literário romance, define-o como “uma diversidade social de linguagens organizadas artisticamente”, (BAKHTIN, 1990, p.74) um “fenômeno pluriestilístico, plurilíngue e plurivocal” (p.73), naturalmente heterogêneo, constituído a partir do diálogo entre várias vozes sociais e vários

gêneros. Mas o autor não restringe essas características apenas ao romance, estendendo-as a qualquer discurso vivo. Assim,

“A orientação dialógica é naturalmente um fenômeno próprio a todo o discurso. Trata-se da orientação natural de qualquer discurso vivo. Em todos os seus caminhos até o objeto, em todas as direções, o discurso se encontra com o discurso de outrem e não pode deixar de participar, com ele, de uma interação viva e tensa.” (BAKHTIN, 1990, p. 88)

Segundo o autor, todo enunciado é parte integrante de uma grande cadeia. Assim, quando produzimos, estamos sempre nos relacionando a outros enunciados e, conseqüentemente, *respondendo* a eles. Bakhtin fala de um “entrelaçamento” de discursos, de relações dialógicas tensas:

“Orientado para o seu objeto, o discurso penetra neste meio dialogicamente perturbado e tenso de discursos de outrem, de julgamentos e de entonações. Ele se entrelaça com eles em interações complexas, fundindo-se com uns, isolando-se de outros, cruzando com terceiros; e tudo isso pode formar substancialmente o discurso, penetrar em todos os seus estratos semânticos, tornar complexa a sua expressão, influenciar todo o seu aspecto estilístico” (BAKHTIN, 1990, p. 86)

O diálogo que todos estabelecemos em qualquer ato enunciativo não se dá apenas com o já-dito, mas é também movido pelo “discurso-resposta futuro”, pela expectativa de como será a reação do ouvinte. Nas palavras do autor: “o locutor penetra no horizonte alheio de seu ouvinte, constrói sua enunciação no território de outrem, sobre o fundo aperceptivo do seu ouvinte” (BAKHTIN, 1990, p. 91)

Para Bakhtin (1992), “cedo ou tarde, o que foi ouvido e compreendido de modo ativo encontrará um eco no discurso ou no comportamento subsequente do ouvinte.” (1992, p. 291) E a resposta do ouvinte ou leitor é sempre ativa, o que contraria as representações da comunicação mais primitivas, que consideravam o interlocutor como um indivíduo passivo.

Partindo do pressuposto, portanto, de que a responsividade é uma característica inerente a qualquer comunicação verbal, consideramos os resumos analisados nesta pesquisa como uma resposta ativa ao texto base, ao professor, à instituição escolar, a outros gêneros, discursos e práticas.

## **1.2 Os gêneros do discurso e suas esferas de atividade**

Inseridos nos estudos da LA, consideramos essencial o estudo da língua como um fenômeno social. Para tal, trabalhamos com as concepções de enunciado, gêneros do discurso e esferas da atividade humana de Bakhtin (1992). Muito importante considerarmos o estudo do gênero inserido em uma esfera específica, já que as condições de produção do resumo e o caráter avaliativo do gênero dentro da esfera escolar mudam a forma com que os alunos respondem à atividade de escrita, sendo as demandas dessa esfera, portanto, determinantes para a materialidade linguística que analisamos.

Para Bakhtin (1992), os gêneros são tão variados como são as esferas de atividade humana: “o enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas” (p.279). Em cada esfera há “tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 1992, p.279), ou seja, os gêneros do discurso, cujos elementos (conteúdo temático, estrutura composicional e estilo) refletem essas especificidades. Os gêneros, por obedecerem às necessidades da esfera, vão se modificando de acordo com o desenvolvimento da própria esfera. Os gêneros são infinitos, pois assim é o universo das atividades humanas.

Considerando cada escolha de palavras como um diálogo com a situação de produção do enunciado, ignorar esse aspecto social resultaria, portanto, no formalismo do estudo linguístico:

“Ignorar a natureza do enunciado e as particularidades de gênero que assinalam a variedade do discurso em qualquer área do estudo lingüístico leva ao formalismo e à abstração, desvirtua a historicidade do estudo, enfraquece o vínculo existente entre a língua e a vida” (BAKHTIN, 1992, p.282).

### 1.3 As práticas e eventos de letramento

Para um diálogo com os conceitos de Bakhtin, retomaremos os conceitos de práticas e eventos de letramento, dentro dos Novos Estudos do Letramento (STREET, 2003).

Segundo Street (2003), a novidade dos Novos Estudos do Letramento (“New Literacy Studies” – NLS), comparando com os estudos anteriores, é o fato de que se levaria em conta a riqueza e variedade de práticas de letramento, sendo elas dominantes ou marginalizadas. Essa noção de que as práticas mudam de um contexto a outro é uma visão importante para nosso trabalho. Dialogando com Bakhtin, podemos dizer que as práticas envolveriam, então, gêneros que dependeriam das demandas de suas esferas da atividade.

Como uma alternativa de lidar com a variedade de práticas de leitura e escrita em diversos contextos, Street (2003) retoma a proposta de dois conceitos: “eventos de letramento” e “práticas de letramento” (STREET, 1984 apud STREET, 2003).

Práticas de letramento, segundo o autor, se referem às formas de se pensar e fazer a leitura e a escrita em contextos culturais<sup>1</sup> (STREET, 2003, p. 79); já os eventos de letramento seriam as formas mais concretas de manifestação da leitura e escrita. A partir dos eventos, então, podemos caracterizar as práticas (STREET, 2003, p. 79)

Bartlett (2003), retomando Street (2003), define eventos de letramento como “atos sociais produzidos por pessoas em situações específicas com graus variados de poder e autoridade, assim como habilidades variadas de influenciar a condução de tais eventos”<sup>2</sup> (BARTLETT, 2003, p. 69).

Assim, levando em conta o evento de letramento como um “ato” ou “ação” concreta, analisamos resumos produzidos em um evento de letramento, a escrita de resumos

---

<sup>1</sup> Nas palavras do autor: “Literacy practices, then, refer to the broader cultural conception of particular ways of thinking about and doing reading and writing in cultural contexts.” (STREET, 2003, p. 79)

<sup>2</sup> “(...)social acts produced by people in specific situations with varying degrees of power and authority, and thus varying abilities to influence the conduct of such events.” (BARTLETT, 2003, p. 69)

no primeiro dia das oficinas do PROAP, levando em conta que esse evento, devido ao momento histórico dos alunos (ingressantes na universidade), pode trazer indícios de diálogos com práticas de letramento da escola, em que se inserem gêneros específicos, demandas específicas, características específicas, que se materializam nesse evento específico.

## **CAPÍTULO 2- A ESFERA ESCOLAR E A CIENTÍFICA: DIÁLOGOS ENTRE PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA**

Ao olharmos para os dados, fomos guiados por hipóteses de que alguns diálogos estariam presentes. Levando em conta o momento histórico dos alunos, o gênero resumo como uma prática escolar e o fato de o texto base ser um artigo de opinião escrito por um representante da esfera científica, em um caderno dedicado à divulgação científica, acreditamos que teriam sido trazidos à tona diálogos com práticas escolares e práticas científicas, sobretudo realizadas na escola.

Assim, tomamos como ponto de partida dois diálogos principais: o diálogo com práticas e gêneros escolares (com foco no resumo e na dissertação escolar) e o diálogo com práticas e gêneros científicos.

Importante ressaltar que, em cada diálogo, notamos uma relação com o texto base: no diálogo com a dissertação (e estamos considerando as propostas de dissertação que incluem um texto base ou “coletânea”), a relação não é autoritária, uma vez que o aluno, na dissertação, não tem obrigação de ser fiel ao texto base; já com o resumo e com a divulgação científica há, sim, uma relação de autoridade, já que, no primeiro caso o aluno precisa se ater apenas às ideias do texto base e, no segundo caso, os textos de divulgação devem ser tratados pelo aluno como fontes de verdade, com as quais ele deve concordar. Todos os diálogos têm, contudo, algo em comum: o aspecto avaliativo, característica essencial de qualquer produção de texto em esfera escolar. Nos três casos o aluno, por estar na esfera escolar, sempre enfrentará o olhar avaliativo do professor. A avaliação é algo determinante para analisarmos a forma com que os textos foram produzidos.

Tendo em mente a importância da análise do contexto de produção dos textos, faremos, então, uma breve discussão acerca do universo escolar e das atividades de leitura e escrita que dela fazem parte.

## 2.1 Diálogos: gêneros e práticas escolares

### 2.1.1 A leitura na escola

Defendemos a leitura como uma atividade dialógica. Assim, seguimos a concepção de Koch e Elias (2006), *Foco na interação autor-texto-leitor*, concepção também interacional e dialógica, que vê os sujeitos como **“atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto”** (p. 10, ênfase no original). O sentido seria, portanto, construído a partir da interação ativa entre leitor, texto e autor, bastando não apenas os elementos linguísticos, mas também os conhecimentos prévios e as experiências do leitor; o sentido “é construído, considerando-se, para tanto, as ‘sinalizações’ textuais dadas pelo autor e os conhecimentos do leitor, que, durante todo o processo de leitura, deve assumir uma atitude ‘responsiva ativa’” (KOCH; ELIAS, 2006, p. 12).

Fica muito claro o diálogo das autoras com Bakhtin, que considera que todo enunciado é uma resposta ativa a outros, adaptando-os, concordando ou discordando deles. Partilhamos dessa visão, considerando a leitura que os alunos fizeram do texto base como um exercício ativo de construção de conhecimentos, que podem ser diferentes, já que o aluno não apenas decodifica o texto, mas interage, resgatando, durante a leitura, outros conhecimentos.

Distanciamos-nos, portanto, das outras duas concepções de leitura que não veem o leitor como um sujeito ativo. Na primeira, *Foco no autor*, caberia ao leitor captar os sentidos do texto, colocados pelo autor. Subjacente a essa teoria, temos a visão de língua como representação do pensamento (KOCH, 2002, apud KOCH e ELIAS, 2006, p. 9). O leitor, portanto, seria capaz de captar as exatas intenções do autor. Na segunda concepção, *Foco no texto*, também caberia ao leitor apenas um exercício passivo, mas agora de decodificação do texto e não captação das intenções do autor. O foco é no texto como código e a visão subjacente é a de língua como estrutura, bastando para a leitura apenas o conhecimento do código.

Rojo (2009) faz relação entre essas três concepções de leitura e a forma como elas influenciaram as atividades de leitura nas escolas do Brasil. No início dos anos 50, segundo ela, ler era visto como decodificar. Assim, as pesquisas apontavam para as capacidades de decodificação, como conhecer o alfabeto, conhecer as relações entre grafema e fonema. O foco era a alfabetização, portanto.

Com o desenvolvimento das pesquisas, ler passou a ser visto não apenas como um ato de decodificação, mas de compreensão que se dava, primeiramente, entre texto e leitor e, em seguida, entre leitor e autor, tendo o leitor que, a partir de conhecimento de mundo, identificar as pistas deixadas pelo autor para a construção de sentido.

Assim, na visão de leitura que compartilhamos,

“o discurso/texto é visto como conjunto de sentidos e apreciações de valor das pessoas e coisas do mundo, dependentes do lugar social do autor e do leitor e da situação de interação entre eles – finalidades da leitura e da produção do texto, esfera social de comunicação em que o ato da leitura se dá. Nesta vertente teórica, capacidades discursivas e linguísticas estão crucialmente envolvidas.” (Rojo 2004, p. 3)

A leitura na escola, porém, não acompanhou a evolução das pesquisas: “somente poucas e as mais básicas das capacidades leitoras têm sido ensinadas, avaliadas e cobradas pela escola.” (ROJO, 2009, p. 79)

Remetendo-se à famosa frase de Ziraldo “ler é melhor que estudar”, Rojo (2004) traz à tona a ineficiência da educação, distante das práticas sociais de leitura. Segundo a autora, essa opinião é partilhada de forma quase unânime entre as elites.

As práticas de letramento escolar, na maior parte das vezes, ainda não desenvolvem capacidades mais complexas de leitura, ficando apenas na repetição e na memorização. Mas, segundo Rojo (2004),

“ser letrado e ler na vida e na cidadania é muito mais que isso: é escapar da literalidade dos textos e interpretá-los, colocando-os em

relação com outros textos e discursos, de maneira situada na realidade social; é discutir com os textos, replicando e avaliando posições e ideologias que constituem seus sentidos; é, enfim, trazer o texto para a vida e colocá-lo em relação com ela.” (ROJO, 2004, p. 1 – 2)

### 2.1.2 A escrita na escola

Dolz e Schneuwly (2004 [1997]) falam do trabalho com os gêneros na escola, onde não são apenas instrumentos de comunicação, mas, ao mesmo tempo, objeto de ensino/aprendizagem.” (p. 76)

Os autores mencionam três diferentes desdobramentos do ensino de escrita na escola. O primeiro, nosso foco, diz respeito ao desaparecimento da comunicação na esfera escolar, em que os gêneros são trabalhados de forma descontextualizada. Citam como exemplo, então, os gêneros escolares: narração, descrição, dissertação, resumo e resenha, considerados “autênticos *produtos culturais da escola* elaborados como instrumentos para desenvolver e avaliar progressivamente e sistematicamente as capacidades de escrita dos alunos.” (p. 77 – ênfase no original) Além disso, apontam para o fato de serem gêneros estáveis, já que deslocados da situação de comunicação, sendo considerados “modelos de representação do real particularmente valorizados.” (p. 77)

Bunzen (2006), retomando as práticas escolares entre os séculos XVIII e XX, lembra que o ensino de língua portuguesa focava em atividades voltadas ao ensino de gramática e de leitura. As aulas de escrita, voltadas para o ensino da “composição”, eram deixadas para as últimas séries da vida escolar, sendo chamadas de *Retórica* ou *Poética*. Nessas aulas, o aluno escrevia de acordo com um modelo (geralmente, um texto consagrado pela literatura), um título ou uma figura passada pelo professor.

Assim, acreditava-se que, se o aluno fosse exposto a modelos da “boa linguagem”, e se conseguisse raciocinar de forma organizada (o “pensar bem”, influência da visão aristotélica da linguagem), conseguiria escrever bem. O foco era, portanto, no produto, não no processo, já que o texto era considerado homogêneo e a-histórico

(BUNZEN, 2006). Apesar de as disciplinas terem sido extintas do currículo escolar brasileiro, muitas práticas ainda estão presentes, resultado de crenças ainda reinantes a respeito do ensino de língua portuguesa.

De acordo com o autor, a partir das décadas de 60 e 70, o ensino da escrita, principalmente da redação escolar, começou a mudar. A criatividade passou a ser um fator considerado no ensino e muitos livros didáticos voltados para o ensino da redação começaram a ser produzidos. Isso se deveu, segundo Bunzen, à Lei de Diretrizes e Bases (mais especificamente à LDB nº 5692/71), que previa um ensino mais calcado na comunicação, sendo as redações “vistas como atos de comunicação e expressão” (BUNZEN, 2006, p. 144) e a língua, vista como código (e temos, então, a segunda concepção de leitura, que via o texto como uma mensagem transparente, totalmente decodificável pelo leitor).

Em 1978, foi decretada a obrigatoriedade das provas de redação nos vestibulares, para uma melhor avaliação da escrita dos alunos ingressantes (na época, alvo de críticas). Esvael (2011), em levantamento das primeiras pesquisas sobre redação nesse contexto da década de 1970, observa que essas pesquisas apontam para a ineficácia do ensino da escrita, voltado, baseando-se em Pécora (1992), para o treino de preenchimento de espaços lacunares. O gênero seria “fruto de um ensino calcado no produto finalizado e não situado em uma prática discursiva efetiva.” (ESVAEL, 2011, p. 34)

Nas décadas de 80 e 90, as atividades de redação passaram a ser chamadas de “produção de texto”, o que, segundo Bunzen (2006), não se configura em apenas uma mudança de nomes, mas em uma mudança na visão acerca do ensino da escrita. Passou-se a se considerar o processo, já que a língua deixou de ser considerada um sistema fixo, mas sim um sistema que muda de acordo com a historicidade, que depende do contexto de produção e de recepção. Assim, “os alunos não deveriam produzir ‘redações’, meros produtos escolares, mas textos diversos que se aproximassem dos usos extra-escolares, com função específica e situada dentro de uma prática social escolar.” (BUNZEN, 2006, p. 149)

É aí que entram as discussões acerca dos gêneros discursivos, produzidos nas diferentes esferas da atividade humana, que aparecem nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio (1998, 1999, 2002).

Bunzen (2006) alerta para que não tratemos cada gênero como uma “tipologia”, trabalhando apenas com seus aspectos formais; devemos também exercitar as capacidades discursivas. Caberia aos professores, segundo o autor, estabelecer um diálogo entre as práticas de leitura e escrita de que os alunos participam fora da escola e as que acontecem dentro dela. “Nessa direção, as práticas de leitura e de produção de textos em gêneros diversos que fazem parte do cotidiano dos alunos nos diversos espaços de socialização (...) podem ser legitimadas na escola (e não excluídas).” (BUNZEN, 2006, p. 158)

Vemos isso acontecendo, sobretudo nos vestibulares. Dissertações estão sendo substituídas por gêneros socialmente situados. Importante são as mudanças do vestibular da UNICAMP, por exemplo, que vem cobrando gêneros contextualizados como o verbete de enciclopédia on-line e o comentário de blog. Essas mudanças certamente terão um efeito nas práticas de ensino da escrita nas escolas.

Ainda assim, pela longa história de domínio de gêneros escolares deslocados de propósitos comunicativos reais, podemos supor que, durante anos de escolarização, os alunos que participaram do PROAP, por terem dificuldades com a leitura e a escrita, possam ter tido experiências superficiais de produção de textos, envolvendo noções cristalizadas e espaços a serem preenchidos, como diz Pécora. Detectaremos, portanto, indícios do diálogo com esse tipo de atividade de escrita, tomando os resumos dos alunos como indícios dessas práticas. Vamos, então, discutir os principais gêneros escolares que os alunos possam mais ter dialogado em seus textos: o resumo e a dissertação.

### **2.1.3 O resumo: gênero escolar**

Assim como a dissertação, Dolz e Schneuwly (2004 [1997]) citam o resumo como um gênero escolar e, portanto, de natureza mais estável, já que “eles não são, então,

formas, historicamente variáveis, de resolução de problemas comunicativos complexos que implicam uma referência a realidades em função de situações comunicativas mutáveis, mas modelos de representação do real particularmente valorizados.” (DOLZ E SCHNEUWLY, p. 77, 2004). Como gênero escolar, outra característica intrínseca a ele, como dizem os autores e como já ressaltamos no início do capítulo, é o fato de servir como um instrumento de avaliação de leitura e escrita dos alunos.

Retomando essas premissas básicas, seguiremos os trabalhos com resumo de Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2005), assim como os trabalhos de Matencio (2002) e Mata e Silva (2002), muito relevantes, no sentido de que trabalham com o gênero resumo a partir de uma perspectiva bakhtiniana, diferenciando as características do gênero na esfera escolar do de outras esferas (que assumem outras características, por terem outros propósitos comunicativos).

Seguiremos, também, trabalhos de Campos e Ribeiro (In COSTA e FOLTRAN Orgs., 2013) e Souza, Corti e Mendonça (2012), que ressaltam a importância do texto base para a produção do resumo. Nosso trabalho, que busca o diálogo dos resumos do PROAP com práticas e gêneros escolares, assim como o diálogo com o texto base, se beneficia muito com essa perspectiva, já que o texto base, assim como o gênero a que ele pertence e os diálogos que ele próprio traz com outros gêneros e discursos (como mostraremos no capítulo 4), é determinante para a singularidade dos textos que analisamos.

### **2.1.3.1 Caracterização do gênero resumo**

Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2005) trabalham com o gênero resumo a partir do interacionismo sociodiscursivo. As autoras defendem o ensino do gênero e, para tal, propõem sequências didáticas, publicadas em forma de livro didático de ensino de resumos acadêmicos. Apesar do foco mais textual, o trabalho das autoras traz de forma muito clara as características linguísticas típicas do gênero, ajudando-nos a relacionar os aspectos linguísticos dos resumos com o dialogismo e a responsividade inerentes a qualquer comunicação humana.

Para as autoras, o resumo é “a apresentação concisa dos conteúdos de outro texto (artigo, livro, etc.), que mantém uma organização que reproduz a organização do texto original, com o objetivo de informar o leitor sobre esses conteúdos e cujo enunciador é outro que não o autor do texto original” (MACHADO, 2002 *apud* MACHADO, LOUSADA e ABREU-TARDELLI, 2005, p. 91). Lembram, também, que o gênero não aceita nenhum dado que não seja do texto original, nenhuma manifestação explícita de subjetividade.

O foco das autoras são os resumos escolares, uma vez que existem outros tipos de resumos na mídia. Os resumos escolares têm características particulares, já que são objeto de avaliação de leitura e escrita por parte dos professores, o que muda as condições de produção do aluno.

As autoras constataam as dificuldades dos alunos quando se deparam com a produção de gêneros escolares, já que muitas vezes nunca foram preparados para essa atividade. Esses gêneros não são geralmente ensinados de forma sistemática nos contextos escolares e isso se deve, segundo as autoras, a duas representações teóricas: a de que o ensino geral da escrita é suficiente para que o aluno escreva qualquer texto, e a de que o ensino das características gerais e da organização global do gênero seria suficiente para sua produção, visão essa que ignora a complexidade dos gêneros.

Outro fator que levou à escolha, pelas autoras, do trabalho com o resumo foi o fato de ser necessário em outros gêneros, sendo parte constituinte destes, como resenhas e artigos, além de ser uma atividade muito pedida em diferentes disciplinas da esfera acadêmica.

As autoras têm como contexto teórico-metodológico a Didática de línguas de Dolz e Schneuwly (1998), a definição de gêneros de Bakhtin (1992) como “tipos relativamente estáveis de enunciados” e sua leitura por Bronckart (1999), que acrescenta o fato de os gêneros serem construtos históricos, usados por nós para agirmos no mundo. Acreditam também nos gêneros como “ferramentas” (SCHNEUWLY, 1994) que, se apropriadas pelo sujeito, contribuem para a produção e compreensão de textos. Assim,

constroem uma sequência didática (DOLZ; SCHNEUWLY, 1998), atividades planejadas para o ensino do gênero.

Segundo Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2005), o gênero é muitas vezes confundido com o processo de sumarização, capacidade de redução de informações, necessária também a outros gêneros. Acreditam que isso se deva ao fato de os resumos escolares terem características semelhantes aos resumos de outras esferas, como os da mídia. Assim, constatam ser importante o ensino sistemático desse processo, o que pode ser feito a partir de duas estratégias: *a estratégia de apagamento*, em que se eliminam as informações redundantes, desnecessárias, e a *estratégia de substituição*, que envolve o procedimento da generalização (substituição de nomes, ações ou ideias por nomes, ações ou ideias mais gerais) e o da construção, em que se deduz, a partir da associação das ideias, uma única proposição. Deve-se lembrar, contudo, que o processo de sumarização deve estar sempre ligado aos contextos de produção do gênero em questão.

De acordo com as autoras, referindo-se à compreensão do texto que uma atividade com resumos exige, “o produtor deve mostrar a organização do texto lido e reproduzir as relações de conteúdos existentes, exatamente como se encontram no texto a ser resumido.”(p. 98)

Ressaltam também o trabalho com a inserção de vozes, já que, geralmente, os resumos com problemas apresentam confusões entre a voz do autor e a voz do próprio aluno e, em um bom resumo, o aluno deve se ater à reprodução da voz do autor do texto original. As vozes do autor do resumo e do autor do texto devem, portanto, ser explicitamente demarcadas.

As autoras apontam para o fato de que, ao resumirmos, interpretamos os atos do autor do texto original. Assim, ao dizermos que o autor “nega” ou “questiona” algo, recorreremos à nossa compreensão do texto. A escolha desses verbos que delineiam a ação do autor é, portanto, importante para um bom resumo.

### 2.1.3.2 Discussão do gênero em diferentes esferas

Todos os trabalhos aqui discutidos consideram a diversidade de esferas em que o gênero resumo se insere, diferenciando as outras esferas da esfera escolar e acadêmica (alguns autores falam de vários tipos de resumo inclusive nessas esferas). Traremos, então, as definições de Matencio (2002) e Mata e Silva (2002).

Matencio (2002) diferencia três tipos de resumo acadêmico: os *resumos de artigos, dissertações e teses*, em que apenas alguns dos aspectos do texto-fonte são retomados, de acordo com os propósitos do produtor; *resumos (resumes, abstracts) de trabalhos científicos*, cujo propósito é a descrição do modo de realização do trabalho; o *resumo de fichamento de leituras*, que se faz a partir do levantamento bibliográfico no decorrer de um processo de pesquisa e que é geralmente altamente subordinado aos textos-fontes, servindo para posteriores consultas.

Assim, considerando que existem resumos que se integram a outros gêneros (resumos de artigos e abstracts) e aqueles que não se integram, sendo autônomos (fichamento de leituras) e carregando mais características do texto-base, a autora sugere que exista um continuum entre os diferentes tipos de resumo acadêmico, dos que se aproximam mais do texto-base (já que servem para registrar a leitura) até os que guardam apenas referências do texto-base.

Mata e Silva (2002), a partir de critérios de natureza sociocomunicativa, tais como: a função do gênero, os meios em que é produzido, onde circula e o propósito do interlocutor, definem vários tipos de resumo: os que fazem parte do cotidiano, como os resumos de telenovela e filme, que se assemelham em alguns aspectos, embora circulem em locais diferentes; o resumo jornalístico, publicado em revistas semanais de grande circulação, em que constam as principais ideias de um artigo, com indicação bibliográfica; o resumo literário, síntese da obra, podendo ou não conter críticas, veiculados em sites voltados para vestibulandos ou suplementos de jornais de grande circulação.

Com relação ao resumo na comunidade acadêmica, consideram “uma constelação de gêneros”, devido às diversas naturezas do texto-fonte e dos diferentes

propósitos do resumo. Assim, consideram: o resumo de tese ou dissertação, cuja finalidade é dar informações para que o leitor decida se lerá ou não o trabalho; o abstract, que funciona no interior de outro gênero (artigo, tese) e serve como apresentação do trabalho; o resumo de trabalhos para congressos, também um texto apresentador do trabalho que será apresentado no congresso; e o resumo escolar, dividido em dois tipos: 1. avaliação de leitura e 2. registro de leitura para recuperação futura de informações.

Levando em conta, então, essa variedade de propósitos do gênero resumo, consideramos os resumos produzidos no PROAP como resumos de avaliação de leitura e escrita, dentro de uma esfera específica: a escolar e acadêmica.

### **2.1.3.3 O resumo como atividade de retextualização**

Fazemos, neste momento, uma aproximação de duas abordagens: o resumo a partir de uma perspectiva bakhtiniana e o resumo como uma atividade de retextualização, a partir de Matencio (2002). Definindo o conceito como “a produção de um novo texto a partir de um ou mais textos-base” (p. 109), a autora trabalha com o processo da retextualização na produção de resumos acadêmicos, partindo do princípio de que essa atividade envolve relações (e diálogos, como diria Bakhtin) entre textos, gêneros e discursos. Assim, reforçamos nossa visão do gênero não como apenas um revozear, uma reprodução das ideias do texto base, mas como a construção dialógica de um novo texto.

A autora difere a atividade de retextualização de reescrita, uma vez que as duas envolvem diferentes operações textuais e discursivas. Diz a autora que não se trata de “operar sobre o mesmo texto, para transformá-lo” (MATENCIO, 2002, p. 112), como se faz na atividade de reescrita, mas na produção de um novo texto, a partir de novos propósitos: “trata-se, além de redimensionar as projeções de imagem dos interlocutores, de seus papéis sociais e comunicativos, dos conhecimentos partilhados, assim como de motivações e intenções, de espaço e tempo de produção/recepção, de atribuir novo propósito à produção linguageira.” (MATENCIO, 2002, p. 113)

Com relação ao aluno universitário ingressante, considera a autora ser a atividade de retextualização uma boa forma de inserção nas práticas discursivas universitárias, já que essa atividade envolve a apropriação de conceitos e procedimentos (o que a autora chama de “saber-fazer”) e modos de textualização de saberes (“saber-dizer”) (MATENCIO, 2002, p. 113-14)

Devido ao fato de estarem no início do fazer científico, os alunos não sabem, por exemplo, o que considerar relevante ou secundário. Além disso, os alunos desconhecem, segundo a autora, como ocorre a produção e circulação de textos em sua área científica, o que resulta na dificuldade de representação dos papéis sociais nos textos. Há dificuldades também no reconhecimento das características dos gêneros discursivos e de seus propósitos enunciativos.

Assim, o gênero resumo implica a produção de um novo texto. No resumo, selecionam-se as principais macroestruturas do texto-base (proposições consideradas mais importantes de um trecho do texto ou do texto como um todo), de acordo com os propósitos da retextualização.

#### **2.1.3.4 Análises do gênero**

Matencio (2002) analisa resumos acadêmicos de alunos de primeiro ano de graduação que não tiveram instruções específicas para sua produção, observando a relação que estabelecem com o texto-base a partir das estratégias textuais e discursivas. Os dois resumos apresentados são considerados representativos do projeto de pesquisa que analisa, de forma longitudinal, a aprendizagem de alunos ingressantes de Letras.

No primeiro exemplo, a autora analisa os mecanismos enunciativos usados pelo aluno, como “a autora fala” e “a autora quer”, que indicam que o aluno não só registra ideias do texto-base, mas também articula os períodos, expõe a posição da autora do texto-base, além de sua própria posição com relação à posição da autora e, finalmente, estabelece uma interlocução com o leitor do resumo.

No segundo exemplo, tem-se um resumo mais explicitamente ligado às ideias do texto-base, apesar de não haver um vínculo explícito com ele, como no exemplo anterior.

Nas considerações finais, a autora ressalta a importância do gerenciamento de vozes. Assim, no primeiro exemplo, as estratégias de gerenciamento serviram para estabelecer um diálogo com o leitor do resumo, articular suas macroestruturas e separar o ponto de vista do autor do texto-fonte do ponto de vista do autor do resumo. Já no segundo exemplo, a falta de estratégias de gerenciamento de vozes pode ter, de certa forma “apagado” a interlocução entre os sujeitos envolvidos, além de ter, possivelmente, ocultado dificuldades de sumarização.

Trabalho semelhante é o de Mata e Silva (2002) que, a partir de um projeto de pesquisa de uma universidade mineira, fazem uma descrição do gênero resumo, com foco nas diferentes esferas da atividade humana, que, baseando-se em Bakhtin (1999), são responsáveis pela construção de seus gêneros.

O foco das autoras é o resumo escolar, resultado de atividades de retextualização dos mais variados gêneros: artigos, ensaios, textos literários, capítulos de livros, etc.

Em uma investigação prévia do gênero, as autoras citam o trabalho de Juliana Alves Assis, professora e pesquisadora (os resultados da pesquisa foram discutidos em Assis e Mata, 2005) que, observando a produção de alunos ingressantes no curso de Letras, constatou que, sem explicação prévia, os alunos adotaram as seguintes estratégias: transcrição de trechos, seleção de ideias de cada parágrafo, na mesma ordem que aparecem no texto-fonte, mas colocando-as no papel sem conexão entre elas; exposição das ideias centrais, seguidas de comentários que não condizem com as ideias do texto-fonte; comentários que têm a ver com a temática do texto-fonte, mas que o perdem de vista.

Em seguida, as autoras discutem pontos importantes para a produção do resumo, como a consideração do destinatário. No resumo escolar de avaliação, o interlocutor é o professor, no papel de avaliador, fazendo, assim, com que o produtor do

resumo estabeleça “relações dialógicas como a de concordar, discordar, ampliar ou problematizar o que ali está anunciado (cf. Bakhtin, 1999)”. Tem-se, nesse caso, portanto, a limitação de participantes (professor e aluno e, às vezes, os colegas, mas a função do resumo não se altera).

Com relação ao gerenciamento de vozes no resumo, foi constatado que a voz do produtor é, às vezes, neutralizada, quando ele coloca as ideias do texto-fonte sem delimitar de quem são essas ideias; o produtor pode, também, dar voz ao enunciador do texto-base, a partir de estruturas como “o autor propõe”, por exemplo. Outro caso constatado é o fato de o produtor colocar marcas que avaliam as ideias do produtor do texto-base, como “a obra *nos* mostra X”, ou “já que *sabemos, com certeza (...)*”(exemplos das autoras), o que é rejeitado pelos manuais de redação, já que, assim, o produtor assume posições.

De uma forma geral, constata-se no meio acadêmico o trabalho com o gênero a partir de obras que o tratam de forma normativa, geralmente fundamentado nas normas da ABNT (associação Brasileira de Normas Técnicas). As autoras citam Therezzo (2001), que define o gênero a partir da ABNT, distinguindo três tipos de resumo: indicativo (um esquema, que seria um “esqueleto” do texto-base), informativo (síntese do conteúdo do texto-base) e interpretativo e crítico (em que se avalia o texto-fonte).

No caso do informativo, diz a autora que não devem constar expressões como “o autor diz que”, já que a escolha desses verbos evidenciaria, para Therezzo (2001), uma opinião.

Assim, como afirmam Mata e Silva (2002), as atividades apoiadas nessas prescrições dão ao aluno a visão de que se deve ser absolutamente fiel ao texto-fonte, o que, muitas vezes, resulta em trabalhos de “colagem”, em que o aluno geralmente deixa de lado partes que contenham avaliações e comentários.

Os modelos de resumo disseminados pelos manuais de redação seriam, portanto, inadequados, se a intenção da escola for a de trabalhar com habilidades de leitura e escrita e com a reconstrução de conhecimentos de textos. Ao trabalhar com essas referências

normativas, a escola não estaria trabalhando o gênero em sua forma múltipla, multifacetada, o que foi demonstrado a partir do estudo das autoras. Daí a importância de estudos que focalizem o resumo em suas diferentes esferas, contribuindo para o embasamento de novas práticas de ensino e aprendizagem na escola.

### **2.1.3.5 A importância do texto base**

Ao analisar as propostas de escrita do vestibular da UFPR desde 1996, Campos e Ribeiro (2013) (In COSTA e FOLTRAN Orgs., 2013) chamam a atenção para a recorrência do gênero resumo. Segundo as autoras, há três gêneros envolvidos em uma proposta de resumo: o gênero “proposta de produção textual”, o gênero do texto base e o gênero resumo. Assim, um resumo adequado envolve o domínio desses três gêneros. No caso da proposta de produção de resumo do PROAP, os alunos deveriam lidar com três gêneros, portanto: o gênero proposta, o artigo de opinião e o resumo. Assim, interessante pensarmos que o grau de familiaridade do aluno com o texto base (e o diálogo que terá com o gênero) poderia comprometer a escrita do resumo.

As autoras analisam uma proposta de resumo que também envolvia um artigo de opinião como texto base. Assim, apontam para a necessidade de um bom conhecimento acerca das características do artigo de opinião, ou seja: a defesa de um ponto de vista a partir de argumentos e contra-argumentos.

Se o texto base é dissertativo, portanto, o resumo também terá base dissertativa. É o que defendem Souza, Corti e Mendonça (2012). De acordo com as autoras, o resumo deve seguir as características do gênero do texto base. Assim, se o texto base for uma narrativa, o resumo deverá conter os elementos básicos da narrativa; se for um resumo de artigo de opinião (o que é o caso de nossos resumos analisados), os resumos deverão conter a base argumentativa do artigo, retomando seus principais argumentos.

Também para Campos e Ribeiro, trazer os operadores argumentativos ao resumo é sinal de adequação ao texto base. O aluno que apenas joga as ideias, sem conectá-

las, pode estar demonstrando falta de familiaridade com o gênero do texto base, o que prejudica, sem dúvida, a feitura do resumo.

#### **2.1.4 A dissertação: gênero escolar**

Parte importante da história tradicional da escrita na escola é a dissertação escolar. Considerando a dissertação, de acordo com Dolz e Schneuwly (2004 [1997]), como um gênero escolar de base argumentativa e de natureza mais estável (como o resumo), basearemos nossa análise em discussões feitas por Pécora (1992) a respeito da dissertação na escola, assim como em pesquisas mais recentes que, como nosso trabalho, olham para os textos a partir de uma perspectiva dialógica.

Maciel (2008) analisa, em sua dissertação de mestrado, redações eleitas como as melhores do vestibular da UNICAMP, tendo como pressuposto a orientação dialógica da linguagem e os conceitos de gêneros discursivos e estilo individual do círculo de Bakhtin, com um olhar para o texto guiado pelo paradigma indiciário. O objetivo de sua pesquisa é observar, a partir dos gêneros dissertação e carta (ambos gêneros argumentativos e escolares), os fatores que, possivelmente, levaram a uma boa avaliação pela Comissão Permanente dos Vestibulares (a COMVEST). O autor observa que esses textos podem ser consideradas modelos de adequação ao gênero, uma vez que possuem características homogêneas exigidas pelo gênero que foram muito bem avaliadas (e escolhidos, portanto, como modelos representativos).

Ressaltando a importância da situação de produção para a análise dos textos, o autor discute o caráter avaliativo do vestibular, que pode ter contribuído para a homogeneização das redações, tanto na parte temática como na organização composicional. Maciel observa o estilo formal como predominante, com a hipótese de um maior contato, na vida escolar, com textos dissertativos formais. A homogeneização pode, também, ser resultado de um modelo canônico provavelmente vindo da escola, que privilegiaria um “estilo formal e tom neutro”, e uma organização textual baseada nas categorias introdução, desenvolvimento e conclusão (MACIEL, 2008, p. 65). Para o autor, portanto, esses alunos

podem ter optado por serem mais conservadores, seguindo o modelo canônico, por conta da preocupação com a opinião do avaliador.

Outro fator recorrente é o aparecimento de retrospectivas históricas nas dissertações bem avaliadas – lançando a hipótese de que parece ser uma característica valorizada na dissertação escolar, talvez para que o vestibulando mostre seu conhecimento sobre o tema.

Maciel ressalta a importância da coletânea para direcionar a argumentação do aluno, podendo influenciá-lo, inclusive, na escolha de palavras e no tom (se o texto da coletânea apresentar um tom mais formal, por exemplo, é provável que o aluno eleja também um tom mais formal). Em análise de proposta de vestibular da UNICAMP de 2002, que solicitava a escrita de uma dissertação com o tema “Trabalho: fator de promoção ou de degradação”, observa que a proposta traz margem para a discussão do trabalho como algo negativo; no caso da dissertação analisada, que traz o título “Trabalho: novo instrumento de degradação”, vê-se claramente uma resposta à coletânea e ao que foi solicitado. Assim, se o texto da coletânea discutisse apenas o trabalho como um fator de promoção, a perspectiva negativa com relação ao trabalho seria bem menos recorrente, acredita Maciel.

O autor, em seguida, analisa alguns possíveis diálogos que o autor da dissertação pode ter tido com a coletânea, algumas vezes utilizando argumentos do texto fonte para fortalecer seus próprios e, outras vezes, nitidamente discordando da coletânea.

Sua pesquisa mostra, assim como a nossa pretende mostrar, que o aluno, em situação de produção de uma dissertação, faz uso da coletânea para basear seus argumentos, mas pode ter diálogos muito diferentes com ela, desde a total concordância até o uso de argumentos para deles discordar. Além disso, mostra a estabilidade dos gêneros escolares, comprovada a partir da homogeneização dos textos mais bem avaliados no vestibular.

A coletânea de textos organizada por Costa e Foltran (2013), que inclui o artigo de Campos e Ribeiro, também terá um papel importante em nossa análise do diálogo com a

dissertação escolar. Ao trabalhar com textos cuja situação de produção seria o vestibular, as autoras analisam, com um olhar dialógico e não normativo, os gêneros que circulam na esfera escolar, demonstrando como a situação de vestibular pode ser reveladora de práticas com a leitura e a escrita anteriores a ela (como também é o intuito de nosso trabalho, analisando produções textuais do início da vida acadêmica).

Campos e Ribeiro (In COSTA E FOLTRAN org., 2013) discutem os gêneros comuns nas práticas escolares. Segundo as autoras, é comum atividades de produção de texto na escola que envolvem um texto base (com gêneros comuns no cotidiano do aluno) e uma proposta de escrita a partir desse texto base, sendo um “texto- resposta” (CAMPOS e RIBEIRO, 2013. p. 25). Vemos a recorrência do uso do texto base em produções de dissertação. Sendo esse texto base e o texto a ser produzido pelos alunos de diferentes gêneros, o aluno deve reconhecer esses gêneros, a fim de produzir um texto adequado.

Em análise de uma produção de escrita do vestibular da UFPR, em que o vestibulando deveria ler uma tira e comentar sua última frase, ressaltando seus efeitos de humor, as autoras notaram a não adequação à proposta a partir da não menção ao texto base, tendo o aluno produzido um texto dissertativo sobre o tema da tira, sem mencioná-la. Esse fato, segundo as autoras, indicia um “reflexo” (ou diálogo, como diríamos) da redação escolar, definida como “gênero cuja versão dissertativa se constrói a partir de comentários, em geral lugares- comuns, sobre um tema qualquer” (p. 29)

Para as autoras, a relação que a redação teria com o texto base é a de mera retomada temática, característica que consideraremos, nos resumos do PROAP, como indício do diálogo com a dissertação escolar. Segundo Campos e Ribeiro, “trata-se exclusivamente da exposição das opiniões do autor sobre o tema, muitas vezes não fundamentadas, quando não são simples reformulações do já dito no texto, sem a devida progressão temática.” (CAMPOS e RIBEIRO, 2013, p. 29)

#### 2.1.4.1 Argumentos da dissertação escolar: a recorrência do senso comum

O uso do senso comum já foi analisado por Pécora (1992 [1983]), ainda no início das discussões do papel da escrita na escola (como já discutimos no início deste capítulo). De acordo com o autor, a escola tende a falsificar as condições de produção da escrita, o que resulta em “uma concepção de escrita como um aborrecido exercício de cristalização de formas, uma redução de seu papel ao papel a ser preenchido.” (p. 91)

Ao analisar a argumentação em dissertações escolares, discute o uso da palavra “consciência”, na expressão “consciência do dever”, que parece trazer inerente um valor positivo inquestionável, como um “argumento-coringa”. O emprego desse tipo de palavra, assim como liberdade, justiça etc., é comum nas dissertações e faria com que, segundo o autor, o aluno anulasse, abandonasse seu posicionamento:

“Noções como essa, que recheiam uma parte substancial da grande maioria das redações de caráter dissertativo, indiciam um *lugar* favorável, não à construção de argumentos, mas à sua diluição em valores genéricos que nunca se dão a conhecer. (...) Ao utilizá-las, o usuário abandona qualquer projeto de posicionamento pessoal diante de um tema particular.” (p. 99 – itálico no original)

Para Pécora, a rígida visão que o falante tem de seu interlocutor (assim como a avaliação feita por esse interlocutor, no caso do professor) o obriga a recorrer ao lugar comum, a “verdades antigas e desabitadas” (p. 109), anulando seu papel de sujeito, apagando qualquer marca sua. O texto que recorre ao lugar comum, portanto, falsificaria as condições de produção:

“Essa falsificação, primeiro, como se observou pelos problemas de coesão, faz com que a escrita se confunda com uma tarefa encerrada nos limites de um *ato aparente*, isolado de um interesse pessoal e de um esforço de atuação sobre o interlocutor – portanto, confunde-a com uma não-atividade, que pode ser resolvida pelo preenchimento simples de espaço”. (p. 111)

As condições de produção seriam, então, nada mais do que “condições de reprodução” (PÉCORA, 1992). “A tarefa de produção de um texto escrito (...) se limita à reprodução de um modelo, e a tarefa de leitura, ao reconhecimento do modelo produzido.” (p. 110)

Pécora também analisa o uso de expressões como “estrutura”, “funcionamento”, que ajudariam na imagem de objetividade prezada pela dissertação, resultado da influência que exerce o discurso científico nas práticas escolares, constituindo-se “no padrão especificamente dissertativo da imagem escolar da escrita.” (p. 103)

Diz então o autor que,

*“(...) esse movimento de indeterminação de referências, produzido pelo deslocamento de algumas noções de seu emprego técnico, não faz mais do que evidenciar uma variante da tentativa de responder à tarefa da escrita tal como ela é concebida historicamente no interior da escola.”* (p. 103 – itálicos no original)

O contexto das pesquisas de Pécora, por fazer parte de uma reflexão sobre o ensino da escrita na época, focava nas lacunas, nos problemas de escrita dos alunos. Apesar da importante constatação do uso do senso comum nas dissertações e do ensino descontextualizado da escrita, não seguiremos uma visão normativa em nossas análises, pois não temos como objetivo julgar a escrita dos alunos mas, sim, observar os diálogos feitos por eles e os indícios de práticas anteriores de leitura e escrita. Assim, vemos o uso do senso comum como resultado do contexto altamente avaliativo em que o aluno se insere, não atribuindo a isso uma incapacidade de argumentação, por exemplo. Acreditamos que o uso do senso comum seja uma resposta ativa às demandas da escola e ao olhar avaliativo do professor, visão também compartilhada mais recentemente por Costa Val *et al* (2009) e Machado e Wachowicz (2013) (In COSTA e FOLTRAN org., 2013).

Costa Val *et al*, falando dos temas das produções de texto na escola, discutem a existência de temas permitidos, que seriam aqueles moralmente aceitos pela sociedade. Já os proibidos seriam os que contrariariam essa moral: “portanto, o tema da redação escolar e

a posição a ser adotada em relação a ele são, quase sempre, preestabelecidos ao sujeito que redige.” (p. 46) – o aluno, portanto, não teria total liberdade de dizer o que quisesse, uma vez que seu dizer estaria condicionado à ideologia da escola, que o aluno deveria seguir, já que seria sempre avaliado pelo professor, ligado a essa ideologia.

Machado e Wachowicz definem os argumentos do senso comum como um “conhecimento partilhado por todos, tido como moralmente óbvio” (p. 91). O senso comum apareceria no texto a partir de generalizações, da primeira pessoa do plural e de expressões como “as pessoas”, “todos sabem” (MACHADO e WACHOWICZ, 2013, p. 91).

## **2.2 Diálogo 2: gêneros e práticas científicas**

### **2.2.1 A divulgação científica**

Grillo (2006) faz uma análise do discurso de divulgação científica, lançando mão do conceito de esfera de Bakhtin e de campo, de Bourdieu. Ambos os conceitos recorrem à diversidade da atividade humana e à diversidade discursiva em um dado meio social: “A onipresença social da palavra, ou seja, a sua influência em todas as esferas ideológicas (ciência, religião, literatura etc.) confere-lhe o estatuto privilegiado para o estudo da organização dos diversos campos”. (GRILLO, 2006, s/p)

Assim, parte para a distinção entre disseminação científica e divulgação científica, baseada em Bueno (1985). A disseminação destina-se a especialistas, tanto os da mesma área como de áreas distintas, enquanto a divulgação científica destina-se a um público em geral que, segundo Grillo, “realiza-se por meio de um processo de recodificação da linguagem especializada em uma linguagem não especializada acessível ao grande público” (GRILLO, 2006, s/p)

A autora, recorrendo a Bueno (1985), diz que a divulgação científica pode ocorrer em dois campos: o campo educacional e o campo da informação midiática ou jornalística. Diferentemente de Bueno, porém, sugere um terceiro campo: o próprio campo

científico, através de publicações destinadas ao grande público, como *Ciência Hoje* e *Pesquisa FAPESP*.

Em cada um desses campos, a divulgação científica assume diferentes formas e diferentes gêneros. No campo científico, a divulgação ocorre geralmente em forma de artigos, com um público mais restrito; no campo educacional, insere-se em gêneros didáticos, como manuais e livros didáticos, e aulas; já no campo da informação midiática, pode tomar forma de reportagens, artigos, cartas ao leitor, e tem um público mais amplo, sendo chamado de “jornalismo científico”.

Como exemplos de veículos do terceiro campo, estão as revistas especializadas, como *Superinteressante*, *Galileu*, e jornais como *Folha de São Paulo* e *O Estado de São Paulo*. Os leitores desses veículos, embora leigos, são geralmente pertencentes às classes A e B e com graus mais elevados de escolaridade.

### **2.2.2 A divulgação científica na esfera escolar**

Vimos, a partir da discussão de esfera trazida por Grillo (2006), que a divulgação científica está presente em diferentes esferas, o que traz às produções discursivas diferentes especificidades. Vamos, então, discutir como a divulgação científica toma forma na esfera escolar.

Rojo (2008) trata dos letramentos escolares, tidos como dominantes ou institucionalizados, que envolvem agentes valorizados culturalmente, de acordo com Hamilton (2002), citada pela autora.

Dentre os vários gêneros que fazem parte dos letramentos escolares, Rojo foca seu ensaio nas práticas escolares que envolvem gêneros de divulgação científica, como artigos de divulgação científica, verbetes, seminários.

A autora faz uma relevante discussão acerca da importância da ciência em nossa sociedade, sobretudo a partir da Revolução Francesa, no século XVIII. Segundo

Rojo, o acesso à ciência por todos é muito almejado, tendo como resultado a ascensão dos discursos didáticos e os de divulgação científica (a palavra “divulgação” significaria “dar ao vulgo”, ou seja, os trabalhadores, o povo) (ROJO, 2008).

No século XVIII, ou “séculos das luzes”, os discursos didáticos e científicos caminharam juntos, sobretudo a partir da criação da Enciclopédia, por Diderot e d’Alembert, que combinava ciência e divulgação, a partir de textos organizados de forma didática (como o verbete, clássico gênero de divulgação científica, que simplifica a linguagem científica para facilitar o entendimento pelo leitor, leigo no assunto).

A divulgação científica, portanto, segundo Rojo, teria nascido a partir do Enciclopedismo, e teria, ainda segundo a autora, como esfera de produção de gêneros a científica, mas como esfera de circulação a jornalística.

A autora, então, distingue três esferas de produção de textos científicos:

1. A dos discursos primários, produzidos por cientistas e destinados a cientistas, em revistas especializadas e conferências;
2. A dos discursos de divulgação científica, escritos por cientistas ou por jornalistas especializados em jornalismo científico, para atingir o público alvo, leigo;
3. A dos discursos didáticos, produzidos geralmente por professores para ensinar conhecimentos científicos aos alunos.

A autora, em seguida, faz um levantamento dos gêneros de divulgação científica presentes nos livros didáticos. Em análise de 36 coleções de livros didáticos de Português avaliadas no PNLD de 2005, a autora constatou que 18% dos textos colocados para leitura eram de divulgação, como verbetes, artigos, gráficos, mapas, citações, o que comprova a circulação, cotidiana, de gêneros de divulgação científica nos contextos escolares.

Interessante notar, contudo, segundo Rojo, em análise de eventos de letramento em 57 aulas documentadas de uma escola pública de São Paulo, que não há, geralmente,

um trabalho reflexivo com esses gêneros, que servem principalmente como ferramenta para o ensino de outros conteúdos.

De acordo com a autora, esses gêneros

“circulam nas salas de aula e são apropriados pelos alunos numa situação de ‘imersão’ nos discursos da interação de sala de aula, numa situação não reflexiva de uso para outras finalidades, em geral ligadas à construção dos conhecimentos e conceitos disciplinares. Isto é, como ferramentas para o ensino de outros conteúdos.” (ROJO, 2008, p. 599)

A autora analisa três aulas, em que alunos apresentaram seminários ao professor, nas disciplinas de Ciências, História e Geografia do 8º e 9º anos. O gênero seminário, segundo Rojo, é a exposição oral de um aluno que, naquele momento, passa a ter uma posição assimétrica perante seus colegas, cuja fala, com a finalidade de transmitir novos conhecimentos, é organizada de forma monologal.

Nas análises, Rojo aponta para as oscilações dos alunos entre o vocabulário cotidiano e o da linguagem especializada. Analisa, também, um “estilo autoritário” na voz dos alunos, que apenas revozeam o texto do livro didático (ROJO, 2008).

A autora, então, conclui, que os dados

“apontam para uma abordagem pouco crítica (ou internamente persuasiva), privilegiando-se um estilo autoritário de recepção dos discursos, e uma apropriação desses gêneros por imersão nas práticas e eventos de letramento escolar, que os naturalizam, reificam e simplificam. Por exemplo, as características multissemióticas desses textos não são enfocadas, havendo uma redução ao verbal (oral).” (p. 608)

Grillo, Dobranszky e Laplane (2004) também tratam da autoridade dos gêneros e discursos circulantes na escola. As autoras comparam textos das esferas escolar e midiática, através da análise de gêneros introdutórios como o prefácio e a apresentação, de

livros didáticos do ensino médio, e a carta ao leitor e o editorial, de revistas de divulgação científica.

As autoras, primeiramente, fazem uma discussão sobre o discurso didático e o científico, apontando pontos de convergência entre as duas esferas: a transmissão de conhecimentos é feita através de uma relação assimétrica, sendo que um dos interlocutores detém o conhecimento, que será passado a alguém que não o tem. Tratam do aspecto ritualizado da transmissão de conhecimento na escola, feita pelo professor, na posição de autoridade, que se apropria desses conhecimentos científicos.

Baseando-se Perelman & Olbrechts-Tyteca (1996), discutem o fato de que, na esfera escolar, não há espaço para contradições no discurso de divulgação, não sujeito a controvérsias. O discurso de vulgarização tentaria se adaptar ao seu interlocutor, ao passo que, na esfera escolar, isso não aconteceria, já que a autoridade bastaria para dar legitimidade ao que ele dissesse.

Partindo agora para a análise da divulgação científica na mídia, foram utilizados exemplares de 2002 da revista Superinteressante e da revista Pesquisa FAPESP, já que ambas são revistas de divulgação, embora suas editoras responsáveis (Editora Abril e Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo – FAPESP) tenham diferentes propósitos.

Na carta ao leitor da revista Superinteressante, as autoras notaram uma tentativa de diálogo com o público, com expressões como “prepare o seu coração”, e o uso de linguagem coloquial, que dá um ar de descontração. Já na revista Pesquisa FAPESP, foi feita a análise de um editorial, não assinado (ao contrário da carta ao leitor da Superinteressante), que não busca o diálogo autor/ leitor, tendo sido escrito inteiramente em terceira pessoa, marca de discursos científicos. As duas esferas, jornalística e científica, influenciaram na escolha do tema (o Protocolo de Kyoto): a evidência na mídia de assuntos ligados ao meio ambiente e o avanço das pesquisas relacionadas ao tema, relevantes socialmente.

Assim, comparando-se as duas pesquisas de divulgação, nota-se que a primeira, Superinteressante, faz o papel de “propagandista”, segundo as autoras, que deve chamar a atenção do público; já a segunda, Pesquisa FAPESP, fala em nome da comunidade científica brasileira, o que por si só já lhe garante prestígio.

Partindo agora para a esfera escolar, as autoras fazem uma análise do discurso pedagógico no livro didático, na apresentação do livro *Português*, de Ernani Terra e José De Nicola, e no prefácio de *Para entender o texto: leitura e redação*, de José Luiz Fiorin e Francisco Platão Savioli.

Na análise, as autoras notaram que o interlocutor é o professor, tendo sido utilizados os valores de objetividade, praticidade e tradição para convencer o professor da importância da adoção do livro. No prefácio, o tom é de cumplicidade, já que o autor do livro se coloca também como professor. Os pressupostos teóricos são explicados, para dar legitimidade aos argumentos.

Nas considerações finais, retomam o fator comum da transmissão de saberes nas duas esferas, em que se pôde observar uma relação assimétrica entre educador/jornalista, que detêm o conhecimento, e educandos/público consumidor, que não têm esse conhecimento. Outro ponto em comum seria o de que, tanto na revista Superinteressante quanto na apresentação e no prefácio dos livros didáticos, foi observada uma necessidade de atrair o público leitor (seja um público geral, seja o professor) para a compra do material, colocando à tona uma forte finalidade comercial.

Assim, concluem as autoras que

“(…) a utilidade dos materiais didáticos – ligada à facilitação da prática docente – prevalece sobre a pertinência e a legitimidade dos saberes transmitidos e de seus produtores, assim como, na mídia, a apresentação das aplicações práticas das descobertas científicas prevalece sobre a abordagem dos processos de produção do conhecimento.” (GRILLO, DOBRANSZKY e LAPLANE, 2004, p. 230)

Recapitulando o que foi dito até então, fica clara, a partir de Grillo (2006) e Rojo (2008), a presença dos gêneros de divulgação científica na esfera escolar. A partir das análises de Rojo vimos que os textos de divulgação são usados como ferramenta para o ensino, não havendo um trabalho reflexivo com eles no meio escolar; o discurso de divulgação é recebido, então, de forma autoritária.

A partir de Grillo, Dobranszky e Laplane (2004), temos um ponto de convergência entre a esfera midiática (em que se encontra a divulgação científica) e a educacional: a autoridade do professor e do jornalista, já que ambos se dirigem a um público leigo, que reconhece a legitimidade dos produtores.

Esse constante diálogo entre as duas esferas nos leva à hipótese, portanto, de que, nos resumos dos alunos do PROAP, pode haver indícios da forma autoritária com que os gêneros de divulgação científica foram trabalhados na escola, traduzidos, nos textos, pela objetividade com que os alunos trabalharam as ideias de Gleiser (sobretudo no momento em que o autor fazia “propostas”, “sugestões”), tratando o texto como fonte de verdades indiscutíveis. Interessante notar, também, o diálogo do próprio gênero resumo com a divulgação científica, uma vez ser prática comum o aluno ter que resumir, para estudo, textos de divulgação, ponto a ser mais bem explorado no capítulo 4, juntamente com as análises.



### **CAPÍTULO 3 - PERCURSO METODOLÓGICO: DIÁLOGO ENTRE LINGUÍSTICA APLICADA, PARADIGMA INDICIÁRIO E DIALOGISMO**

No capítulo 1, já discutimos um pouco das tendências da Linguística Aplicada neste complexo mundo contemporâneo, a partir de Fabrício (2006). Schnitman (1996) também ressalta a relação entre ciência, cultura e subjetividade, constituinte desse mesmo contexto. A incerteza, a não-linearidade, a mudança seriam, para ela, tópicos a serem estudados pela ciência e fazem com que consideremos não apenas uma “história determinista, linear” (SCHNITMAN, 1996, p. 16), mas várias histórias, no plural.

O paradigma indiciário se encaixaria perfeitamente nesse novo modo de fazer pesquisa: interrogador, que não vai à procura de verdades, de provas, que não se preocupa com a generalização, mas com a subjetividade. A partir dos indícios vemos, em cada texto, marcas da relação singular e única entre sujeito, linguagem e mundo.

Esse olhar para os indícios, chamado por Ginzburg (1989) de modelo epistemológico ou paradigma, é similar ao processo de investigação de Sherlock Holmes, sendo definido como a “capacidade de, a partir de dados aparentemente negligenciáveis, remontar a uma realidade complexa não experimentável diretamente” (GINZBURG, 1989, p. 152)

Ginzburg (1989) faz, pela primeira vez, um panorama histórico desse paradigma em *SINAIS: raízes de um paradigma indiciário*. Segundo ele, o modelo emergiu no fim do século XIX, a partir dos escritos de Giovanni Morelli, um médico, e a proposta de um novo método aos estudiosos da arte: o olhar para os detalhes muitas vezes negligenciados, que diferenciam uma obra verdadeira de uma cópia. Diz ele que não se deve ater aos detalhes mais “vistosos” da obra, mais típicos de um artista ou de sua época; deve-se, sim, ater-se aos detalhes considerados não tão importantes, que não pertençam às características da escola, como os detalhes dos pés e das mãos.

Faz-se uma comparação, assim, do método de Morelli ao de Sherlock Holmes: “o conhecedor de arte é comparável ao detetive que descobre o autor do crime (do quadro) baseado em indícios imperceptíveis para a maioria.” (GINZBURG, 1989, p.145)

Ginzburg fala da influência dos ensaios de Morelli para a constituição da psicanálise de Freud que, segundo ele, também se centraria nos indícios. Segundo Wind (s/d), citado por Ginzburg, “A alguns dos críticos de Morelli parecia estranho o ditame de que ‘a personalidade deve ser procurada onde o esforço pessoal é menos intenso’. Mas sobre este ponto a psicologia moderna estaria certamente do lado de Morelli: os nossos pequenos gestos inconscientes revelam o nosso caráter mais do que qualquer atitude formal, cuidadosamente preparada por nós.” (WIND, p. 62 s/d apud GINZBURG, 1989, p. 146). Nas próprias palavras de Freud, citadas por Ginzburg: “(...) Creio que o seu método (de Morelli) está estreitamente aparentado à técnica da psicanálise médica. Esta também tem por hábito penetrar em coisas concretas e ocultas através de elementos pouco notados ou despercebidos, dos detritos ou ‘refugos’ da nossa observação.” (FREUD, 1914, p. 36-37 apud GINZBURG, 1989, p. 147)

Há uma relação claramente construída, portanto, entre Morelli, Sherlock Holmes e Freud. Delineando-a, diz Ginzburg: “pistas talvez infinitesimais permitem captar uma realidade mais profunda, de outra forma inatingível. Pistas: mais precisamente, sintomas (no caso de Freud), indícios (no caso de Sherlock Holmes), signos pictóricos (no caso de Morelli).” (GINZBURG, 1989, p. 150) Os três são médicos, o que confirma uma influência da medicina para a constituição desse paradigma.

Mas essa prática de atentar-se para o detalhe não surgiu apenas no século XX, a partir da medicina ou da investigação de crimes. É constituinte do ser humano há séculos, tendo início, segundo Ginzburg, com o homem pré-histórico, caçador, que tentava identificar os caminhos da presa através do fardo, das pegadas, das pistas. Atitude parecida pode ser encontrada também em textos divinatórios mesopotâmicos. As divindades analisavam os astros, as pistas do corpo humano, para tentar prever o futuro. Ambos, segundo Ginzburg, “pressupõem o minucioso reconhecimento de uma realidade talvez ínfima, para descobrir pistas de eventos não diretamente experimentáveis pelo observador.” (p. 152-153)

Na antiga Mesopotâmia, observam-se práticas semelhantes no direito: “uma atitude orientada para a análise de casos individuais, reconstruíveis somente através de pistas, sintomas, indícios. Os próprios textos de jurisprudência mesopotâmicos não consistem em coletâneas de leis ou ordenações, mas na discussão de uma casuística concreta.” (GINZBURG, 1989, p. 154)

Há, portanto, para Ginzburg, o aparecimento de “uma constelação de disciplinas centradas na decifração de signos de vários tipos, dos sintomas às escritas.” (p. 154)

As disciplinas que seguem o paradigma não seguem o “paradigma galilieano”, já que “trata-se, de fato, de disciplinas eminentemente qualitativas, que têm por objeto casos, situações e documentos individuais, *enquanto individuais*, e justamente por isso alcançam resultados que têm uma margem ineliminável de casualidade.” (GINZBURG, 1989, p. 156).

Assim, exatamente devido a essa casualidade, não há possibilidade de o paradigma indiciário ser rigoroso: “(...) este tipo de rigor é não só inatingível mas também indesejável para as formas de saber mais ligadas à experiência cotidiana – ou, mais precisamente, a todas as situações em que a unicidade e o caráter insubstituível dos dados são, aos olhos das pessoas envolvidas, decisivos.” (GINZBURG, 1989, p. 178-179)

### **3.1 O queijo e os vermes: o paradigma indiciário em prática**

Cunha (2009) caracteriza o contexto da década de 1970, época de ascensão da micro-história, que se contrapõe a uma história única, homogênea, como vimos em Schnitman (1996). Essa visão de mundo era influência, segundo Cunha, dos antropólogos e o início das pesquisas sobre as culturas populares.

Importante personagem das pesquisas da micro-história era Carlo Ginzburg. Seu livro, *O queijo e os vermes* (1979), é um exemplo da caracterização de uma micro-

história: A história de *Menocchio*, um moedor de grãos, condenado pela inquisição da Idade Média.

A partir dos documentos da inquisição da Idade Média italiana, Ginzburg se deparou com um fato singular: o camponês havia sido condenado pela sua estranha teoria acerca da origem do mundo, de que “o mundo tinha sua origem na putrefação” (CUNHA, 2009, p. 41).

Assim, segundo Cunha,

“Ginzburg debruçou-se sobre a farta documentação que somavam os depoimentos dos dois processos para tentar reconstruir, tal como na montagem de um intrincado quebra-cabeça, a “fisionomia da cultura de Menocchio” e o contexto social em que ela se moldou.” (CUNHA, 2009 p. 42)

O que se buscava era, a partir dos indícios, levantar a história de leitura de Menocchio, que havia influenciado na construção de suas ideias. Fez-se, então, uma “detalhada investigação sobre as leituras de um sujeito singular, suas ideias acerca do mundo e da religião e os indícios que elas apontam para uma hipótese geral sobre a cultura popular do período pré-industrial da Europa na Idade Média.” (p. 40-41)

O indivíduo, como não pode se desvincular de sua cultura e de sua época traz, consigo, pistas que podem levar a esses contexto mais geral. As interpretações de Menocchio não eram inéditas, mas totalmente vinculadas à sua época: “Com rara clareza e lucidez, Menocchio articulou a linguagem que estava historicamente à sua disposição.” (BAKHTIN, 1997a, pp.20-21 apud CUNHA, p. 44).

### **3.2 O paradigma em LA: uma metodologia**

Abaurre *et al* (2006) falam das vantagens da utilização do paradigma indiciário nos estudos de aquisição de escrita: “(...) pode vir a contribuir para uma melhor compreensão da relação que se instaura, a cada momento, do processo de aprendizagem,

entre as características eventualmente universais dos sujeitos e as diversas manifestações de sua singularidade.” (ABAURRE *et al*, 2006, p. 17) Para as autoras, a adoção desse paradigma é mais produtiva para a análise da relação entre sujeito e linguagem do que o uso do paradigma galileano, que guia as ciências exatas.

Comparando o paradigma indiciário de Ginzburg ao quadro teórico de Piaget, dizem que o segundo trabalha com a concepção de indivíduo universal: “interessa-lhe, portanto, flagrar, nos experimentos, as etapas consolidadas de um processo que se busca entender em seus aspectos universais. Daí a ênfase nas etapas do desenvolvimento cognitivo de um sujeito psicológico idealizado” (p. 21). A adoção de um paradigma voltado aos indícios, ao individual, prevê, em contrapartida, um foco “não apenas nas características formais do objeto linguístico, mas, também, no modo e na história da sua constituição e constante mutação.” (ABAURRE *et al*, 2006, p. 21)

A análise da produção escrita parte da concepção de que, na modalidade escrita, temos uma maior consciência de nossa atuação. A manipulação se dá diferentemente da modalidade oral. A escrita é, portanto, para as autoras, “(...) um espaço a mais, importantíssimo, de manifestação da singularidade dos sujeitos.” (ABAURRE *et al*, 2006, p. 23) Buscam, então, a partir de atividades de reescrita de alunos, marcas, indícios da relação entre sujeito e linguagem.

Cunha (2009) também adota o paradigma indiciário como metodologia para sua investigação. O autor, em sua tese de doutorado, busca investigar indícios de leitura da coletânea da proposta de redação e de outros possíveis textos nas redações produzidas por seus alunos, egressos do Ensino Médio público, em um cursinho gratuito.

A partir de cada aluno e sua produção textual, buscou possíveis leituras precedentes, possíveis sentidos em circulação nas mídias que pudessem contribuir para a construção de sua própria leitura de mundo.

Segundo o autor, em atitude similar à de Ginzburg (1979), “desse estudo podem surgir hipóteses sobre a relação entre leitura e escrita, o seu papel na construção de sentidos e como ela se realiza na escola de hoje.” (CUNHA, 2009, p. 49)

Os alunos baseavam-se em significados do senso comum, da exposição à mídia, da experiência cotidiana e das aulas do cursinho. O autor faz uma ponte entre sua pesquisa e à de Ginzburg, que também viu no discurso de Menocchio traços de sentidos circulantes naquele contexto.

Conclui, então, que as interpretações dos alunos faziam parte de um todo maior: o contexto social. Cada interpretação era, contudo, singular, trazendo vestígios, traços da individualidade do aluno. Ao mesmo tempo, as produções mostraram que os alunos tinham uma atitude responsiva, como diz Bakhtin, dialogando com os textos que os serviam de base e com suas outras leituras.

Há a confirmação, portanto, de que a relação entre linguagem e leitura é singular o que, segundo Cunha, “reforça a ideia de que a prática docente deve procurar, sempre que possível, dar retornos diferenciados às produções dos alunos, voltados para as especificidades de cada um” (p. 212).

### **3.3 Os resumos: análise indiciária e dialogismo**

Corrêa (1997) propõe, a partir de dissertações de candidatos ao vestibular da UNICAMP, a análise indiciária, que, segundo o autor, ultrapassaria a análise do conteúdo. Relaciona, também, as pistas linguísticas ao caráter dialógico da linguagem, já que é a partir dos diálogos entre o já dito e já escrito e as diferentes vozes desses dizeres que as pistas se tornam visíveis: “trata-se de observar como esses indivíduos, essa situação e essa marca linguística estão representados nesse acontecimento, com quem dialogam.” (CORRÊA, 1997, p. 8)

O dialogismo é visto, portanto, como “um recurso formal capaz de, ao mesmo tempo, assegurar o acesso às pistas linguísticas e evitar o questionamento sobre os textos por meio do impreciso aspecto de seu conteúdo” (CORRÊA, 1997, p. 16)

Levando em consideração, portanto, o paradigma indiciário e o dialogismo, adotamos, como Corrêa (1997), o olhar do pesquisador enquanto decifrador, que não vai ao texto sem nenhuma questão a ser respondida, sem nenhuma hipótese, já que “as pistas linguísticas não se oferecem espontaneamente ao desejo do analista.” (CORRÊA, 1997, p. 5). As hipóteses, portanto, vão sendo construídas a partir de nossa visão de linguagem, de nossos pressupostos teóricos. Não vamos ao texto, contudo, com um olhar verificador, já que as hipóteses também vão sendo construídas a partir dos dados, o que seria, segundo Fiad (2006), uma vantagem de se utilizar o paradigma indiciário, que possibilitaria “lidar com as diferenças mais do que com as semelhanças, com os fenômenos ‘anormais’ mais do que com a norma, com a possibilidade de ir em busca de explicações mais do que tentar encontrar evidências para explicações já existentes.” (FIAD, 2006, p. 154)



## CAPÍTULO 4 - ANÁLISES

### 4.1 O texto base: vários diálogos

Considerando a orientação dialógica da linguagem como um de nossos pressupostos mais importantes, e tendo como objetivo principal da pesquisa detectar indícios de diálogos nos resumos, consideramos importante fazer uma análise prévia do texto base, que servirá para a escrita dos resumos, detectando os diálogos que o autor também trouxe ao seu texto, assim como entendendo a construção de sua argumentação.

O texto, reproduzido abaixo, na íntegra, foi escrito por Marcelo Gleiser, professor de física teórica no Dartmouth College, Hanover (EUA) e autor do livro “Criação Imperfeita”. Foi publicado no Caderno Ciência da Folha de São Paulo, 15/08/2010, p. A23.

#### Uma ecologia espiritual

O respeito à vida como verdade universal leva a um estado em que agimos como os guardiões dela.

Está na hora de irmos em frente e deixar para trás o desgastado embate entre a ciência e a religião, que já não rende nada. É preciso encontrarmos um novo rumo, ir além da polarização linear que vem caracterizando as discussões do papel da fé e da razão na vida das pessoas por mais de cem anos. A ciência não se propõe a roubar Deus das pessoas, e nem toda prática religiosa é anticientífica. Existe uma outra dimensão a ser explorada, ortogonal a esse eixo em torno do qual giram os argumentos mais comuns.

Um caminho possível é explorar valores morais de caráter universal que desafiem a linearidade do cabo de guerra entre a ciência e a religião. Bem sei que, para muita gente, a proposta de encontrar valores morais universais representa já um beco sem saída. Relativistas culturais, por exemplo, argumentarão que esses valores universais não existem, que o que é certo para um pode ser errado para outro. Por exemplo, culturas nas quais a poligamia é aceita. Para encontrar valores morais universais, precisamos ir mais fundo.

Não podem ser valores que variem de cultura para cultura ou em épocas diferentes, como a ideia do casamento. Sugiro que o valor mais efetivo que podemos explorar vem da única certeza universal que temos: a morte.

A morte não é recebida com prazer em nenhuma cultura. Claro, alguns veem a morte como uma transição para uma nova vida, ou um mero aspecto de existência sem fim. Outros podem até vê-la como um ato heroico de martírio. Mas, tirando fundamentalistas radicais, ninguém em boa saúde física e mental escolhe morrer. Portanto, de todos os valores morais que podemos imaginar, proponho que o mais universal seja a preservação da vida.

Não me refiro apenas à vida humana. Quando percebemos o quanto nossas vidas dependem do planeta que habitamos, damos-nos conta de que precisamos agir para preservar todas as formas de vida. É óbvio que temos que garantir nossa existência, e que isso requer que consumamos alimentos. Mas esse consumo não precisa ser predatório. Pode ser planejado para que mantenha um equilíbrio saudável entre o que é produzido e o que é consumido. Quanto mais saudável o planeta, mais saudável a economia. Isso pode não ser óbvio a curto prazo, mas em intervalos de décadas é.

Este é o século em que finalmente iremos entender que precisamos estabelecer uma relação simbiótica com a Terra. Talvez essa seja a lição mais importante que a ciência moderna tem a ensinar.

O respeito à vida como moral universal leva a uma ecologia espiritual na qual nós, como espécie dominante do planeta, agimos como guardiões da vida. Com isso, a dimensão espiritual que nos é tão importante ganha expressão na devoção ao planeta e às suas formas de vida.

Esse senso de conexão espiritual com a natureza é celebrado tanto na ciência quanto na religião. De Einstein a Santa Teresa de Ávila (grato a Frei Betto, por me chamar atenção para esta obra), o mundo é festejado como sacro. As palavras variam, mesmo a motivação pode variar; mas, em sua essência, a mensagem é a mesma. Acho difícil

encontrar uma moral universal mais básica do que o respeito à vida e ao planeta que a abriga de forma tão generosa. Ao menos, é um começo.

MARCELO GLEISER é professor de física teórica no Dartmouth College, em Hanover (EUA), e autor do livro “Criação Imperfeita”.

#### **4.1.1 O artigo de opinião escrito por um cientista: diálogos entre duas esferas**

Consideramos o texto base como um exemplar do gênero artigo de opinião (doravante AO), tendo sido, inclusive, chamado de “artigo de opinião” no enunciado da proposta de escrita do resumo do PROAP (nos anexos). Segundo Rodrigues (2001), o AO

“é definido pela instância jornalística e pela esfera acadêmica como o gênero cuja finalidade discursiva da interação social é a manifestação de um ponto de vista, um comentário a respeito dos acontecimentos sociais do universo temático jornalístico, que apresenta aos leitores uma determinada orientação apreciativa, cuja autoria representa uma pessoa externa à empresa jornalística.” (p. 130)

De acordo com a autora, o gênero, geralmente escrito por algum colaborador de renome de outra área, fora da esfera jornalística, representaria, também, um outro discurso, de que o autor do artigo faria parte profissionalmente. No caso do texto base, então, podemos dizer que Gleiser dialoga com a instituição científica:

“Dessa forma, o horizonte temático do artigo se constitui nessa interseção: refere-se a acontecimentos que são próprios do universo da comunicação jornalística, mas que estão vinculados ou então dizem respeito à esfera de atuação do autor (e é a partir desse lugar que ele se posiciona), constituindo-se em objeto da sua competência discursiva e do seu interesse.” (RODRIGUES, 2001, p. 149)

O diálogo entre as duas esferas fica evidente, se considerarmos a seção em que o texto foi publicado: o caderno Ciência. Segundo o site da Folha de São Paulo

([http://www1.folha.uol.com.br/institucional/cadernos\\_diarios.shtml](http://www1.folha.uol.com.br/institucional/cadernos_diarios.shtml)), o caderno traz “Notícias sobre as últimas descobertas e pesquisas mais recentes e importantes no Brasil e no mundo, **com especial atenção para o didatismo e para o uso de recursos visuais na explicação de assuntos complexos**” (grifos meus), tendo como foco, portanto, a partir do didatismo, a divulgação científica.

Consideramos, então, o texto- base como um exemplar do gênero artigo de opinião, devido ao caráter sobretudo opinativo e argumentativo e não tanto expositivo e informativo, como seria um texto de divulgação; contudo, pelo fato de o autor vir do discurso científico e escrever em um caderno especializado na divulgação da ciência, torna-se claro o diálogo entre as duas esferas, que influenciarão, como analisado posteriormente, na forma como os alunos tratarão o texto fonte, em seus resumos.

Além do diálogo entre esferas, podemos perceber que a responsividade, sempre presente em qualquer enunciado, também é uma característica significativa do AO:

“No artigo, a opinião, expressa em forma de um comentário, um ponto de vista determinado, constitui-se como uma resposta valorativa frente aos acontecimentos sociais, objetos da comunicação jornalística. O artigo é um gênero que se caracteriza discursivamente como uma réplica dialógica a esses acontecimentos sociais, diante dos quais o autor se posiciona.” (p. 163)

#### **4.1.2 Análise: diálogos e réplicas**

Como já dito, notamos que Gleiser, estudioso renomado da Física, parte do discurso científico e representa essa esfera, para falar da relação entre ciência e religião. Começa sua argumentação na primeira pessoa do plural, tomando a voz do coletivo, para dizer que se deve deixar para trás os conflitos entre ciência e religião; a respeito desses conflitos, deixa claro que não é de opinião dele, mas do senso comum: “é preciso encontrarmos um novo rumo, ir além da **polarização linear que vem caracterizando as discussões do papel da fé e da razão na vida das pessoas por mais de cem anos**”. Assim, dialoga com os discursos que veem essas duas áreas como opostas e, nitidamente, põe-se fora deles, pois não é da opinião de que são opostas (“a ciência não se propõe a

roubar Deus das pessoas, e nem toda prática religiosa é anticientífica”). O autor, portanto, ao mesmo tempo em que responde aos já-ditos, pode estar, também, antecipando a opinião do leitor, que concordaria com o senso comum de que tais áreas seriam opostas.

Gleiser, então, constrói um diálogo com vários discursos consolidados e responde a eles, construindo seu próprio ponto de vista. Recorrendo ao discurso dos “relativistas culturais” e marcando nitidamente essas vozes, que dizem que valores universais não existem, antecipa o argumento que poderia ser contrário à sua proposta de se trabalhar com um valor universal. A partir do diálogo com essas vozes, constrói a ideia de que esse valor poderia vir da morte, a única certeza universal. Deixa claro, através do “sugiro”, que é uma ideia que vem dele próprio. No parágrafo seguinte, também deixa explícita a autoria e a desenvolve, a partir da frase “proponho que o mais universal seja a preservação da vida”.

Continua, no parágrafo seguinte, na primeira pessoa do plural, fazendo o papel de porta-voz da população humana (“precisamos agir para preservar todas as formas de vida”), dialogando com os discursos ecológicos. Fala, então, da necessidade de uma “relação simbiótica com a Terra”, ou seja, uma relação em que todos saem ganhando, e que essa seria uma lição ensinada pela ciência moderna (o que, mais uma vez, comprova o fato de o autor estar representando a esfera científica).

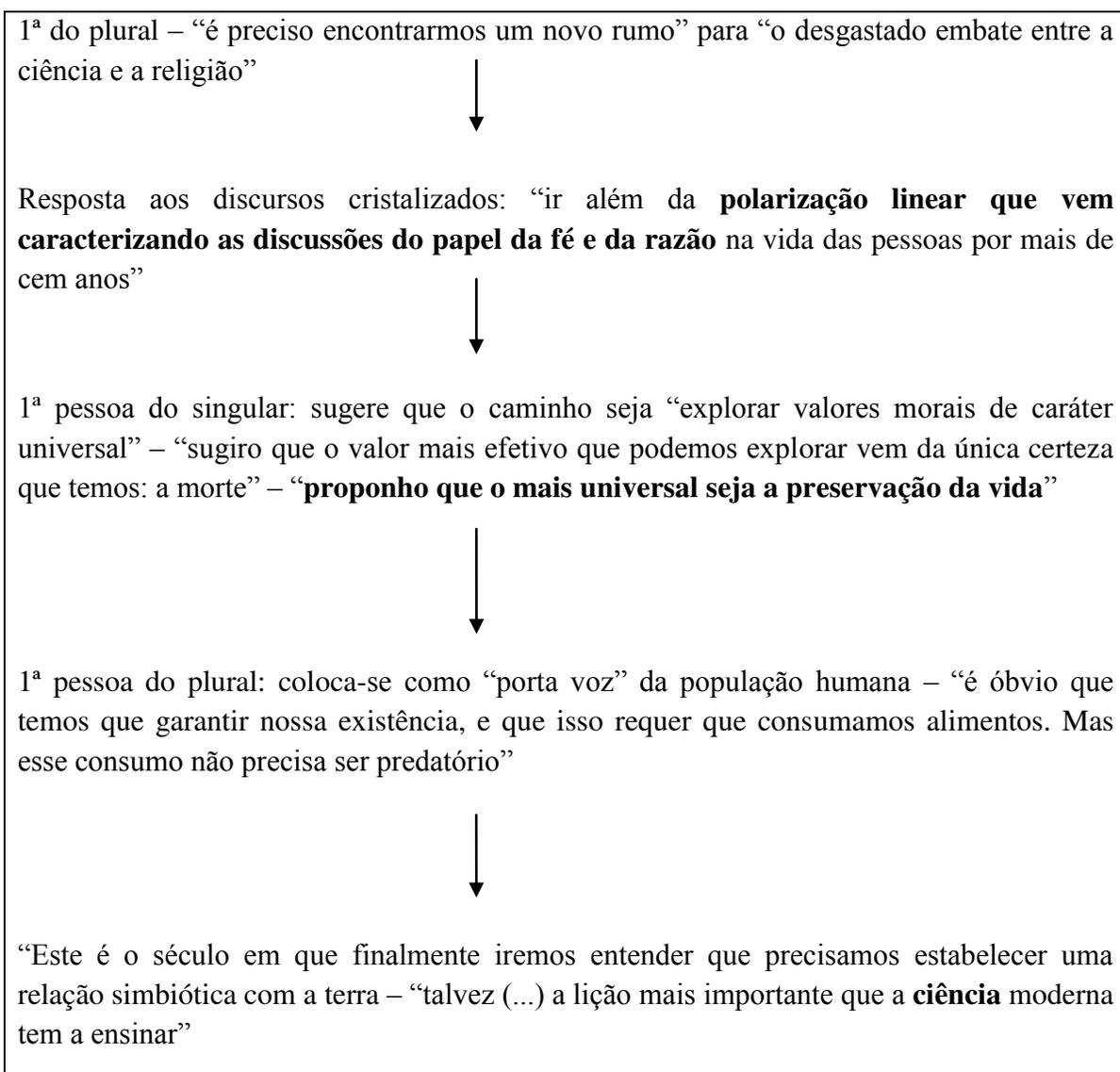
Então, Gleiser retoma sua sugestão de eleger o respeito à vida como moral universal, ligando essa ideia à “ecologia espiritual”, colocando-se como porta-voz, novamente, dizendo que “nós, como espécie dominante do planeta, agimos como guardiões da vida”.

Finalmente, no último parágrafo, relaciona a ecologia espiritual à ciência, com o argumento de que a conexão espiritual da natureza pode ser encontrada tanto na ciência como na religião, lançando mão de Einstein e Santa Teresa de Ávila, vozes de renome, que representam, respectivamente, o discurso científico e o religioso, e que ajudam o autor a legitimar sua argumentação. Termina estabelecendo uma ponte entre as duas áreas, dizendo

achar difícil encontrar uma moral universal tão geral como o respeito à vida, considerada “básica” por ele. Na sua última frase, “Ao menos, é um começo”, deixa uma esperança.

O texto inicial, de que os alunos partiram para o resumo, portanto, dialoga com várias vozes, com vários discursos. O autor, ao mesmo tempo em que defende o discurso científico, sendo o porta-voz dessa esfera, dialoga com vários outros discursos: o da religião, o da ecologia. Em sua argumentação, fala do que acredita e do que propõe, mas também alia discussões de séculos, com as quais não concorda.

Para melhor visualização vejamos, a seguir, o esquema dessa argumentação:



↓

“O respeito à vida como moral universal leva a uma **ecologia espiritual** na qual nós, como espécie dominante do planeta, agimos como guardiões da vida.” Com isso, **a dimensão espiritual que nos é tão importante ganha expressão na devoção ao planeta e às suas formas de vida.**”

↓

Ponte entre ciência e religião: “Esse **senso de conexão espiritual** com a natureza é celebrado tanto na ciência quanto na religião” (...) “Acho difícil encontrar uma moral universal mais básica do que o respeito à vida e ao planeta que a abriga de forma tão generosa. Ao menos, é um começo.”

#### 4.1.3 A argumentação no artigo de opinião

Segundo Boff, Köche e Marinello (2009), a característica mais marcante do gênero artigo não é a apresentação dos acontecimentos, mas sim a posição do autor sobre eles. O objetivo é, portanto, convencer o leitor de suas ideias, utilizando-se tanto de sua autoridade e também de outras vozes e fatos, para legitimar sua argumentação. Retomando Faraco e Tezza (2001), lembram as autoras que o autor deve levar em conta as possíveis opiniões do leitor, preparando-se para elas e, então, refutando-as.

Quanto à argumentação, dizem as autoras que pode ser organizada em três etapas: situação-problema, discussão e solução-avaliação (BOFF, KÖCHE, MARINELLO, 2009, p. 5). A situação-problema consiste na apresentação da questão a ser discutida, na forma de afirmações gerais ou específicas; a discussão consiste nos argumentos para sustentar a questão apresentada e refutar as opiniões contrárias, fazendo uso de exemplos e fatos; já a solução-avaliação é o momento em que o autor responde definitivamente à questão apresentada, reafirmando-a ou apreciando-a. (BOFF, KÖCHE, MARINELLO, 2009, p. 5-6).

Voltando ao texto base, podemos organizar a argumentação de Gleiser da seguinte forma:

**Situação- problema:** no primeiro parágrafo, através da afirmação “Está na hora de irmos em frente e deixar para trás o desgastado embate entre a ciência e a religião, que já não rende nada.”

**Discussão:** o autor propõe uma solução para a situação problema: trabalhar com valores morais universais. Prevê argumentos contrários do leitor, dizendo “para muita gente, a proposta de encontrar valores morais universais representa já um beco sem saída”. Responde a isso, sugerindo a morte, certeza universal, independente da cultura. Elege, então, a preservação da vida, mas não apenas da vida humana: “quando percebemos o quanto nossas vidas dependem do planeta que habitamos, damos-nos conta de que precisamos agir para preservar todas as formas de vida.” Seríamos, então, os “guardiões da vida”

**Solução- avaliação:** faz a ponte entre ciência e religião, dizendo que “Esse senso de conexão espiritual com a natureza é celebrado tanto na ciência quanto na religião.” e “Acho difícil encontrar uma moral universal mais básica do que o respeito à vida e ao planeta que a abriga de forma tão generosa.” Cita Einstein, Santa Teresa de Ávila e Frei Betto, autoridades que ajudam a legitimar sua argumentação e a mostrar que o próprio autor, como cientista, está aberto aos discursos religiosos.

## 4.2 Análise dos resumos

A partir dos indícios encontrados nos 34 resumos e do nosso olhar de pesquisador guiado por possíveis diálogos com práticas anteriores de leitura e escrita, chegamos à organização da análise em dois diálogos principais (e assim ressaltamos que outro pesquisador, guiado por outros propósitos e outras perguntas de pesquisa, poderia chegar a outra organização): o diálogo 1, relacionado às práticas de leitura e escrita e os gêneros escolares (sobretudo a dissertação escolar e o resumo, que analisaremos mais

detalhadamente) e o diálogo 2, relacionado aos discursos e gêneros de divulgação científica, que muitas vezes circulam no ambiente escolar, fazendo parte da construção de conhecimentos de alunos do ensino fundamental e médio.

Ressaltamos, também, que não temos um olhar ingênuo para com os textos. Sabemos que nenhum gênero é puro. Assim, baseamo-nos em Corrêa (2006), que também trabalha com o dialogismo nos gêneros discursivos, assumindo um caráter dinâmico dos gêneros (que são “relativamente estáveis”, portanto).

O autor fala das relações intergenéricas, responsáveis pela redefinição constante dos gêneros. Assim,

“os gêneros discursivos não cessariam de se redefinir em função das relações intergenéricas que, por um lado, lhes dariam, em seu processo de constituição, um fundamento dinâmico e, por outro, em sua convivência sincrônica com outros gêneros, lhes dariam flexibilidade para novas configurações, ligadas às novas vizinhanças entre diferentes atividades humanas.” (CORRÊA, p. 4)

Não tratamos, portanto, a relação entre gêneros como uma “interferência”, que deve ser apagada, mas como um processo inerente à constituição dos gêneros. Os vestígios de gêneros discursivos – as “ruínas”, como chama o autor – seriam fontes históricas, pois retomam diálogos entre práticas sociais e seus gêneros, “repondo a dinâmica histórica de constituição e reconstituição daquele gênero” (CORRÊA, p. 22)

#### **4.2.1 Diálogo 1: as práticas de leitura e escrita e os gêneros escolares**

##### **4.2.1.1 O resumo escolar**

O diálogo com o resumo compõe a maioria dos resumos analisados. Nas análises de Matencio (2002) e Mata e Silva (2002), que focam em resumos produzidos sem explicação prévia, produzidos por alunos recém-chegados à universidade, a partir de textos de divulgação científica da área de Letras, foram constatadas algumas estratégias

recorrentes, que também foram encontradas nos resumos aqui analisados, como a cópia de trechos, a colocação de ideias de todos os parágrafos sem conectivos entre elas e ideias centrais seguidas de comentários que fogem do texto fonte.

Com relação ao gerenciamento de vozes, analisado tanto por Matencio (2002) como por Mata e Silva (2002), notamos a neutralização da voz do autor (mais recorrente) ou a marcação com expressões como “o autor propõe” ou “o texto diz”. De acordo com Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2005), o gerenciamento de vozes é importante para mostrar que as ideias do resumo não são do aluno resumidor, mas do autor do texto fonte; os resumos tidos como “problemáticos”, então, geralmente são os que não conseguem demarcar as ideias com clareza e autonomia.

A partir dessas características, portanto, discutiremos os possíveis diálogos dos resumos com o gênero e, de forma mais ampla, com práticas escolares de leitura e escrita.

Levando em conta, como apontado por Bakhtin, que todo gênero é “relativamente estável”, ou seja, tem um aspecto normativo, com uma organização composicional esperada, ao mesmo tempo em que tem um lado flexível, analisaremos os diálogos que fazem os resumos dos alunos com essas características que definem o gênero, como essas características aparecem (ou não) nos textos, quais as estratégias usadas pelos alunos que fazem de seus textos adequados ou não às demandas do gênero. Considerando, como já apontado no capítulo *Diálogos*, que o texto fonte é de base argumentativa, um resumo adequado deverá retomar o caminho argumentativo do autor, além de ser escrito com as próprias palavras do aluno resumidor (sem cópias do texto fonte, portanto), mas sem acrescentar informações externas às do texto. Com base nessas premissas, dividimos os resumos desse diálogo em duas categorias: 1. Os que dialogam com o gênero mas, por algum motivo, trazem características que não condizem com ele, e 2. Os que conseguem realizar as principais características do resumo, realizando um bom gênero.

Dos 34 resumos totais das oficinas do PROAP, consideramos 14 para o diálogo com o gênero resumo. Dentre esses 14, 11 foram considerados não adequados, apesar de dialogarem com o gênero e de apresentarem tentativas de adequação a ele. Apenas 3,

portanto, fariam parte do segundo grupo, tendo realizado um melhor gênero e demonstrado familiaridade com os três gêneros envolvidos: o resumo, o artigo de opinião e a proposta de produção.

O primeiro grupo (11 resumos), apesar de não alcançar algumas das características principais de um resumo, dialoga com o gênero e com o caráter avaliativo que possui na esfera escolar. Para tentarem se adequar às demandas do resumo, os alunos utilizam algumas estratégias. A partir da observação da recorrência dessas estratégias, dividimos os resumos em três categorias: a) a cópia e a tentativa de paráfrase, como uma tentativa de objetividade (7 resumos); b) a colocação das ideias principais, sem coesão entre elas (3 resumos) e c) a exposição das ideias principais seguida de comentários pessoais (1 resumo).

#### **4.2.1.1.1 Tentativa de adequação: a cópia e a paráfrase**

Segundo Assis e Mata (2005), o fato de alunos do ensino fundamental e médio terem, muitas vezes, sido submetidos à produção de resumos com o propósito de comprovação de leitura – o “resumo escolar”, como chama Mata e Silva (2002) e Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2005) – explica a forma com que eles, posteriormente ingressantes no ensino superior, produzem esses resumos. Assim, muitas vezes, não há, segundo as autoras, uma “construção textual”, mas uma “preservação” ou até mesmo, cópia do texto original, uma vez que as práticas com o resumo na educação básica não teriam envolvido autoria (Assis; Mata, 2005, p. 4).

Mata e Silva (2002) também discutem o trabalho prescritivo que o ensino fundamental e médio dão ao gênero, resultando em cópia, estratégia usada pelo aluno para que se mantenha totalmente fiel ao texto original, reproduzindo os argumentos presentes no texto base. Os resumos que apresentam a estratégia da cópia, às vezes beirando a paráfrase, são 7, do total de 11, do primeiro grupo. É, então, entre os resumos de nosso corpus, a forma mais recorrente de tentativa de adequação ao gênero. Observamos uma gradação do uso dessa estratégia, que vai desde a cópia total até a tentativa de paráfrase, a partir da

retirada de palavras adjetivas, da mudança de palavras e da cópia que inclui o gerenciamento de vozes. Seguindo essa gradação, organizamos a análise dessa primeira estratégia, começando com a cópia total. Vamos aos textos.

### a) Cópia total

#### Resumo 1

Está na hora de deixar para trás o desgastado embate entre a ciência e a religião, já não rende nada. A ciência não se propõe roubar a Deus das pessoas e nem toda prática religiosa é anticientífica, um caminho possível é explorar valores de caráter universal que desafiem a linearidade desse cabo de guerra entre ciência e religião. **Sugiro** explorar a única certeza universal que temos a “morte” que não é recebida com prazer em nenhuma cultura, claro que alguns vêm a morte como uma transição para uma nova vida. O respeito à vida como moral universal leva a uma ecologia espiritual na qual nós como espécie dominante do planeta, agimos como guardiões dela.

Nesse resumo, vemos muito claramente a estratégia da cópia. O aluno transcreve trechos de todos os parágrafos, o que, apesar de garantir a objetividade tão prezada pelo resumo, não é o suficiente para a adequação do gênero.

O aluno não demonstra que as ideias não são dele, mas de Gleiser, fazendo um resumo como mero exercício escolar. Copia exatamente as palavras do autor, “colando” as frases em um único parágrafo, e usa o verbo “sugiro”, na primeira pessoa do singular, como faz o autor do artigo (interessante notar que o uso da primeira pessoa, nesse caso, não está atrelado a uma manifestação de subjetividade, como seria comum pensar, já que o aluno não está falando em nome dele próprio, mas está apenas copiando a primeira pessoa do autor.)

Podemos dizer que o aluno está respondendo, então, às práticas de leitura e escrita da instituição escolar e às normas prescritivas do gênero resumo, tentando se adequar ao gênero a partir da seleção de trechos de todos os parágrafos.

Interessante, também, é observar a seleção de ideias feita pelo aluno, que demonstra sua percepção das ideias principais e acessórias do texto base. O aluno retira o primeiro trecho do primeiro parágrafo, que expõe a situação- problema (não considerar ciência e religião como coisas opostas) e, em seguida, pula o trecho, do mesmo parágrafo, em que Gleiser fala da “polarização linear” entre as duas áreas, copiando o trecho seguinte (“a ciência não se propõe a roubar Deus das pessoas, e nem toda prática religiosa é anticientífica.”), demonstrando que considerou o trecho não copiado como uma informação acessória, em que Gleiser estaria apenas desenvolvendo a situação- problema, não dando informações extras.

Em seguida, o aluno copia o primeiro trecho do segundo parágrafo, que aponta uma solução para a situação- problema: o trabalho com valores morais universais. Pula, então, o restante do parágrafo, em que o autor faz a discussão sobre a possibilidade de haver um valor universal que não mude de cultura para cultura. O aluno parece, então, ter considerado essa parte acessória, desconsiderando o processo da argumentação e indo direto para o produto: a discussão sobre a morte, que poderia servir como uma base para o valor moral universal, copiando o trecho em que Gleiser o “sugere”, no final do terceiro e início do quarto parágrafo. Não copia, contudo, o trecho em que Gleiser propõe a preservação da vida como valor universal. Interessante a escolha do aluno por copiar o trecho “claro que alguns veem a morte como uma transição para uma nova vida”, que funcionaria, no texto base, como uma antecipação aos argumentos contrários de que a morte não poderia ser considerada uma preocupação universal.

O aluno pula os dois parágrafos seguintes, que desenvolvem a ideia de consumo não predatório e de uma relação “simbiótica” com a Terra, retomando apenas a primeira frase do penúltimo parágrafo, que cita a “ecologia espiritual”, que faria com que agíssemos como “guardiões da vida”.

Apesar de, em alguns momentos, fazer uma boa seleção das ideias principais de Gleiser, não consegue, portanto, retomar toda a argumentação do autor, não chegando à conclusão, momento em que é feita a ponte entre ciência e religião.

#### b) Tentativa de paráfrase: retirada de palavras adjetivas

##### Resumo 2

Está na hora de seguirmos em frente e deixar para trás o embate entre religião e ciência. A ciência não propõe roubar Deus das pessoas, e nem a prática religiosa é anticientífica.

Um caminho é explorar os valores morais de caráter universal. Relativistas culturais argumentam que esses valores não existem, pois o que é certo para um pode ser errado para o outro. **Sugiro** que o único valor a ser explorado venha de uma certeza que temos a morte.

Ninguém em plena saúde quer morrer, portanto de todos os valores que deveríamos preservar, sugiro que seja o da vida.

Nesse resumo, o aluno utiliza a estratégia da cópia, selecionando as ideias que considera principais e colocando-as de forma linear, conforme vão aparecendo no texto fonte. Não há indicação da voz do autor, ou seja, não se diz de quem são essas ideias (esse aluno faz o mesmo que o aluno do resumo anterior: copia o verbo “sugiro”, na primeira pessoa do singular, exatamente como o usa Gleiser, apropriando-se, assim, das ideias do autor). Temos, então, um resumo feito como mero exercício escolar, a ser lido apenas pelo professor (que, claro, sabe que as ideias são do texto de Gleiser e não do aluno).

Apesar da cópia, podemos perceber uma atitude responsiva ativa do aluno em relação ao texto fonte. O aluno só resume metade do texto, chegando apenas no quarto parágrafo, o que pode indicar problemas como a falta de tempo, o pouco espaço deixado na folha para a escrita do resumo, problemas de entendimento do texto ou simplesmente o fato de ele não ter considerado relevante o restante do texto fonte.

Interessante notar que o aluno resumidor, ao mesmo tempo em que copia, retira algumas palavras do texto original, como o adjetivo “desgastado”, usado por Gleiser para caracterizar o “embate entre ciência e religião”, além de ter invertido “ciência e religião” para “religião e ciência” (no texto base: “desgastado embate entre ciência e religião”); no segundo parágrafo do resumo, o aluno copia um trecho do texto base, sem o adjetivo “possível” (“um caminho possível é explorar valores morais de caráter universal” – segundo parágrafo do texto fonte).

No segundo parágrafo, o aluno, ao citar o valor da morte, diz “*Sugiro que o único valor a ser explorado venha de uma certeza que temos a morte*”, quando o autor diz “*sugiro que o valor mais efetivo que podemos explorar vem da única certeza universal que temos: a morte*”. Assim, mais uma vez o aluno retira a expressão “mais efetivo” que, no texto base, caracteriza o substantivo “valor”.

No terceiro parágrafo, o aluno parafraseia o texto fonte: enquanto o texto de Gleiser diz “*portanto, de todos os valores morais que podemos imaginar, proponho que o mais universal seja a preservação da vida*”, o aluno diz “*portanto de todos os valores que deveríamos preservar, sugiro que seja o da vida*”, trocando o “proponho” pelo “sugiro”.

Vemos, portanto, que, apesar de o aluno copiar as ideias principais dos quatro primeiros parágrafos, tenta, talvez, “camuflar” o ato da cópia, mudando algumas palavras e tirando outras do texto original. Esse fato pode indicar uma relação com o gênero como uma tarefa escolar em que, ao mesmo tempo em que se deve colocar as ideias principais do texto, deve-se colocá-las com “as próprias palavras”. Além disso, o aluno apresenta a tendência de retirar adjetivos do texto base, provavelmente em resposta à necessidade de “ser objetivo” e de “manter apenas as ideias principais, retirando as acessórias”.

### c) Tentativa de paráfrase: mudança de palavras

Nessa estratégia, os alunos ora transcrevem trechos do texto base, ora mudam algumas palavras, na tentativa de escreverem com suas próprias palavras sem, ao mesmo tempo, distanciarem-se do texto fonte. Encontramos três resumos, dentre os 11 do primeiro grupo, com essa característica. A fim de uma análise mais completa, contudo, selecionamos um resumo como representante dessa estratégia (os outros dois, resumos 10 e 11, encontram-se nos anexos).

#### Resumo 3

Chegou o momento de nossa existência no planeta, em que a ciência e religião devem encerrar suas discussões entre fé e razão.

Valores universais devem desafiar o “cabo de guerra” entre religião e ciência, na construção do bem comum, que é o interesse de todos.

O valor efetivo deve ser a preservação da vida em todos os aspectos.

Esse respeito a vida leva a uma nova dimensão ecológica espiritual, que poderá ser celebrada pela ciência e religião. Seria, portanto, uma moral básica universal p/ garantir a preservação da vida

Esse resumo traz frases do texto fonte, de forma desconexa. É perceptível a tentativa do aluno de colocar com suas próprias palavras as ideias do texto fonte e camuflar o ato da cópia, pois, ao mesmo tempo em que copia, muda algumas palavras.

No primeiro parágrafo do resumo, “*Chegou o momento de nossa existência no planeta, em que a ciência e religião devem encerrar suas discussões entre fé e razão*”, o autor do resumo está nitidamente dialogando com a primeira frase do texto base (“*Está na hora de irmos em frente e deixar para trás o desgastado embate entre a ciência e a religião, que já não rende nada.*”). Ao citar “fé” e “razão”, contudo, utiliza as palavras

originais do texto fonte, que diz, na terceira linha do primeiro parágrafo, “discussões do papel da fé e da razão”.

No segundo parágrafo, está nitidamente recuperando o segundo parágrafo do texto base. Comparemos o trecho do resumo - *“Valores universais devem desafiar o “cabo de guerra” entre religião e ciência, na construção do bem comum, que é o interesse de todos.”* – com o trecho do texto base - *“Um caminho possível é explorar valores morais de caráter universal que desafiem a linearidade do cabo de guerra entre a ciência e a religião”*. O aluno recupera a expressão “cabo de guerra”, trazendo-a entre aspas; também inverte “ciência e religião”, colocando “religião e ciência”, na tentativa, talvez, de camuflar o ato da cópia.

No terceiro parágrafo, “O valor efetivo deve ser a preservação da vida em todos os aspectos”, o diálogo é com o trecho de Gleiser *“Sugiro que o valor **mais efetivo** que podemos explorar vem da única certeza universal que temos: a morte.”*, recuperando a expressão “mais efetivo”, juntando com o parágrafo seguinte de Gleiser, em que ele, a partir do valor da morte, estipula que o valor eleito seria a preservação da vida. O aluno, então, tenta ir direto para a conclusão, pulando a argumentação (inclusive pulando o quinto parágrafo do texto base, momento em que Gleiser argumenta sobre o fato de a morte ser uma preocupação universal).

No último parágrafo, o aluno escreve *“Esse respeito a vida leva a uma nova dimensão ecológica espiritual, que poderá ser celebrada pela ciência e religião. Seria, portanto, uma moral básica universal p/ garantir a preservação da vida”*. Está, então, recuperando o último parágrafo de Gleiser, momento conclusivo em que é feita a ponte entre ciência e religião.

Percebemos que o aluno, então, consegue recuperar quase toda a argumentação original de Gleiser (apenas não traz o raciocínio da eleição da preservação da vida como valor universal), fazendo, no final, a ponte entre ciência e religião, mesmo deixando as frases desconexas, dialogando, então, com as características do gênero.

#### d) Cópia camuflada: gerenciamento de vozes

Nesse resumo (assim como no resumo 12, nos anexos), observamos a tendência da cópia e, em alguns momentos, da paráfrase. Mas, diferentemente do resumo 1, por exemplo, em que o aluno copia exatamente as mesmas palavras do texto base, há, nesse caso, o gerenciamento de vozes. O aluno, então, não copia “sugiro” ou “proponho”, como diz Gleiser, mas diz “o autor sugere”. Vamos ao texto.

#### Resumo 4

Está na hora da ciência e a religião entrarem em um acordo.

Um caminho possível é explorar valores morais de caráter universal que desafiam a linearidade do cabo de guerra entre a ciência e a religião.

**O autor sugere** que o valor mais efetivo que pode ser explorado vem da única certeza universal que temos: a morte.

Portanto, de todos os valores morais que podemos imaginar, **o autor propõe** que por mais universal que seja a preservação da vida, não só a vida humana mais de toda espécie, que é possível haver uma nova relação entre ciência e religião, pois ambos podem ter como princípio o respeito à vida.

O autor do resumo ora escreve com suas próprias palavras, ora copia o texto fonte. No primeiro parágrafo, escreve com suas próprias palavras, de forma sucinta, resumindo o primeiro parágrafo de Gleiser. No segundo e no terceiro parágrafo, o aluno copia trechos do primeiro e do segundo parágrafo do texto base.

O que difere esse resumo dos outros é, como já dito, o gerenciamento de vozes. O aluno deixa clara a voz do autor, a partir das expressões “o autor sugere” e “o autor propõe”. Tem clara, portanto, a importância, para o gênero, de se indicar que as ideias não

são do aluno resumidor; o gerenciamento de vozes, aqui, funciona como uma camuflagem da cópia de outros trechos, uma vez que demonstra a compreensão do texto fonte pelo aluno.

No último parágrafo, contudo, o aluno se comporta de outra forma: em vez de simplesmente captar as frases principais dos quatro últimos parágrafos do texto fonte, ele as lê, as compreende e as resume, visivelmente com suas palavras.

O aluno, portanto, parece ter a consciência de que será avaliado pela sua leitura e tenta fazer um resumo adequado, expondo todos os passos da argumentação do autor, de forma clara, primeiro copiando trechos e colocando-os sem conexão, mas depois amarrando as ideias principais no final, escrevendo com suas próprias palavras.

#### **4.2.1.1.2 Falta de coesão entre as ideias**

Segundo Antunes (2010), a coesão é o elemento que dá unidade ao texto, é a *“propriedade pela qual se cria e se sinaliza toda espécie de ligação, de laço, que dá ao texto unidade de sentido ou unidade temática”* (ANTUNES, 2010, p. 47 – itálicos do original).

A autora aponta três relações para a realização da coesão: a reiteração, que se caracteriza pela retomada, a partir do uso de pronomes, sinônimos ou a partir da repetição; a associação, em que a ligação é realizada a partir da utilização de palavras do mesmo campo semântico; e a conexão, ligação entre orações e parágrafos, que se dá a partir do uso de conectores (conjunções e preposições) (ANTUNES, 2010).

A falta de coesão pode significar problemas de compreensão do sentido geral do texto, além de falta de familiaridade com o gênero do texto base, que pressupõe coesão para que os argumentos do artigo fiquem ligados e façam sentido; assim, se o aluno não compreende as relações de sentido que se estabelecem entre os argumentos do texto base, isso se refletirá em um resumo não coeso. Além disso, a disposição das ideias principais do texto sem conectivos entre elas pode indicar um foco no produto, uma atividade de resumo

como mero exercício escolar, em que se deve apenas expor as ideias principais do texto base.

Observamos o uso dessa estratégia em três resumos, tendo sido selecionado apenas um para a análise. Os outros dois (resumos 13 e 14) encontram-se nos anexos.

### **Resumo 5**

Uma ecologia espiritual

O autor retrata no texto a discussão polêmica entre ciência e religião, mas ressalta o respeito da ciência religião e a Deus.

Ele fala dos conflitos de culturas, da morte.

Também fala do respeito a natureza e da conscientização que todos devem ter quanto a questão ecológica.

O autor termina o texto falando do valor que devemos dar a vida.

Nesse resumo, o aluno expõe claramente a voz do autor, deixando claro que as ideias são de Gleiser. Seu resumo, porém, é um apanhado de frases soltas, escritas com as palavras do aluno, que fala apenas de temas, como o “conflito de culturas”, “morte”, “respeito à natureza”, sem chegar realmente nas ideias do autor.

Faz uma leitura rasa, portanto, o que podemos perceber claramente também em sua conclusão: “o autor termina o texto falando do valor que devemos dar a vida”. O aluno não faz a ponte entre ciência e religião, que giraria em torno da preservação da vida, como propõe o autor do artigo.

Observamos, então, a colocação desconexa das ideias principais do texto base, de forma linear, ou seja, exatamente da mesma forma com que vão aparecendo no texto

base. O aluno parece ter dificuldades na estratégia de sumarização e de leitura do texto como uma unidade, uma vez que não consegue retomar a unidade semântica do texto base nem a relação entre os argumentos de Gleiser.

Temos indícios, então, de uma resposta às práticas de leitura como exercício artificial que provavelmente fizeram parte da vida escolar desse aluno, com foco no produto e não no processo da argumentação.

Interessante o uso do título “Uma ecologia espiritual” na escrita do resumo, que pode indiciar um diálogo com práticas de escrita da escola, como a dissertação escolar.

#### **4.2.1.1.3 Comentários pessoais**

Mata e Silva (2002), citando o trabalho da professora Juliana Assis, falam da estratégia usada por alguns alunos de, juntamente com as ideias resumidas, colocar comentários que se distanciam do texto fonte, o que pode ser resultado da necessidade de escrever com as próprias palavras e demonstrar a compreensão do texto, a ser avaliada pelo professor. Analisemos essa estratégia no resumo abaixo.

#### **Resumo 6**

O texto fala de forma bem clara sobre a ecologia espiritual, no sentido de preservação ou mesmo como cita o autor “guardiões da vida”. O que significa termos um espírito que ajude, que proteja e que preserve. Talvez sustentabilidade seria um termo que pudesse sintetizar a fala do autor. Sendo assim, ganharíamos em defender nossas vidas espirituais, bem como nossa vida como todo.

Vemos que o aluno começa pela conclusão, citando a “ecologia espiritual”, presente também no título. Mas não cita o embate entre ciência e a religião, razão pela qual

o autor fala da ecologia espiritual. Centra-se, então, nos discursos de preservação da natureza, ao dizer “*talvez sustentabilidade seria um termo que pudesse sintetizar a fala do autor*”, tirando, portanto, uma conclusão própria do que diz o autor, baseado em seus próprios conhecimentos prévios.

Tira uma conclusão própria, também, ao dizer que “guardiões da vida”, expressão usada por Gleiser, seria “*termos um espírito que ajude, que proteja e que preserve*”.

Não podemos dizer, contudo, que o aluno fez uma dissertação escolar, pois ele se centra bastante no texto fonte. O aluno resume, adicionando comentários ao resumo, como constatou Mata e Silva (2002), nas análises feitas com resumos.

Esses comentários podem indiciar uma consciência pelo aluno resumidor de que o resumo serviria como avaliação de leitura; daí a importância de demonstrar explicitamente a compreensão pelo que foi dado, além de atrelar o novo conhecimento a algum já consolidado. O aluno, portanto, responde à instituição escolar e às práticas de leitura e escrita, assim como à avaliação que seria feita pelo professor.

#### **4.2.1.1.4 Bom gerenciamento de vozes e bom resgate da argumentação: bons resumos**

Analisaremos, agora, os três resumos que seguem as características esperadas pelo gênero, considerados “adequados”. Nesses textos, há um bom gerenciamento de vozes, um bom reflexo da organização argumentativa do texto base e uma escrita coesa, resultando em textos autônomos. O diálogo predominante, nesses casos, seria com o próprio texto base, em uma resposta de entendimento e familiaridade com o artigo de opinião, com o gênero resumo e com a proposta de produção de textos.

Interessante notar que, nos três resumos, não são mencionadas ideias utilizadas por Gleiser para discussão (BOFF, KÖCHE, MARINELLO, 2009, p. 5), que servem para argumentar e refutar as possíveis opiniões contrárias, encontrando soluções para a situação-problema (que, como já discutido na análise do texto base, diz respeito ao não tratamento

da religião e da ciência como áreas opostas). Não é mencionado o argumento do texto base que vai contra os relativistas culturais, por exemplo. Esse fato nos traz indícios de que os alunos não consideraram relevante essa parte da argumentação. Os três resumos também não retomam a questão da morte, indo diretamente à eleição da preservação da vida como valor universal e detendo-se, portanto, na base principal da argumentação, no “esqueleto” do texto de Gleiser.

Nos textos adequados, observamos um bom uso do processo de sumarização, que, como explicam Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2005), envolve duas estratégias: a *estratégia de apagamento*, em que se eliminam as informações redundantes, desnecessárias, e a *estratégia de substituição*, que envolve o procedimento da generalização (substituição de nomes, ações ou ideias por nomes, ações ou ideias mais gerais) e o da construção, em que se deduzem, a partir da associação das ideias, uma única proposição. Vamos, então, aos textos.

### **Resumo 7**

O texto abordado propõe uma nova relação entre a ciência e a religião. Partindo do conceito, que essas duas personagens, por séculos, mantiveram posturas antagônicas, o autor discorre sobre a possibilidade de se unirem em um conceito único de respeito à vida.

Argumenta a favor do equilíbrio saudável que em sua opinião, pode e deve existir entre religião e ciência, trazendo a todos os adeptos de estudos científicos quanto religiosos, o papel de “guardiões da vida”.

Esse aluno faz uma leitura completa do texto, fazendo um bom gerenciamento de vozes, a partir das expressões “o texto abordado propõe”, “o autor discorre”,

“argumenta”. Através da escolha desses verbos que denotam a ação do autor, o aluno demonstra um bom entendimento do texto.

Além do gerenciamento, o aluno consegue recuperar boa parte da argumentação do autor. No primeiro parágrafo do resumo, mostra o entendimento da relação exposta no texto base entre os discursos que consideram ciência e religião como coisas opostas e o autor, que não concorda com essa oposição. O aluno, porém, entende que ciência e religião agem de forma oposta, e não que elas são consideradas assim, sem serem, necessariamente, opostas.

No segundo parágrafo, o aluno dialoga com a conclusão de Gleiser, que faz a ponte entre ciência e religião, através do papel de “guardiões da vida” (expressão essa retirada do texto fonte, utilizada com aspas pelo aluno).

Interessante notar que o aluno, então, trabalha apenas com os argumentos principais: 1. Uma nova relação de não oposição entre ciência e religião, 2. O uso do respeito à vida como fator comum das duas áreas, a partir do papel de “guardiões da vida”.

O resumo não faz o caminho todo da argumentação do autor, não trazendo à tona, por exemplo, o raciocínio de Gleiser de partir da morte para, depois, chegar à preservação da vida. Mesmo assim, é um bom resumo, devido ao gerenciamento de vozes, à escrita sem cópia, à formação de um texto coeso e ao panorama das principais ideias do autor.

Fez um bom uso, portanto, da estratégia de apagamento, pois soube levantar as ideias principais: a situação- problema e a solução para essa situação. Podemos ver a estratégia da construção, a partir da primeira frase do resumo: *“O texto abordado propõe uma nova relação entre a ciência e a religião”*, em que o aluno soube retratar, em poucas palavras, o tema do texto. No segundo parágrafo, vemos um bom uso da estratégia de generalização e construção, uma vez que o aluno consegue, em um único parágrafo, retomar as ideias presentes no parágrafo 5 (“equilíbrio saudável”), 7 e 8, com a conclusão do papel de “guardiões da vida”, tanto para os adeptos da ciência como da religião.

## Resumo 8

O texto aborda a questão do conflito que existe entre ciência e religião, razão e fé. Propõe que se busque um novo caminho para a confraternização entre as duas correntes que trabalham num mesmo sentido: o da preservação da vida. Explica que o respeito à vida é uma moral universal e que isso significa, também, respeito ao planeta. **Desde que** para a ciência e a religião, a conexão espiritual com a natureza seja imprescindível para a preservação da vida, é importante o diálogo entre essas duas correntes.

Esse resumo também é resultado de uma provável leitura mais “fina” do texto fonte, assim como pode indiciar um convívio maior com o gênero nas práticas escolares antecedentes desse aluno.

Há um bom gerenciamento de vozes, a partir das expressões “o texto aborda”, “propõe” e “explica”; a utilização do verbo “propor”, especificamente, demonstra um bom entendimento da proposta de Gleiser a respeito da união entre ciência e religião a partir da preservação da vida.

O aluno retoma, no primeiro trecho do resumo, a situação- problema, a nova relação entre ciência e religião, trazendo a discussão da proposta da preservação da vida como valor moral universal e ligando-a ao “respeito ao planeta”, trazendo à tona o diálogo de Gleiser com os discursos de preservação da natureza. Termina, então, fazendo a ponte entre a ciência e a religião, a partir da conexão espiritual com a natureza, presente tanto na ciência como na religião, trazendo, então, um novo diálogo entre as duas áreas.

Utiliza bem a estratégia de apagamento, portanto, pois soube levantar a base argumentativa do autor (a situação- problema, a discussão e a solução- avaliação), deixando de lado elementos da discussão, como o argumento que vai de encontro aos relativistas culturais. Faz um bom uso da generalização, já que consegue resumir os parágrafos em que Gleiser fala de uma relação harmoniosa com o planeta (5º e 6º parágrafos do texto base), a

partir do trecho “*explica que o respeito à vida é uma moral universal e que isso significa, também, respeito ao planeta*”.

Um fato interessante seria, também, o uso da conjunção “desde que”, trazendo um sentido de condição para a união entre ciência e religião; assim, diz o aluno que a união entre ciência e religião seria importante **se** as duas considerarem a conexão espiritual seja importante para a preservação da vida, condição esta que não consta no artigo e que pode indiciar um diálogo do aluno com seus conhecimentos prévios.

### **Resumo 9**

O autor inicia o artigo abordando o conflito existente entre religião e ciência e sugere a exploração de valores morais universal como uma maneira de tentar resolver suas diferenças.

Propõe a preservação da vida como o valor moral mais universal levando a uma ecologia espiritual no qual há uma conexão espiritual com a natureza do qual necessita tanto da ciência quanto da religião.

Esse aluno faz um bom gerenciamento de vozes, a partir das expressões “o autor inicia”, “sugere” e “propõe”, o que indica, como no resumo anterior, que o aluno teve uma boa compreensão da proposta de Gleiser.

Em primeiro lugar, o aluno fala das diferenças entre ciência e religião e a sugestão de se explorar valores morais universais para resolver essas diferenças. Em seguida, traz a proposta de Gleiser, através do verbo “propõe”, de se trabalhar com a preservação da vida. O aluno, então, faz a ponte entre ciência e religião, através da “ecologia espiritual”, de que faria parte tanto a ciência como a religião.

No resumo, faz uma boa recuperação da base argumentativa do autor, trazendo os três principais momentos: a situação- problema (nova relação entre ciência e religião), a

discussão (o trabalho com valores morais universais) e a solução para esse problema (a nova relação seria, então, a ponte entre ciência e religião a partir da preservação da vida).

Temos indícios, então, de uma boa leitura e boa compreensão do texto base, além de um convívio com todos os gêneros envolvidos, daí o resumo estar totalmente adequado e ter sido escrito de forma coesa – sendo essa coesão de nível semântico, estabelecendo-se apesar do problema com o pronome relativo “no qual” (e temos, nesse caso, um tecer de ideias que não é prejudicado pelas falhas na ligação de aspectos linguísticos).

#### **4.2.1.1.5 Considerações**

Apesar de cada resumo ser único, há características que se repetem, como informações selecionadas em comum, ou informações que foram deixadas de fora que, inclusive, também significam, já que a perspectiva dialógica é “marcada tanto pelo encontro presencial quanto pelos encontros em ausência” (CORRÊA, 2011, p. 9). Assim, podemos ver um padrão no que foi considerado superficial e foi deixado de lado dos resumos: não há menção a Santa Teresa e Frei Betto, por exemplo, o que indica uma percepção de que a menção a eles, feita por Gleiser, não se consiste em argumento principal, mas apenas um apoio para seus argumentos, com uso de autoridade.

Notamos que a cópia foi a estratégia mais recorrente de adequação ao gênero, o que nos indicia uma visão normativa do gênero e uma percepção, dos alunos, de que não deve haver, em um resumo, nada que venha de fora do texto base. Mesmo inadequados, os alunos que utilizaram dessa estratégia tinham uma percepção razoável dos argumentos mais importantes de Gleiser, estando mais próximos de um resumo adequado.

Outro aspecto que nos chama a atenção é o de que vários resumos não trouxeram a conclusão do artigo de opinião, que relaciona ciência e religião à preservação da vida. Vemos isso claramente nos resumos 1, 2, 5 e 6. Esse fato nos indicia uma falta de compreensão global do texto.

Em contrapartida, vemos que os resumos considerados adequados, por apresentarem todas as características necessárias ao gênero, demonstram, também, uma familiaridade com o gênero artigo de opinião e um bom entendimento do texto base.

#### **4.2.1.2 A dissertação escolar**

Vimos, no capítulo *Diálogos*, uma breve retomada histórica da disciplina de língua portuguesa e uma breve discussão acerca da escrita não contextualizada na esfera escolar.

Vimos, também, a dissertação como gênero escolar de caráter argumentativo, (Schneuwly e Dolz, 2004 [1997]), cuja estabilidade foi comprovada com Maciel (2008), a partir de suas análises de dissertações bem avaliadas em situação de vestibular.

Maciel discute a homogeneização das dissertações, lançando mão da hipótese da situação de produção. O caráter avaliativo do vestibular pode ter contribuído para que os vestibulandos não arriscassem tanto, seguindo modelos já consagrados da dissertação. Assim, foram recorrentes características como retrospectivas históricas, tom formal e neutro e o uso da coletânea como base para a argumentação, com a qual foram estabelecidos os mais variados diálogos.

Campos e Ribeiro (2013) (In COSTA e FOLTRAN, 2013) discutem o papel da coletânea. Como vimos, as autoras remontam ao fato de ser comum em gêneros escolares e, claro, na dissertação, o uso de textos para embasar a escrita (texto base); assim, a proposta de produção de texto seria uma resposta a esse texto base, um “texto- resposta” (CAMPOS e RIBEIRO, 2013, p. 25).

No caso do resumo e da dissertação, gêneros escolares, vemos uma relação diferente com o texto base. Em ambos os casos, há diálogo e resposta ao texto base; no caso do resumo, a relação, de acordo com se espera do gênero, é de extrema fidelidade e autoridade; já no caso da dissertação, as informações e o tema do texto fonte servem de base para a escrita de um novo texto que não deve fidelidade ao primeiro; a voz, portanto,

não seria a do autor do texto base, mas a do próprio aluno, que faz uma retomada temática da coletânea (CAMPOS e RIBEIRO, 2013). Assim, no diálogo com a dissertação, analisaremos como os autores - resumidores se apropriaram de ideias do texto base, transformando argumentos e, a partir de suas próprias vozes, construindo novas ideias e novas bases argumentativas.

Importante para a análise é relembrar, também, o que foi dito Costa Val *et al* (2009) e Machado e Wachowicz (In COSTA e FOLTRAN Orgs., 2013) a respeito do uso de argumentos do senso comum em dissertações escolares. Podemos pensar que o uso dessas ideias moralmente aceitas faz parte do diálogo estabelecido com a situação de produção e o caráter avaliativo que a produção de texto assume na escola.

Observando os 34 resumos, levamos como primeiro indício de diálogo com a dissertação essa relação não autoritária com o texto base, que fez com que muitos alunos fugissem das ideias de Gleiser. Observando, além disso, que esses textos que fugiam das ideias do texto base não tinham gerenciamento de vozes (ou pelo menos não conseguiam separar com muita clareza as ideias próprias e as do autor), consideramos então, como indício desse diálogo a falta de gerenciamento de vozes, uma vez que, na dissertação, o foco não é a voz do autor do texto base, mas do próprio aluno. Assim, consideramos como os principais indícios do diálogo com a dissertação escolar:

- A falta de gerenciamento de vozes, já que, numa dissertação, o foco seria a voz do próprio aluno, que não tem a obrigação de ser fiel à coletânea (mas que, sem dúvida, responde a ela, seja concordando ou discordando de suas ideias)
- A retomada do tema do texto base (muitas vezes fugindo das ideias propostas pelo autor) e o caminho para o senso comum e ideias moralmente aceitas (devido ao caráter avaliativo do gênero escolar)

Nesta seção, diferentemente da seção anterior, em que analisamos o diálogo com o gênero resumo, manteremos todos os resumos, ao invés de selecionar alguns, uma vez que cada um deles possui uma maneira muito particular de responder ao texto base (e,

por isso mesmo, trabalhamos com o paradigma indiciário, que nos permite observar as particularidades da escrita de cada indivíduo). A retomada temática é algo ressaltado em todas as análises. O conflito de vozes, destacado já no resumo 1, também é um aspecto interessante de dois desses textos, pois vemos o aluno “migrar” do gênero resumo à dissertação, quando começa mencionando a voz do texto base e, então, volta-se para a própria voz.

Faremos, então, uma divisão de duas seções, diferenciando dois focos de análise: 1. O conflito de vozes (2 resumos) e 2. Mudança e apropriação do texto base (7 resumos).

#### 4.2.1.2.1 Conflito de vozes: voz do autor x voz do aluno

##### Resumo 15

**O texto trata** da discussão entre ciência e religião no âmbito que separa os pensamentos de fé e razão que as pessoas tem num impasse com os valores morais universais. Cada cultura entende as ações da igreja e das pesquisas de modos opostos, a morte é a única que se iguala nos termos que fazem da vida um valor não só **ético** como digno de **respeito**. O que acontece é que a vida vai muito além do corpo físico, sendo a **preservação do planeta** algo que nos diz respeito ao **bem estar da nação**. Mas o que realmente importa não é a contradição de quem fala o quê e sim o **ensinamento que cada um absorve para si** e o **transforma em atitudes positivas** que se encontram, não sendo de uma importância avaliar se as religiões são diferentes ou se há conflitos entre essas e a ciência que preconizam.

Em primeiro lugar, notamos, nesse resumo, logo nas primeiras duas linhas, uma retomada dos temas do texto de Gleiser, “discussão entre ciência e religião (linha 1)”, “a preservação do planeta (linha 5)”, “os valores morais universais (linha 2)”. Percebemos, também, um diálogo com o gênero resumo, nessas duas primeiras linhas, a partir do

gerenciamento de vozes (“o texto trata”). Adiante, contudo, o aluno forma seus próprios argumentos, seu próprio texto, não mais mencionando explicitamente o texto base nem fazendo gerenciamento de vozes, o que nos indicia um diálogo não mais com o resumo, mas com a dissertação escolar.

O aluno, sem dúvida, responde ao texto base, a partir do diálogo com várias partes do texto de Gleiser. Em primeiro lugar, utiliza argumentos do senso comum, como “bem estar da nação (linha 6), “ensinamento que cada um absorve para si”, “transforma em atitudes positivas”. Há o uso daquelas palavras que, segundo Pécora, trazem inerentes valores positivos, com os quais ninguém discorda, como “ético”, “respeito”.

Há indícios, na linha 3, de um diálogo com o seguinte trecho de Gleiser: *“relativistas culturais, por exemplo, argumentarão que esses valores universais não existem, que o que é certo para um pode ser errado para outro.”* O resumidor se utiliza da ideia de que os valores são diferentes de cultura para cultura, mas não está falando da morte, como o autor do texto base, pois diz que *“cada cultura entende as ações da igreja e das pesquisas de modos opostos”*. Utiliza um argumento do autor, portanto, mas para construir o seu próprio, de que são as ações da igreja que são interpretadas de formas diferentes em diferentes culturas.

Nas linhas 5 e 6, quando fala da “preservação” do planeta para o “bem estar da nação”, está, provavelmente, dialogando com os momentos em que Gleiser traz à tona os discursos ecológicos de preservação da natureza (principalmente o 5º parágrafo do texto base).

Interessante notar o trecho do aluno *“o que acontece é que a vida vai muito além do corpo físico”*, trazendo à tona um diálogo com discursos de espiritualidade. Ao colocar essa ideia juntamente à preservação do planeta, pode estar dialogando com o próprio título de Marcelo Gleiser, “uma ecologia espiritual”.

Como vimos, portanto, há indícios de um diálogo com a dissertação escolar, pelo uso de ideias do texto base para a construção de novos argumentos, o que denota uma

relação diferente com o texto base que teria um autor do gênero resumo; o uso dos argumentos do autor se mistura a argumentos do senso comum, que criam um novo texto com um novo propósito comunicativo (que não é o de reprodução das ideias do autor).

## Resumo 16

**Mostra** que ao buscar as causas para a degradação da vida humana na orbita religiosa ou científica só constata que o ser humano não vê a si próprio nem ao outro, quando valores externos tornam-se mais atraentes que o próprio indivíduo tudo o mais se desintegra. No mundo contemporâneo que vemos hoje dizemos que o desamor que o ser humano tem por si e seu problema é feito do meio e acusa-se então “a (palavra ilegível)” – ciência ou então “a falta de fé em Deus” – religiosa. **Penso que** nem respeito a si e ao outro até a ecologia é deixada de lado.

O resumo começa fazendo menção ao texto base, a partir do verbo “mostra”. Apesar de já considerarmos isso como um gerenciamento de vozes, o aluno, ao não se referir ao nome do texto base, realiza uma escrita como mero exercício escolar, em que responde ao que foi solicitado pelo professor, seu único interlocutor.

Apesar disso, seu diálogo parece ser com o gênero redação escolar, não propriamente com o resumo, como solicitado, pois, apesar de marcar, mesmo que vagamente, a voz do autor, constrói uma nova argumentação, não recuperando a do texto original (o que seria uma característica do resumo), focando no indivíduo, criticando os valores que estariam contra o ser humano e dizendo que o problema não seria a ciência ou a religião, mas a falta de respeito por si e pelo outro.

O aluno, no fim de seu texto, não receia em marcar sua própria voz (“penso que”), demonstrando, então, que é a sua voz e suas opiniões o foco do texto, não as opiniões de Marcelo Gleiser, comprovando, mais uma vez, o diálogo com a dissertação.

#### 4.2.1.2.2 Mudança e apropriação de argumentos do texto base

##### Resumo 17

A Ciência e a Religião precisam se unir para que o Universo sobreviva por mais tempo.

Tanto a Ciência quanto a Religião tem seus valores e com a união com certeza só a vida tem a ganhar.

De certa forma, o aluno dialoga com as ideias do texto base, ressaltando a união da ciência e da religião, concordando com o autor, que diz que precisamos deixar de vê-los como coisas opostas, e também quando menciona “a vida” e o que ela tem a ganhar, o que faz parte também da conclusão de Gleiser. O resumo do aluno parece ser uma resposta de concordância ao texto original, uma conclusão que tira o aluno a partir das ideias do autor, que é a favor da união entre ciência e religião. Parece ser, portanto, um diálogo com as práticas de leitura e escrita escolares, uma vez que o aluno sentiu a necessidade de tirar uma conclusão a partir do texto base, mas o faz como um exercício meramente escolar, sem mencionar o texto fonte (não fazendo gerenciamento de vozes, portanto).

Consideramos, então, um diálogo com a dissertação escolar, uma vez que o aluno não menciona a voz do autor, demonstrando ser sua própria voz a dominante.

##### Resumo 18

Ciência e religião embora por um longo período tenham divergências seria necessário a superação uma vez que não exista o certo e o errado perante as duas concepções, entendendo que a moralidade muda de uma cultura para outra cultura. Os valores a serem questionados seria em relação ao respeito à vida não apenas a humana mas principalmente a do planeta ao qual depende todos os níveis de vida existentes.

O homem como espécie hegemônica difere de outros seres, possuem o pensamento de preservar a natureza, a reflexão da ecologia social está tanto na ciência como na religião ideias diferentes mas que no final possuem a mesma intenção. A forma de moralidade mais generosa seria respeito a natureza e a vida humana.

Nesse resumo, também há indícios de um diálogo com a dissertação escolar, uma vez que o aluno não menciona a voz do autor. Apesar de realmente resumir em alguns momentos (como na linha um e dois, em que o aluno retoma as ideias do autor de que as divergências entre ciência e religião vêm acontecendo por muito tempo e a necessidade de superação desses conflitos), o aluno resumidor utiliza as informações do autor para criar seus próprios argumentos.

No segundo parágrafo, o aluno acrescenta uma informação que não consta no texto base: o fato de, para ele, o homem ser uma “espécie hegemônica”. Esse argumento pode indiciar um diálogo com a última frase do texto de Gleiser, que diz que somos “uma espécie dominante”; o aluno, porém, dá a essa frase um novo significado, pois a palavra “hegemônica” carrega uma ideia de superioridade, o que não acontece necessariamente em “dominante”. Há uma “mistura” desse argumento com argumentos do autor, de que “a ecologia social está tanto na ciência como na religião” e de que “a forma de moralidade mais generosa seria respeito a natureza e a vida humana”, mostrando que o aluno utilizou o texto base como coletânea, mas também o resumiu. Consideramos, então, que o aluno dialogou com a dissertação, mas que fez uma dissertação mais presa ao texto base, respondendo a ele com uma atitude de concordância.

## Resumo 19

Nos dias de hoje, devemos pensar e nos apoiar mais na **coletividade**, norteando nossos princípios **não mais no individualismo**, mas no **bem da sociedade**.

Deixar de lado os antagonismos político-religiosos que acabam por distanciar as diferentes culturas. Passaremos gradualmente, inclusive pela própria **globalização** a aprender cada vez mais com os diferentes povos e seus costumes, a viver em **harmonia**, principalmente se levarmos em conta a necessidade de **coexistência** e **sustentabilidade**.

Nesse resumo, o foco é o diálogo com os discursos ecológicos de preservação da natureza. O aluno não retoma, praticamente, o tema principal do artigo, mas faz um texto baseado no resgate do tema ecológico, que faz parte da argumentação de Gleiser mas que não é tema principal, como se configura no texto do aluno.

No segundo parágrafo, retoma vagamente o texto base, quando cita os “antagonismos político-religiosos que acabam por distanciar as diferentes culturas”, o que pode ser um diálogo com o primeiro parágrafo de Gleiser, que fala do embate entre ciência e religião, e com o parágrafo dois, que cita algumas diferenças entre culturas e os relativistas culturais, para rebater os argumentos contrários e sugerir a preservação da vida como valor moral universal.

O aluno, portanto, foca no diálogo do autor com os discursos de preservação da natureza, tomando-o para construir seus próprios argumentos, que quase não mencionam a ideia principal do texto base, a não ser, como já citado, no momento em que ele fala dos “antagonismos político-religiosos”.

Citando valores como a “coletividade” o “não individualismo”, a “coexistência” e o “bem da sociedade”, o aluno deixa muito claro seu diálogo com os discursos ecológicos que prezam, justamente, a ação comum em prol da defesa do meio ambiente. O uso da palavra “sustentabilidade” e da “globalização”, que não são usadas no texto base, parecem ser indícios dos conhecimentos prévios do aluno, por serem temas recorrentes em textos de divulgação científica e em noticiários televisivos. Assim, fica clara a evidência de que o aluno está usando o texto base para retomar temas e construir seus próprios argumentos, usando conhecimentos externos a ele e fazendo, portanto, uma dissertação escolar. Retira

do texto base, então, a ideia da preservação da natureza, que traz inerente uma ideia de coletividade, e utiliza a ideia do texto base de não se considerar a ciência e religião como coisas opostas como argumento do seu próprio texto, para reforçar a ideia de coletividade.

O fato de o aluno ter tomado para si o diálogo com discursos ecológicos mostra claramente que a leitura, como já falamos, é um trabalho interativo entre texto, autor e leitor, que, no caso desse aluno, levando ao texto suas concepções de mundo e seus conhecimentos prévios, assumiu uma atitude responsiva ativa perante a discussão ecológica, deixando de lado, praticamente, o tema principal do artigo.

## **Resumo 20**

Após anos de conflitos e incessantes brigas entre religião e ciência e explorações inesgotáveis do homem à natureza, todos os recursos estão se esgotando. Está na hora de todos independente de sua crença ou profissão se empenhar para que soluções sejam tomadas para que o planeta não deixe de ser uma casa comum à todos, pois a única certeza que todos independente de sua raça ou cultura tem é a morte que não muda, é igual para todos.

Nesse resumo, há indícios de um diálogo com o texto base, a partir da retomada do tema entre os conflitos entre ciência e religião (primeira linha), e do discurso de preservação da natureza. O aluno, porém, apesar de recuperar o tema, desenvolve-o a partir de suas próprias ideias, que fogem das do texto base.

Essa estratégia pode ser constatada a partir da forma como o aluno fecha seu texto, utilizando o argumento do texto base de que a morte é uma certeza em qualquer cultura, mas deslocando-o de seu contexto, em que essa ideia servia de argumento para se considerar a preservação da vida como valor moral universal; na conclusão do aluno (em

que ele usa, inclusive, o conectivo “pois”), entretanto, a ideia é usada como argumento de que o planeta deve ser preservado, pois não há nenhuma certeza, a não ser a morte.

Interessante também notar a forma com que o aluno resgata o tema do conflito entre ciência e religião; enquanto no texto base, esse conflito era a situação- problema, foco de todos os argumentos de Gleiser, no texto do aluno, o conflito serve para fortalecer o discurso de preservação da natureza, já que as “brigas entre religião e ciência” parecem ter contribuído, na voz do aluno, para o esgotamento dos recursos naturais. O argumento do aluno vem, portanto, de encontro ao de Gleiser, já que, enquanto o artigo não concorda com a visão de oposição entre ciência e religião e une as áreas em prol da “ecologia espiritual”, o aluno põe o embate como certeza e como um dos motivos para a destruição do meio ambiente.

### Resumo 21

**Há muito tempo, a ciência e a religião caminham lado a lado sem distinguir o que é realmente importante para a vida. Os valores universais que são de propriedade para ambos precisam estar presentes para que haja de fato a união entre a ciência e a religião.** A alimentação e o modo de viver do planeta são formas de equilíbrio que fazem uma grande diferença em todos os aspectos, as diferenças são vistas com o passar do tempo, se forem feitas de forma errada trazem consequências graves, se forem de forma correta trazem benefícios para todos. **E é isso que a ciência e a religião buscam, o melhor em todos os sentidos, o respeito à vida.** Nós somos responsáveis, somos os guardiões da vida, não importa a qual religião seguimos ou em que acreditamos, o que importa é que se houver um respeito universal traremos o melhor para a vida.

O aluno resumidor, no trecho grifado, retoma o tema do texto base, a ciência e a religião, mas constrói sua própria ideia, de que ambos não se importam com o que é importante para a vida. Em seguida, coloca-se em contradição, dizendo que “os valores universais que são de propriedade para ambos precisam estar presentes para que haja de

fato a união entre a ciência e a religião”, o que pode indicar um diálogo com o texto base, que fala da união dessas duas áreas, a partir de um valor moral universal: a preservação da vida. É possível, portanto, que haja duas vozes em conflito: a voz do aluno, que parece pensar que a ciência e a religião não agem de acordo com o que seria importante para a vida, e a voz do autor, que diz que há, sim, o respeito à vida nas duas áreas (“Esse senso de conexão espiritual com a natureza é celebrado tanto na ciência quanto na religião.”)

Na conclusão, o aluno parece dialogar mais fortemente com o texto base, colocando-se a favor de suas ideias, pois retoma a ideia de que somos “guardiões da vida” e do “respeito universal”, parafraseando o “valor moral universal”, de que fala Gleiser.

Apesar de se prender mais fortemente ao texto base do que nos outros resumos anteriores, este resumo dialoga com o gênero redação escolar, pois o foco não é reconstruir os argumentos de Gleiser, nem demarcar a voz do autor, como seria num resumo, mas o de utilizar informações para sua própria argumentação.

## **Resumo 22**

No mundo existem várias culturas, cada uma com princípios diferentes de vida. Por exemplo, existem culturas que aceitam a poligamia e outras não. Contudo, se analisadas, pode-se perceber que há um princípio comum a maioria: a preservação da vida. E é por esse motivo que, hoje mais do que nunca, é necessária uma relação simbiótica entre a humanidade e o planeta Terra.

Percebemos, nesse resumo, uma leitura singular do texto, pois o aluno não ressalta a defesa do autor da união entre ciência e religião a partir de um valor moral universal: a preservação da vida. Como o autor do resumo 19, o aluno faz uma construção ativa de conhecimento, pois levando seus conhecimentos prévios à leitura, responde a ela focando mais em algumas partes, em detrimento a outras.

O autor do resumo ressalta, sim, a ideia de que a preservação da vida seria um valor comum em qualquer cultura, mas utiliza-a como argumento de que “é necessária uma relação simbiótica entre a humanidade e o planeta Terra”. Gleiser complementa essa argumentação que, no texto do aluno, aparece com uma lacuna, já que o fato de a preservação da vida ser um valor comum não justifica necessariamente a relação simbiótica com a Terra.

Notamos, também nesse resumo, um conflito de vozes, uma vez que o aluno resumidor não diz de quem são aquelas ideias, tomando-as para si; o texto base é visto, portanto, como uma fonte de ideias, que o aluno utiliza para construir sua própria dissertação, cujo foco é sua própria voz, não a do texto base.

### **Resumo 23**

A ciência é algo empírico, provado sendo fácil o debate, mas quando entramos no campo da fé da religião fica totalmente inviável à nós seres humanos de compreender certos acontecimentos. E nesse ponto os debates acabam se confrontando.

A melhor forma de não polemizar esta questão seria a utilização de valores universais que variam de uma cultura para outra. como exemplo usado sobre valores morais como poligamia e morte, mas relacionado com preservação da vida e natureza.

Buscando estabelecer essa relação de vida natureza, ciência para

Esse resumo representa, claramente, o diálogo com a dissertação escolar, pois o aluno utiliza o tema de Gleiser e o desenvolve à sua própria maneira.

Também faz uma leitura singular (segundo parágrafo), pois afirma que uma forma de amenizar o conflito entre ciência e religião seria utilizar valores universais “*que*

*variam de uma cultura para outra*”, quando Gleiser afirma justamente o contrário: utilizar um valor que **não** varia de cultura para cultura, como a morte (“*não podem ser valores que variem de cultura para cultura (...). Sugiro que o valor mais efetivo que podemos explorar vem da única certeza universal que temos: a morte.*”). A poligamia, exemplo dado pelo autor e retomado pelo aluno, é exemplo, no texto base, de um valor tratado de diferentes formas em cada cultura; a morte é justamente o contrário: algo de que todos têm certeza, independente da cultura.

O fato de o aluno não terminar o resumo pode ser um indício da dificuldade na realização dessa atividade, o que pode indicar desconhecimento do gênero ou pouco envolvimento com as práticas de letramento envolvidas.

#### **4.2.1.2.3 Considerações**

Vemos, nos 9 resumos analisados, características que dialogam claramente com a dissertação escolar: o uso do texto base para coletar informações e construir uma nova argumentação, além da falta de indicação da voz do autor do artigo, demonstrando que, apesar de usarem ideias do texto base, os textos dos alunos focam em suas vozes particulares.

Nos dois primeiros resumos, da seção *Conflito de vozes: voz do autor x voz do aluno*, percebemos, a partir do gerenciamento de vozes (“o texto trata”, no resumo 1, e “mostra”, no resumo 2) uma tentativa de se adequar ao gênero resumo, que não tem sucesso, uma vez que, apesar do gerenciamento, os textos divergem em alguns pontos do artigo e inserem novas ideias, o que não condiz com um resumo adequado.

Os outros resumos, num total de 7, nem mencionam o artigo, indiciando um diálogo mais próximo com a dissertação escolar do que os dois primeiros. A presença de sete resumos com as mesmas características, ou seja, a retomada do tema do texto base e a construção de uma nova argumentação (apesar de isso ter sido feito diferentemente em cada resumo, como já dito antes) comprova, como em Maciel (2008), a homogeneidade e

estabilidade da dissertação como gênero escolar, assim como indicia a presença constante de propostas de escrita descontextualizadas na vida desses alunos.

### **4.3 DIÁLOGO 2: os gêneros e discursos de divulgação científica**

Nesta seção, serão analisados 10 resumos, em que destacaremos, através de excertos, as marcas do diálogo com a divulgação científica. Interessante notar, também, que todos os resumos apresentam, além desse diálogo, o diálogo com o gênero resumo. Escolhemos, contudo, ressaltar apenas o diálogo com a divulgação científica, uma vez que o diálogo com o resumo, assim como as estratégias utilizadas pelos alunos e o gerenciamento de vozes, já foram largamente explorados em análises dos resumos anteriores.

É importante, contudo, que façamos um paralelo entre esses dois diálogos: o desejo de objetividade é predominante nos dois. Além disso, o gênero resumo é, muitas vezes, usado nas práticas escolares como ferramenta de estudo, tendo o aluno que resumir textos científicos e de divulgação científica, retirando deles suas ideias principais. Há, portanto, um diálogo entre esses dois gêneros na escola (fator esse já apontado no capítulo 2, quando falamos teoricamente sobre a divulgação científica).

Vimos, também a partir de Rojo (2008), o prestígio do discurso científico na esfera escolar. Podemos voltar a Pécora, que já analisa a influência do discurso científico na escrita, configurando-se “no padrão especificamente dissertativo da imagem escolar da escrita.” ([1983] 1992, p. 103), como já citado anteriormente, também no capítulo 2.

Podemos imaginar ter sido comum, então, nas práticas dos próprios alunos do PROAP, o uso dos gêneros de divulgação como ferramenta para a aquisição de conhecimentos, como aponta Rojo (2008), o que nos leva à hipótese de que alguns alunos possam ter dialogado com práticas escolares que envolveriam o resumo e a divulgação científica, seja para extrair informações do texto de forma objetiva, servindo para avaliação de leitura por parte do professor, seja para seu próprio estudo.

Devemos lembrar, também, do que foi discutido a partir de Grillo, Dobranszky e Laplane (2004): a autoridade com que o discurso de divulgação científica é tratado na esfera escolar, não sujeito a controvérsias. Essa mesma autoridade é necessária para se produzir um resumo, já que devemos retirar as ideias principais do texto base, tomando o cuidado de não contradizê-las nem emitirmos opinião sobre elas.

Vimos, também a partir de Rojo (2008), a constituição heterogênea da divulgação científica, formada pelo discurso científico (sua esfera de produção) e pelo jornalístico (sua esfera de circulação). Pode-se dizer, então que os gêneros de divulgação científica são constituídos a partir do diálogo entre essas duas esferas.

De acordo com Leibruder (2011), tanto a objetividade, prezada sobretudo pelo meio científico (e também pelo meio jornalístico), como a subjetividade, o desejo de seduzir o leitor, característica do discurso jornalístico, podem aparecer no discurso de divulgação científica. A formação desse discurso não se faz a partir da mera remodelação do texto de discurso científico, tornando-o acessível ao público leigo; uma vez que mudam os interlocutores e os veículos de publicação, novas estratégias discursivas surgem, configurando-se em um novo discurso (LEIBRUDER, 2011, baseando-se em Zamboni, 1997).

Para nossa análise, focaremos em recursos linguísticos que tragam objetividade, característica da divulgação científica trazida pelo diálogo com o discurso científico. Nos resumos do texto *Uma ecologia espiritual*, o diálogo com a esfera científica e práticas relacionadas a ela na escola – a divulgação científica - pode ser detectado através de um indício principal: o uso do texto base como fonte de verdades. Os alunos reduziram a argumentação do autor e seu processo de raciocínio (sobretudo nos momentos em que “propõe”, “sugere”), transformando-o em fatos consumados, em verdades.

Ao mesmo tempo em que os alunos possam ter dialogado com práticas escolares envolvendo a divulgação científica, é provável que eles tenham que ter lidado com a complexidade de resumir um texto base repleto de diálogos (como já explicitado na análise do texto base). O texto de Gleiser, como já discutido, foi constituído a partir do

diálogo entre duas esferas: a jornalística, a partir do artigo de opinião, e a científica, a partir do lugar de que Gleiser, um cientista, parte para sua argumentação, diálogo esse materializado no Caderno Ciência da Folha de São Paulo (especializado em divulgação científica, como já dissemos). Interessante notar os conflitos, portanto, que o aluno enfrenta: ao mesmo tempo em que deve ser objetivo em seu resumo, lida com um artigo de opinião e a visão explícita e pessoal do autor.

Vamos, então, à análise. Para uma melhor organização, optamos por destacar os trechos em que os diálogos aparecem, deixando o resumo nos anexos. Observando os resumos em que os alunos impessoalizavam as ideias de Gleiser (10 textos), detectamos três estratégias de objetividade, que serviram para a organização da análise: 1. O uso da proposta de Gleiser na passiva analítica e sintética (4 resumos); 2. O uso de orações subordinadas substantivas subjetivas (2 resumos) e 3. A transformação da proposta de Gleiser e de suas opiniões em verdades universais e incontestáveis, através do uso do presente do indicativo (6 resumos, sendo que um deles também foi analisado no item 1, pela sua construção da voz passiva).

#### **4.3.1 Formas da passiva**

##### **Excerto do resumo 24**

(...) o valor moral universal sugerido a ser debatido **origina-se** da certeza da morte, ou seja a preservação da vida.

##### **Excerto do resumo 25**

(...) para tentar achar uma ligação entre essas duas formas de pensamento **foi preciso** encontrar algum valor moral de caráter universal, no caso a morte.

## Excerto do resumo 26

(...) **pensou-se** na certeza universal que é a morte e **extraiu-se** daí o valor universal da preservação da vida, não só dos seres humanos como de todas as formas de vida.

Nos três exemplos, o aluno resumidor faz menção à tentativa de Gleiser de encontrar um caminho comum para a ciência e a religião. A partir dos verbos em negrito, notamos uma estratégia de impessoalização ou “camuflagem” do autor do texto base. O resumo 24, com o uso da passiva na forma sintética do verbo “originar”, passa o sentido de que a ideia surgiu sozinha; a construção na passiva analítica “foi preciso encontrar”, do resumo 25, não indica quem foi o autor da ação de encontrar, mas que, apenas, alguém tentou encontrá-lo, no passado; no resumo 27, apesar de a voz passiva ser sintética, o uso no pretérito perfeito indica o mesmo: alguém teve de “pensar” e “extrair” um valor universal, mas não se indica quem foi. Esse caminho percorrido pelos três alunos pode, então, indiciar um diálogo com os discursos científicos e de divulgação científica, que prezam pela objetividade, e com o tratamento de textos desses dois discursos na escola, usados de maneira incontestável, como fonte de verdades.

Enquanto o autor do texto base constrói, juntamente com o leitor, seus argumentos, fazendo com que ele participe do processo de construção de conhecimento, os alunos focam no produto, um argumento já construído, de forma neutra. O texto base foi usado, portanto, de maneira autoritária; os alunos parecem ter a consciência de que se deve ser objetivo no resumo e parecem, então, estar dialogando com práticas anteriores que envolviam o gênero, usado para estudo, tirando-se informações, de forma “fiel”. Notamos, também, o conflito, que citamos anteriormente, entre a autoridade do autor, que vem da esfera científica, mas que escreve um artigo de opinião, e o aluno que, diante da opinião do autor, deve escrever um resumo objetivo e tratar o texto de divulgação como fonte de verdades.

### **Excerto do Resumo 27**

(...) Para garantir valores morais universais que perpassem as controvérsias entre a religião e a Ciência **deve-se** desconsiderar os valores culturais, uma vez que essas práticas não são universalizadas entre si.

O aluno, assim como nos resumos anteriores, tenta, a partir do uso da voz passiva, camuflar a voz do autor do texto base, na tentativa de alcançar objetividade. Fica visível o diálogo com os discursos científicos e de divulgação científica, pois a proposta do Gleiser, que ele marca como sendo dele, através de “proponho”, é transformada em uma proposta, ou melhor, um dever com sujeito indeterminado, a partir do verbo na voz passiva sintética “deve-se”.

Diferentemente dos exemplos anteriores, entretanto, o “deve-se” passa uma mensagem de verdade ainda mais forte do que o “foi preciso”, o “pensou-se” ou o “extraiu-se”. O verbo na voz passiva sintética, atrelado ao presente do indicativo, funciona como uma lei, um dever atemporal. É como se o aluno, então, dialogasse com as verdades científicas tratadas de forma autoritária na escola.

### **4.3.2 Oração subordinada substantiva subjetiva**

#### **Excerto do Resumo 28**

“Uma ecologia espiritual” mostra as desavenças, entre religião e ciência. Porém, mediante suas diferenças, **é possível haver uma relação entre ambas as áreas**, pois defendem o mesmo princípio e o respeito vida.

#### **Excerto do Resumo 29**

O embate entre ciência e religião já não tem sentido, **é possível que haja entre elas um consenso de respeito e de preservação a vida.**

Assim como a voz passiva, o uso de orações subordinadas substantivas subjetivas pode contribuir para a impessoalização de um texto. Na oração em negrito do resumo 28, “haver uma relação entre ambas as áreas” torna-se sujeito do verbo “é”; na oração do resumo 29, “que haja entre elas um consenso de respeito e preservação a vida” é sujeito também do verbo “é”. Nos dois casos, mesmo sendo uma oração reduzida de infinitivo e a outra, desenvolvida, o foco é a **possibilidade** de uma relação entre as duas áreas, não a ação de um sujeito humano, concreto. Interessante notar, portanto, que, apesar de os alunos terem neutralizado a voz do autor, não a transformam em uma verdade universal, como em outros exemplos aqui abordados, colocando-a como uma possibilidade (“é possível”). Podem, então, estar dialogando também com o texto base e a subjetividade do autor, que entra em conflito com a obrigação de objetividade.

#### **4.3.3 Afirmação no presente do indicativo: verdade universal**

##### **Excerto do Resumo 30**

(...) Mesmo com esse embate a ciência e a religião possuem pontos em comum, **tanto que as duas convergem numa mesma moral: o respeito à vida.**

No texto de Gleiser há, sim, a ideia de que tanto a ciência como a religião possuem um senso de conexão com a natureza (último parágrafo: “*esse senso de conexão espiritual com a natureza é celebrado tanto na ciência quanto na religião.*”). Ao falar da moral de respeito à vida, contudo, o autor deixa claro que é uma proposta sua (“*portanto, de todos os valores morais que podemos imaginar, proponho que o mais universal seja a preservação da vida.*” – parágrafo quatro). O aluno, entretanto, utiliza a sugestão de Gleiser como uma verdade, um fato consumado, de que “*as duas convergem numa mesma moral: o respeito à vida*”.

Essa forma de tratar a proposta do autor pode ser, como já afirmamos, um indício de diálogo com os gêneros de divulgação científica e a forma como são trabalhados

na escola, como ferramenta de aprendizagem, de que o aluno deve extrair conhecimentos legitimados.

### **Excerto do Resumo 31**

(...) A antiga discussão entre a ciência e a religião, já não pode ser considerada hoje como algo certo ou errado, **pois ambos buscam um mesmo ideal que o de preservação da vida como um valor universal.**

Esse resumo faz o mesmo que o anterior: transforma a sugestão do autor em um fato consumado, o que podemos perceber na frase *“pois ambos buscam um mesmo ideal que o de preservação da vida como um valor universal”*, em que o aluno parece dialogar com dois momentos do texto base: o quarto parágrafo (*“portanto, de todos os valores morais que podemos imaginar, proponho que o mais universal seja a preservação da vida.”*), de que o aluno retoma a expressão “preservação da vida”, e o momento em que o autor sugere que trabalhemos com um valor moral universal (*“um caminho possível é explorar valores morais de caráter universal que desafiem a linearidade do cabo de guerra entre a ciência e a religião”*. – segundo parágrafo). O aluno, então, reduz o caminho da argumentação do autor, a fim de deixar seu resumo mais objetivo. Novamente, podemos perceber o conflito entre a esfera do autor do texto base (ciência), o gênero do texto base (um artigo de opinião), o veículo de publicação (o jornal, na seção destinada à divulgação científica) e o aluno, que deve lidar com todos esses aspectos e resumir de forma objetiva.

### **Excerto do Resumo 32**

O artigo “Uma Ecologia Espiritual” relata que em torno da religião, da ciência existem temas de caráter distintos. **Com a ciência valorizando a razão e descartando a fé, e a religião agindo de forma oposta. Mas, existe uma preocupação universal, as**

**peçoas** (com boa saúde física e mental) temem a morte e desejam viver (...) nesse sentido, ambas buscam o mesmo objetivo: a preservação da vida.

### **Excerto do Resumo 27**

O empate entre ciência e religião está desgastado e **existe uma outra relação entre elas que é baseada nos valores morais de caráter universal.**

Nos trechos dos dois resumos, o verbo “existe” contribui para a impessoalização e transformação da argumentação de Gleiser em uma verdade universal, incontestável, já que não podemos discordar de algo que “existe”; o uso dessa palavra já garante, por si só, a transformação de algo em lei, em verdade.

No caso do resumo 27, podemos notar um diálogo do aluno com o segundo parágrafo do texto base – *“Um caminho possível é explorar valores morais de caráter universal que desafiem a linearidade do cabo de guerra entre a ciência e a religião.”* O aluno, entretanto, transforma a proposta do autor do texto base em verdade, a partir do verbo “existe”.

Já no resumo 32, percebemos um diálogo com o quarto parágrafo, em que Gleiser fala da “preservação da vida”, propondo que essa seja a moral universal a ser trabalhada. O aluno, como nos outros resumos, também transforma a proposta em verdade, garantindo ao seu resumo objetividade.

Também no excerto do resumo 32, a partir do trecho *“com a ciência valorizando a razão e descartando a fé, e a religião agindo de forma oposta”*, vemos a incidência de outro possível diálogo: com os discursos cristalizados que consideram ciência e religião como coisas opostas, discursos esses de que Gleiser discorda. O aluno parece concordar com esses discursos, pois afirma que a ciência valoriza a razão e descarta a fé (frase em negrito), discordando com o autor do texto base, que diz, já no primeiro

parágrafo, que “*a ciência não se propõe a roubar Deus das pessoas, e nem toda prática religiosa é anticientífica.*”. Temos indícios de um conflito, então, entre as concepções do texto base e as concepções do próprio aluno.

### **Excerto do Resumo 33**

**(...) Tal conflito ocorre porque sempre foi considerado como inevitável, já que tais áreas são opostas.**

No primeiro parágrafo do texto base, o autor defende a ideia de que não deveríamos mais considerar a ciência e a religião como campos opostos, colocando-se contra os discursos cristalizados que defendem a ideia dos dois campos como opostos. O autor do resumo, porém, a partir da sua leitura do texto, coloca-as como opostas. Esse é um possível indício do diálogo do autor do resumo com o do texto fonte, colocando-se em réplica a ele, em uma atitude responsiva ativa, discordando de suas ideias. O aluno parece dialogar, portanto, assim como o aluno do resumo anterior, com os discursos que consideram ciência e religião como coisas opostas, em uma atitude de concordância com eles.

O autor do resumo, então, simplifica a ideia do autor de que as duas áreas são consideradas opostas por muitos, transformando uma opinião em fato (“sempre foi considerado inevitável, já que tais áreas **são** opostas”).

### **Excertos do Resumo 34**

(...) Para que os dois se unam com um mesmo objetivo, **tem de haver um valor moral universal**, e o valor que podemos encontrar em todas as religiões, países e épocas, é a morte, pois ninguém deseja morrer. **A preservação da vida é, então, o que todos defendem (...).**

Nesse resumo, a locução verbal “tem de haver” dá uma ideia de obrigatoriedade para o valor moral universal, contrastando com a proposta de Gleiser. O aluno, então, transforma a proposta em uma verdade incontestável, como se, toda vez que alguém falasse sobre a união entre ciência e religião, obrigatoriamente tivesse que pensar em um valor moral universal.

#### **4.3.4 Considerações**

Vimos, a partir de trechos dos resumos do PROAP, três estratégias de objetividade e impessoalização das ideias do texto base: o uso da voz passiva, de orações subordinadas subjetivas e do presente do indicativo para transformar a proposta de Gleiser em verdade universal.

Mais uma vez, vemos diálogos com as práticas de leitura e escrita na escola e, também, um forte diálogo com o texto base, que é tratado como fonte de verdades pelos alunos, indiciando o contato autoritário com o texto escrito que tiveram em práticas escolares anteriores à universidade.

Através das três estratégias, os alunos mostraram dialogar com o gênero resumo na esfera escolar, muitas vezes atrelado a um texto base de divulgação científica, com o objetivo de demonstrar o entendimento do texto e, ao mesmo tempo, retirar dele as informações principais de forma incontestável.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta dissertação, fizemos uma análise dialógica de resumos produzidos por universitários de primeiros anos que participaram do Programa de Apoio à Aprendizagem, o PROAP, projeto de uma universidade particular da cidade de Campinas.

Assim como uma manhã é feita do tecer de vários galos, um texto é tecido a partir do diálogo entre várias vozes, vários discursos, vários gêneros, inseridos em várias práticas. Em todas as análises, reforçamos o caráter dialógico da linguagem e, também, entendemos o aluno como um sujeito situado, inserido em práticas (escolares ou de outras esferas).

O dialogismo foi sempre o protagonista, desde o momento em que, em minha vivência acadêmica e nas primeiras experiências como professora, elaborava meu projeto de pesquisa. Esteve presente na articulação de teorias (Linguística Aplicada – dialogismo – práticas e eventos de letramento) e em nosso percurso metodológico (Linguística Aplicada – paradigma indiciário – dialogismo, relação que contribuiu para nosso olhar de pesquisador como decifrador, guiado para o particular, para os indícios).

No capítulo dois, *Diálogos*, tecemos uma relação entre as práticas escolares de leitura e escrita e a divulgação científica, presente também na escola. Relacionamos o gênero resumo e a dissertação aos propósitos avaliativos, marcantes dessa esfera. Defendemos a leitura como uma atividade dialógica, o que foi comprovado a partir das análises. A leitura feita pelos alunos é ativa, o que explica o fato de terem focado sua leitura em algumas partes do texto e não em outras.

Com as análises, ressaltamos o dialogismo desde o texto base que, por si só, já representa o diálogo entre a esfera jornalística (com o gênero artigo de opinião) e a científica (já que Marcelo Gleiser é considerado um representante dessa esfera, que fala em nome da ciência). Vimos os diálogos que o autor estabelece com o senso comum e a ideia de incompatibilidade entre ciência e religião; vimos os momentos em que ele dialoga com os discursos de preservação da natureza, trabalhando com a ideia de coletividade, assim

como os momentos em que, usando a primeira pessoa do singular, coloca suas ideias particulares, o que, como já discutimos, trouxe complexidade à escrita dos resumos.

Um ganho de nosso trabalho foi, então, ressaltar a importância do texto base para a constituição do resumo; como vimos, a adequação dos resumos analisados foi sempre pensada levando-se em conta o fato de o texto base ser um artigo de opinião, o que implica a retomada de sua base argumentativa.

Constatamos que o resumo não pode ser tratado, pura e simplesmente, como um revozear de ideias do autor do texto base; trata-se, sim, de um tecer complexo que envolve diálogos com o texto base (e seus próprios diálogos), conhecimento dos três gêneros envolvidos (no nosso caso, o artigo de opinião, o gênero resumo e o gênero “enunciado de produção de textos”), diálogos com o já dito, com outras esferas, com práticas de escrita e leitura da escola e com a avaliação a ser feita pelo professor, sempre presente nessas práticas. Essa noção nos ajuda, como professores, a identificar as dificuldades dos alunos, além de reconhecer a importância de um ensino sistemático do gênero, como já apontado por Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2005).

Nas análises dos pré-testes, que totalizavam 34 resumos, selecionamos 14 para o diálogo com o gênero resumo, 9 para a dissertação escolar e 11 para a análise com a divulgação científica.

No diálogo com o gênero resumo, dividimos os textos não adequados, mas com tentativas de adequação, em três estratégias principais: a tentativa de adequação a partir da cópia e da paráfrase (7 resumos), a falta de coesão (3 resumos) e o uso de comentários pessoais (1 resumo). Dentro da primeira estratégia, vimos a cópia pura e simples e a tentativa de paráfrase a partir da retirada de palavras objetivas, da mudança de palavras e do gerenciamento de vozes. Dentre os 14 resumos desse diálogo, apenas três mostravam-se adequados. Nesses textos, os autores faziam um bom gerenciamento de vozes e demonstravam um bom entendimento da argumentação do texto base.

No diálogo com a dissertação escolar, tomamos como indícios o uso do texto base para coletar informações e construir uma nova argumentação, além da falta de indicação da voz do autor do artigo, já que o foco seria a própria voz do aluno, não a do texto base, como seria em um resumo. Dividimos a análise em duas seções: o conflito de vozes (2 resumos) e a mudança e apropriação de argumentos do texto base (7 resumos).

Já no terceiro diálogo, com a divulgação científica, observamos a construção da proposta de Marcelo Gleiser ser transformada em verdades incontestáveis, a partir de três estratégias: o uso da voz passiva (4 resumos), da oração subordinada substantiva subjetiva (2 resumos) e do presente do indicativo (6 resumos, sendo um deles usado também na análise do uso da voz passiva).

A partir desses números, podemos concluir um diálogo recorrente com práticas escolares de leitura e escrita descontextualizadas, cujo propósito seria unicamente de avaliação por parte do professor. O fato de a cópia ter sido a estratégia mais recorrente de tentativa de adequação ao gênero comprova um diálogo com o resumo escolar prescritivo e seu propósito de comprovação de leitura, assim como as transformações da proposta de Gleiser em verdades universais, nos 11 resumos analisados no diálogo com a divulgação científica, comprovam um diálogo com práticas autoritárias de escrita, que tratam o texto como fonte de verdades incontestáveis. O fato de termos 9 resumos que dialogam com a dissertação escolar é, também, indício da vivência dos alunos com essa escrita descontextualizada, cujo propósito de desenvolvimento de um tema seria, apenas, a avaliação do professor (e temos, então, a recorrência do senso comum, como resposta a essa avaliação).

Com relação ao paradigma indiciário, que nos permitiu, a partir das pistas linguísticas, retomarmos os diálogos feitos pelos alunos entre textos, gêneros e práticas, podemos constatar, assim como constatou Cunha (2009) em sua tese de doutorado, que a relação singular entre sujeito e linguagem é marcada, sempre, pelo social. Tomando os textos como indícios de práticas escolares, vimos que os diálogos estabelecidos pelos alunos remetem ao momento histórico, já que eles, ingressantes na universidade, não se desvencilham de uma hora para outra de práticas de letramento anteriores, sendo estas parte

constituente do próprio sujeito. Assim, os diálogos são respostas à própria instituição escolar.

Acreditamos que este trabalho pode ter um diálogo muito proveitoso com os estudos do letramento acadêmico (LEA e STREET, 1998, 2006) que, dentro dos Novos Estudos do Letramento, consideram a complexidade e a variedade das práticas de letramento dentro da esfera acadêmica, discutindo aspectos como as relações de poder e os conflitos de identidade que, muitas vezes, permeiam essas práticas. Relevantes nessa discussão são, também, os estudos de Fischer (2007, 2010) que, relacionando a perspectiva dialógica aos estudos socioculturais do letramento e trabalhando com depoimentos de alunos e eventos de letramento envolvendo o gênero resumo, trazem importantes discussões a respeito da relação entre esfera escolar e acadêmica, na tentativa de resgatar, assim como nosso trabalho, práticas de leitura e escrita anteriores à universidade.

Fischer (2010), discutindo depoimentos de alunos de primeiro ano de um curso de Letras, que revelaram práticas anteriores relacionadas ao ensino de regras da gramática normativa e ao trabalho com tipos textuais, caracteriza as atividades em sala de aula como monológicas, uma vez que o diálogo e a responsividade ativa se perdem a partir do trabalho do texto em sua forma estática e com a apresentação de modelos a serem seguidos (FISCHER, 2010)

Assim,

“os textos continuam sendo compreendidos como verdades apresentadas pela/na escola, ou como objetos estáticos, em que os leitores não compartilham com a função social viva, com o contexto de circulação e com a história neles implicados. Anulam-se o diálogo e a (re)construção possível de sentidos.” (FISCHER, 2010, p. 217)

A autora defende, então, um ensino dialógico dos gêneros, visão essa compartilhada por nós. A escola não deve trabalhar com os textos de forma passiva, apenas para revozeá-los, repetir o já-dito. Com a intenção de preparar os alunos para a vida

acadêmica e para a vida além de seus muros, deve, sim, trabalhar com o enunciado de forma ativa, intencional, nunca ingênua.

Nas palavras de Rojo (2004),

“trata-se de nos acercarmos da palavra não de maneira **autoritária**, colada ao discurso do autor, para repetí-lo ‘de cóp’; mas de maneira internamente persuasiva, isto é, podendo penetrar plasticamente, flexivelmente as palavras do autor, mesclar-nos a elas, fazendo de suas palavras nossas palavras, para adotá-las, contrariá-las, criticá-las, em permanente revisão e réplica.” (ROJO 2004, ênfase no original).

No papel de pesquisadora e professora, penso que este trabalho nos proporcionou relevantes reflexões sobre o ensino do resumo, assim como reforçou a importância das práticas de leitura e escrita da escola, cujas marcas pudemos ver nos textos. Espero que as conclusões tiradas a partir da análise desse material contribuam para outros trabalhos e que contribuam, também, para um repensar da relação entre a esfera escolar e a acadêmica, que não deve ser de ruptura, mas de constante diálogo.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, I. **Lutar com palavras: coesão e coerência**. São Paulo (SP): Parábola editorial, 2010 .

ASSIS, J.A.; MATA, M.A. A escrita de resumos na formação inicial do professor de língua portuguesa: movimentos de aprendizagem no espaço da sala de aula. In KLEIMAN,A.B.; MATENCIO, M.L. **Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber**.Campinas: Mercado de Letras, 2005, p. 181-202. Disponível em : <[http://www.pucminas.br/imagedb/documento/DOC\\_DSC\\_NOME\\_ARQUI20120831141319.pdf](http://www.pucminas.br/imagedb/documento/DOC_DSC_NOME_ARQUI20120831141319.pdf)> Acesso em: 15 mar. 2012

BAKHTIN, M.(1952-1953) **Os gêneros do discurso** In Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 1992. P. 279-326

\_\_\_\_\_.**O discurso no romance** In Questões de literatura e de estética. São Paulo: Hucitec, 1990. P. 71-210.

BARTLETT, L. **Social studies of literacy and comparative education: intersections. Current issues in comparative education**, v.5, n.2, p. 67-76. New York: Teachers College, Columbia University, 2003. Disponível em: <<http://www.tc.columbia.edu/cice/Issues/05.02/52Bartlett.pdf>> Acesso em: 30 jan. 2011.

BOFF, O, M. B.; KÖCHE, V. S.; MARINELLO, A. F. O gênero textual artigo de opinião: um meio de interação. **REVEL**, vol. 7, n. 13, 2009. Disponível em: <[http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel\\_13\\_o\\_genero\\_textual\\_artigo\\_de\\_opinioao.pdf](http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_13_o_genero_textual_artigo_de_opinioao.pdf)> Acesso em: 28 mai. 2013.

BRONCKART, J-P. Les genres de textes et leur contribution au développement psychologique. **Langages**, n. 153, p. 98-108, 2004. *apud* MACHADO, LOUSADA e ABREU-TARDELLI, O Resumo escolar: uma proposta de ensino do gênero. **Signum**, Londrina, v.1, n. 8, p. 89-101, jun. 2005.

BUENO, W. Jornalismo científico: conceito e funções. *Ciência e Cultura*, São Paulo, SBPC, vol. 37, n.9, 1985 *apud* GRILLO, S.V.C. Divulgação científica na esfera midiática. **Intercâmbio**, v.15. São Paulo: LAEL/PUC-SP, 2006.

BUNZEN, C. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio. In BUNZEN,C.;MENDONÇA, M.(Orgs.) **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola editorial, 2006.

CAMPOS, C.L.; RIBEIRO, J. Gêneros. In COSTA e FOLTRAN (Orgs.). **A tessitura da escrita**. São Paulo: Contexto, 2013

CORRÊA,MLG.**Testemunhos singulares e dialogia na análise de textos escritos**. In SEMINÁRIO REFLEXÕES SOBRE AQUISIÇÃO DA ESCRITA. IEL/Unicamp,**1997**

\_\_\_\_\_. Relações intergenéricas na análise indiciária de textos escritos. In **Trabalhos de Linguística Aplicada**. Campinas (SP), v. 45, n.2, 2006.

\_\_\_\_\_. As perspectivas etnográfica e discursiva no ensino da escrita: o exemplo de textos de pré-universitários. **ABRALIN**, v. Eletrônico, n. Especial, p. 333-356. 2º semestre 2011

COSTA VAL, M. da G. **Programa-piloto de inovação curricular e capacitação de professores do Ensino Médio**: Módulo II, 2ª série. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, 1997. *apud* MATA; SILVA. Proposta tipológica de resumos: um estudo exploratório das práticas de ensino da leitura e da produção de textos acadêmicos. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p. 123-133, 2º sem. 2002

CUNHA, R. B.. **Indícios de leitura, visões de mundo e construções de sentido**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto dos estudos da linguagem, Campinas 2009.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Pour un enseignement de l'oral**: initiation aux genres formels à l'école. Paris: ESF, 1998. *apud* MACHADO, LOUSADA; ABREU-TARDELLI, O Resumo escolar: uma proposta de ensino do gênero. **Signum**, Londrina, v.1, n. 8, p. 89-101, jun. 2005.

DOLZ, J.; B. SCHNEUWLY. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução R. H. R. Rojo e G. S. Cordeiro (Orgs.). Campinas: Mercado de Letras, 2004.

D.P, MORAES *et al.* Programa de Apoio à Aprendizagem – PROAP. **Série Acadêmica**, PUC-Campinas, n.27, p.23-29, jan/dez 2011

ESVAEL, E. **A construção do ponto de vista dominante na escrita de pré universitários**. Tese (doutorado em Letras) - Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 2011.

FABRICIO, B. F. Linguística Aplicada como Espaço de Desaprendizagem In MOITA LOPES, L.P. **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, p. 45-66, 2006.

FARACO, C.A.; TEZZA, C.. **Prática de texto para estudantes universitários**. Petrópolis (RJ): Vozes, 1992. *apud* Boff, Köche e Marinello (2009)

FIAD, Raquel Salek. (Re)escrita e estilo In ABAURRE *et al.* **Cenas de Aquisição da Escrita – o sujeito e o trabalho com o texto**. Campinas (SP): Mercado de letras, 2006.

FISCHER, A. O gênero resumo no curso de Letras: eventos de letramento em discussão. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE GÊNEROS TEXTUAIS. **Anais...** Santa Catarina: Unisul, 2007. Disponível em:

<<http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/cd/Port/3.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2013.

\_\_\_\_\_. Os usos da língua na construção de sujeitos letrados: relações entre a esfera escolar e a acadêmica. **Acta Scientiarum: Language and Culture**, Maringá, v. 32, n. 2, p. 215-224, 2010. Disponível em:

<<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciLangCult/article/view/9257/9257>>. Acesso em: 15 fev. 2013.

FRANCHI, C. **Mas o que é mesmo “gramática”?**. São Paulo (SP): Parábola editorial, 2ª edição, 2006.

GINZBURG, C. **Sinais: Raízes de um paradigma indiciário**. In *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. Tradução de Federico Carotti. São Paulo (SP): Companhia das Letras, 1989. p.143-179

\_\_\_\_\_. **O queijo e os vermes**. 1ª edição Companhia de Bolso. Tradução de Maria Betânia Amoroso. São Paulo (SP): Companhia das Letras, 2006.

GRILLO, S.V.C., DOBRANSZKY, E.A.; LAPLANE, A.L.F. Mídia impressa e divulgação científica: uma análise das marcas do funcionamento discursivo em três publicações. **Cedes**. Campinas, v. 24, n.63, p-215-236, mai/ago2004

GRILLO, S.V.C. Divulgação científica na esfera midiática. **Intercâmbio**, v.15. São Paulo (SP): LAEL/PUC-SP, 2006.

HAMILTON, M. Sustainable literacies and the ecology of lifelong learning. In: HARRISON, R. R. F.; HANSON, A.; CLARKE, J. (Orgs.). **Supporting lifelong learning**. V. 1: Perspectives on learning. London: Routledge; Open University Press, 2002. p. 176-187. *apud* ROJO, R. O letramento escolar e os textos de divulgação científica – a apropriação dos gêneros de discurso na escola. **Linguagem em (Dis)curso**. v.8, n.3, p. 581-612, set./dez. 2008

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

KOCH, I. G. V. Desvendando os segredos do texto. São Paulo: Cortez, 2002. *apud* KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

LEA, M.R.; STREET, B.V. The "Academic Literacies" Model: Theory and Applications. **Theory Into Practice**, 45(4), pp. 368-377. Copyright 2006 by the College of Education and Human Ecology, The Ohio State University.

LEIBRUDER, A.P. O discurso de divulgação científica. In BRANDÃO, H.N (Org.) **Gêneros do discurso na escola**. São Paulo: Cortez, vol. 5, 5ª edição, 2011.

MACHADO, A.R.; LOUSADA, E.; ABREU-TARDELLI, L.S. O Resumo escolar: uma proposta de ensino do gênero. **Signum**, Londrina, v.1, n. 8, p. 89-101, jun. 2005.

MACHADO, A. R. Revisitando o conceito de resumos. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. **Gêneros Textuais & Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 138-150. *apud* MACHADO, LOUSADA e ABREU-TARDELLI, O Resumo escolar: uma proposta de ensino do gênero. **Signum**, Londrina, v.1, n. 8, p. 89-101, jun. 2005.

MACHADO, D.Z.; WACHOWICZ, T.C. Dialogismo. In COSTA, I.B.; FOLTRAN, M.J. (Orgs.). **A tessitura da escrita**. São Paulo (SP): Contexto, 2013.

MACIEL, L.V.C. **Gênero e estilo nas melhores redações do vestibular Unicamp**. Dissertação (mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto dos estudos da linguagem, Campinas, 2008.

MATA, M.A.; SILVA, J.Q.G. Proposta tipológica de resumos: um estudo exploratório das práticas de ensino da leitura e da produção de textos acadêmicos. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, 2º sem. 2002, p. 123-133.

MATENCIO, M.L. Atividades de (re)textualização em práticas acadêmicas: um estudo do resumo. **Scripta**, Belo Horizonte, v.6, n.11, p.109-122, 2ºsem. 2002.

PECORA, A. **Problemas de argumentação**. In Problemas de Redação. São Paulo: Martins Fontes, 1992. p. 87-112

POSSENTI, S. **Aprender a escrever (re)escrevendo**. CEFIEL/ IEL, UNICAMP. 2005 Disponível em: <<http://www.iel.unicamp.br/cefiel/cursos/cursos.php?codigo=8>>. Acesso em: 07 jun. 2010.

RODRIGUES, R.H. **A constituição e o funcionamento do gênero jornalístico artigo: cronotopo e dialogismo**. Tese (doutorado em Linguística Aplicada) – PUC-SP, 2001.

ROJO, R. O letramento escolar e os textos de divulgação científica – a apropriação dos gêneros de discurso na escola. **Linguagem em (Dis)curso**. v.8, n.3, p. 581-612, set./dez. 2008

\_\_\_\_\_. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. 2004. Texto de divulgação científica elaborado para o Programa Ensino Médio em Rede, Rede do Saber/CENP-SEE-SP e para o Programa Ler e Escrever – Desafio de Todos, CENPEC/SME-SP.SP eSME-SP, 2004. Disponível em: <[http://web.mac.com/rrojo/Roxane\\_Rojo/Espa%C3%A7o\\_Blog/Espa%C3%A7o\\_Blog.html](http://web.mac.com/rrojo/Roxane_Rojo/Espa%C3%A7o_Blog/Espa%C3%A7o_Blog.html)>. Acesso em: 30 mar. 2011

\_\_\_\_\_. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, R. ; JURADO, S. A leitura no ensino médio: o que dizem os documentos oficiais e o que se faz? In BUNZEN, C. ;MENDONÇA, M. (orgs.) **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo (SP): Parábola Editorial, 2006.

SCHNITMAN, D. (org). **Novos Paradigmas, Cultura e Subjetividade**. Tradução Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 1996.

SOUZA, A. L. S; CORTI, A.P.; MENDONÇA, M. **Letramentos no ensino médio**. São Paulo: Parábola, 2012.(Série estratégias de ensino, 32)

SCHNEUWLY, B. Genres et types de discours: considérations psychologiques et ontogénétiques. In: REUTER, Y. (Ed.). **Actes du Colloque de L'université Charles-De Gaulle III**. Les interactions lecture-écriture. Neuchâtel: Peter Lang, 1994. p. 155-173. *apud* MACHADO, LOUSADA e ABREU-TARDELLI, O Resumo escolar: uma proposta de ensino do gênero. **Signum**, Londrina, v.1, n. 8, p. 89-101, jun. 2005

STREET, B. V. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. **Current Issues in Comparative Education**, v.5, n.2, p. 77-91. Columbia: Teachers College, Columbia University, 2003. Disponível em: <<http://www.tc.columbia.edu/cice/Issues/05.02/52street.pdf>>. Acesso em: 30 jan. 2011.

\_\_\_\_\_. Literacy in Theory and Practice. Cambridge: CUP, 1984 *apud* STREET, B. V. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. **Current Issues in Comparative Education**, v.5, n.2, p. 77-91. Columbia: Teachers College, Columbia University, 2003. Disponível em: <<http://www.tc.columbia.edu/cice/Issues/05.02/52street.pdf>>. Acesso em: 30 jan. 2011.

THEREZO, G.P. **Redação e leitura para universitários**. Campinas (SP): Editora Alínea, 2007.

\_\_\_\_\_. O resumo como prática de leitura e produção de texto. **Revista de Letras**, Campinas: PUC, v. 20, n. 1/2, p. 20-43, dez. 2001. *apud* MATA, M.A.; SILVA, J.Q.G. Proposta tipológica de resumos: um estudo exploratório das práticas de ensino da leitura e da produção de textos acadêmicos. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, 2º sem. 2002, p. 123-133.



## ANEXOS

**PROGRAMA DE APOIO À APRENDIZAGEM – PROAP 2010**  
**PRÉ-TESTE – A escrita e a leitura na Universidade**

Nome: \_\_\_\_\_ RA: \_\_\_\_\_ CURSO: \_\_\_\_\_

O texto abaixo foi publicado no caderno “Ciência” da Folha de São Paulo, em 15/08/2010, na página A23. Leia-o com atenção e responda às três questões que se seguem.

### **Uma ecologia espiritual**

*O respeito à vida como verdade universal leva a um estado em que agimos como os guardiões dela*

ESTÁ NA HORA de irmos em frente e deixar para trás o desgastado embate entre a ciência e a religião, que já não rende nada. É preciso encontrarmos um novo rumo, ir além da polarização linear que vem caracterizando as discussões do papel da fé e da razão na vida das pessoas por mais de cem anos. A ciência não se propõe a roubar Deus das pessoas, e nem toda prática religiosa é anticientífica. Existe uma outra dimensão a ser explorada, ortogonal a esse eixo em torno do qual giram os argumentos mais comuns.

Um caminho possível é explorar valores morais de caráter universal que desafiem a linearidade do cabo de guerra entre a ciência e a religião. Bem sei que, para muita gente, a proposta de encontrar valores morais universais representa já um beco sem saída. Relativistas culturais, por exemplo, argumentarão que esses valores universais não existem, que o que é certo para um pode ser errado para outro. Por exemplo, culturas nas quais a poligamia é aceita. Para encontrar valores morais universais, precisamos ir mais fundo.

Não podem ser valores que variem de cultura para cultura ou em épocas diferentes, como a ideia do casamento. Sugiro que o valor mais efetivo que podemos explorar vem da única certeza universal que temos: a morte.

A morte não é recebida com prazer em nenhuma cultura. Claro, alguns veem a morte como uma transição para uma nova vida, ou um mero aspecto de uma existência sem fim. Outros podem até vê-la como um ato heroico de martírio. Mas, tirando fundamentalistas radicais, ninguém em boa saúde física e mental escolhe morrer. Portanto, de todos os valores morais que podemos imaginar, proponho que o mais universal seja a preservação da vida.

Não me refiro apenas à vida humana. Quando percebemos o quanto nossas vidas dependem do planeta que habitamos, damos-nos conta de que precisamos agir para preservar

todas as formas de vida. É óbvio que temos que garantir nossa existência, e que isso requer que consumamos alimentos. Mas esse consumo não precisa ser predatório. Pode ser planejado para que mantenha um equilíbrio saudável entre o que é produzido e o que é consumido. Quanto mais saudável o planeta, mais saudável a economia. Isso pode não ser óbvio a curto prazo, mas em intervalos de décadas é.

Este é o século em que finalmente iremos entender que precisamos estabelecer uma relação simbiótica com a Terra. Talvez essa seja a lição mais importante que a ciência moderna tem a ensinar.

O respeito à vida como moral universal leva a uma ecologia espiritual na qual nós, como espécie dominante do planeta, agimos como guardiões da vida. Com isso, a dimensão espiritual que nos é tão importante ganha expressão na devoção ao planeta e às suas formas de vida.

Esse senso de conexão espiritual com a natureza é celebrado tanto na ciência quanto na religião. De Einstein a Santa Teresa de Ávila (grato a Frei Betto, por me chamar atenção para esta obra), o mundo é festejado como sacro. As palavras variam, mesmo a motivação pode variar; mas, em sua essência, a mensagem é a mesma. Acho difícil encontrar uma moral universal mais básica do que o respeito à vida e ao planeta que a abriga de forma tão generosa. Ao menos, é um começo.

**MARCELO GLEISER** é professor de física teórica no Dartmouth College, em Hanover (EUA), e autor do livro "Criação Imperfeita".

1) O sentido do trecho seria preservado se a palavra “portanto”, utilizada no quarto parágrafo, fosse substituída por:

- a) Também
- b) No entanto
- c) Por isso
- d) Porém
- e) Contudo

2) Assinale a alternativa que **não** corresponde a uma idéia do texto:

- a) O respeito à vida não é um valor universal.
- b) A certeza da morte permeia todas as culturas e épocas.
- c) Há cientistas e religiosos que se aproximam em alguns pontos defendidos.
- d) O termo “ecologia espiritual” não é usado com sentido necessariamente religioso.
- e) O histórico debate entre ciência e religião é inócuo.



## Resumos do diálogo com o resumo

### Resumo 10

É preciso deixar de lado o embate entre a ciência e a religião, sendo possível explorar valores de caráter universal que não variam de cultura para cultura. O valor mais efetivo que podemos explorar é a morte.

Existindo diferentes pontos de vista sobre a morte, ninguém escolhe morrer, por isso proponho que o valor mais universal seja a preservação de todo tipo de vida existente no planeta.

Agimos como guardiões da vida, respeitando-a como moral universal; a dimensão espiritual ganha expressão na devoção ao planeta. Isso é celebrado tanto na religião quanto na ciência, podendo variar conceitos, porém a essência é a mesma.

### Resumo 11

Precisamos encontrar um equilíbrio entre ciência e religião, porque nenhuma está acima da outra.

O respeito à vida como moral universal leva a uma ecologia espiritual na qual nós, como espécie dominante do planeta, agimos como guardiões da vida.

É preciso haver um senso de conexão espiritual na natureza tanto na ciência como na religião.

## Resumo 12

É preciso encontrar um novo rumo entre **ciências** e religião para se chegar a dimensão de argumentos comuns. Encontrar valores morais universais, como a certeza da morte.

A morte não é prazerosa a nenhuma cultura; então **sugere** que a proposta seria a preservação da vida.

O respeito a vida como moral universal leva a uma ecologia espiritual, já que nos consideramos guardiões da vida. É um começo.

## Resumo 13

O texto nos mostra que a Ciência e a Religião vivem um incessante combate. O texto nega que a ciência não quer de forma alguma que deixamos de acreditar na religião, E sim que não tem nada a ver ficar neste empasse discutindo religião e ciência.

A morte em cultura nenhuma é bem vinda. Mas ainda existem algumas que acreditam em outra vida pós morte.

## Resumo 14

A ideia central do artigo defende uma nova relação entre ciência e religião, a favor do princípio de respeito a vida.

Deve-se respeitar a vida e o planeta, pois é dele que vivemos e sobrevivemos. O respeito a vida é o princípio universal, em qualquer cultura, religião ou época não há aceitação da morte.

É tempo de respeitar a vida humano e do planeta.

## Resumos do diálogo com a divulgação científica

### Resumo 24

As discussões do papel da fé e da razão na vida das pessoas perdura por mais de cem anos sem chegar a um projeto comum. Explorar valores morais de caráter universal é um possível caminho a seguir, e o valor moral universal sugerido a ser debatido origina-se da certeza da morte, ou seja a preservação da vida.

Preservar a vida amplamente, compreende o consumo consciente e planejado dos recursos naturais, estabelecendo uma simbiose com a Terra. Esse comportamento de respeito à vida, como moral universal leva à ecologia espiritual, de devoção ao planeta e às suas formas de vida.

### Resumo 25

O artigo “Uma ecologia espiritual” diz respeito ao conflito que existe entre ciência e religião e que este não contribui em nada para a “crença” que cada indivíduo tem. Por isso, para tentar achar uma ligação entre essas duas formas de pensamento **foi preciso encontrar algum valor moral de caráter universal, no caso a morte.**

Este valor não é recebido com prazer em nenhuma cultura e, por isso, a preservação da vida é fundamental tanto na ciência quanto na religião. Mas para se manter a vida é preciso que ocorra um equilíbrio, e assim deveríamos nos tornar guardiões da vida.

## Resumo 26

O empate entre ciência e religião está desgastado e existe uma outra relação entre elas que é baseada nos valores morais de caráter universal.

Pensar em valores morais esbarra na questão cultural e poderia parecer impossível valores universais diante da diversidade de cultura. Então **pensou-se** na certeza universal que é a morte e extraiu-se daí o valor universal da preservação da vida, não só dos seres humanos como de todas as formas de vida.

O respeito à vida surge como moral universal e se relaciona à ecologia espiritual. Por fim, o senso de conexão espiritual com a natureza é celebrado na ciência quanto na religião.

## Resumo 27

Há mais de cem anos, a fé e a razão geram conflitos e discussões na vida das pessoas.

**Para garantir valores morais universais que perpassem as controvérsias entre a religião e a Ciência deve-se desconsiderar os valores culturais, uma vez que essas práticas não são universalizadas entre si.**

Portanto, o respeito à vida, deve ser desencadeado de maneira em que haja uma conexão espiritual com a natureza, consolidando uma verdade universal, que independente de fé ou ciência, nos possibilite ações de preservação do planeta.

## Resumo 28

“Uma ecologia espiritual” mostra as desavenças, entre religião e ciência. Porém, mediante suas diferenças, **é possível haver uma relação entre ambas as áreas,**

pois defendem o mesmo princípio e o respeito vida. Isso tudo independente da cultura, religião e ciência. Todas essas áreas colocam sua vida e autosuficiência em primeiro lugar, agindo como o próprio texto diz “Guardiões de vida”.

### Resumo 29

O embate entre ciência e religião já não tem sentido, **é possível que haja entre elas um consenso de respeito e de preservação a vida**, pois a única certeza da humanidade é a morte e a vontade de viver, para viver precisamos de um planeta que nos propicie isso, um planeta vivo. Sendo assim nossa espiritualidade pode ser utilizada para devotar nosso planeta e suas formas de vida.

### Resumo 30

Esse texto diz respeito a secular guerra entre a ciência e a religião, que de tantos tempos passados já está desgastada. Mesmo com esse embate a ciência e a religião possuem pontos em comum, **tanto que as duas convergem numa mesma moral: o respeito à vida**. Está claro que cada uma defende um ponto de vista mas isto não quer dizer que a ciência pretende roubar Deus das pessoas ou que a religião é anticientífica, pois mesmo com pontos de vista distintos há ainda uma aproximação nas ideias. Enfim, ambas defendem a preservação da vida e da Terra para vivermos em harmonia com tudo e todos.

### Resumo 31

A antiga discussão entre a ciência e a religião, já não pode ser considerada hoje como algo certo ou errado, **pois ambos buscam um mesmo ideal que o de preservação**

### **da vida como um valor universal.**

Embora cada cultura, seja diferente nos vários cantos da terra, todos tem uma única certeza que é a morte.

Preservar a vida em todo o planeta, não só a vida humana, mas toda a espécie de vida é essencial, para que se mantenha um equilíbrio natural, o que podemos chamar de ecologia espiritual, para isso é necessário a união entre ciência e religião.

### **Resumo 32**

O artigo “Uma Ecologia Espiritual” relata que em torno da religião, da ciência existem temas de caráter distintos. **Com a ciência valorizando a razão e descartando a fé, e a religião agindo de forma oposta. Mas, existe uma preocupação universal, as pessoas** (com boa saúde física e mental) temem a morte e desejam viver, e essa preocupação é talvez o ponto que permitirá que exista uma relação entre ciência e religião, pois nesse sentido, ambas buscam o mesmo objetivo: a preservação da vida.

### **Resumo 33**

**Tal conflito ocorre porque sempre foi considerado como inevitável, já que tais áreas são opostas.** No entanto, o autor aponta que a ciência e a religião baseiam-se em um único propósito, que é a preservação da vida e, dessa forma, tornam-se campos menos conflitantes do que se imagina, podendo até conciliar-se na tentativa da promoção de um mundo melhor.

## Resumo 34

Está na hora de acabar com os conflitos entre religião e ciência, pois estes não rendem nada. Para que os dois se unam com um mesmo objetivo, **tem de haver um valor moral universal**, e o valor que podemos encontrar em todas as religiões, países e épocas, é a morte, pois ninguém deseja morrer.

**A preservação da vida é, então, o que todos defendem**, nos transformando assim em guardiões da vida logo, guardiões do planeta que habitamos que nos fornece a possibilidade de vida.