

O gênero resumo na universidade: diálogo com as práticas escolares

(The summary at university: dialoguing with school practices)

Cristina Fontes de Paula Costa¹

¹Instituto de Estudos da Linguagem – Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)

cris_fpc@yahoo.com.br

Abstract: The main issue of this article is the discussion about a very usual genre in the academic domain: the summary. Taking into account the dialogic orientation, from Bakhtin (1990, 1992), we analyzed summaries produced by first year students in a Program at an university, trying to find, with a Sherlock Holmes look, indications of dialogues, assuming that every text is an active answer to other discourses, other texts, other genres. In this article, we focus on the dialogue with school practices previously the academic domain, specially with school compositions. To conclude, we can see different dialogues with the base-text, result of different readings and, specially, a response to school demands, result of the historical moment lived by the students.

Keywords: dialogism; academic literacies; analysis of indication

Resumo: Este artigo prevê a discussão sobre um gênero muito comum na esfera acadêmica: o resumo. Tomando como base a orientação dialógica, de Bakhtin (1990, 1992), analisamos resumos produzidos por alunos de primeiros anos de um programa universitário, tentando detectar, com um olhar de Sherlock Holmes, indícios de diálogos, levando em conta que todo texto é uma resposta ativa a outros discursos, outros textos, outros gêneros. Neste artigo, focamos no diálogo com as práticas escolares anteriores à vida acadêmica, principalmente com as redações escolares. Concluindo, podemos perceber diversos diálogos com o texto base, resultado de diferentes leituras e, principalmente, uma resposta às demandas escolares, resultado do momento histórico em que se inserem os alunos.

Palavras-chave: dialogismo; letramentos acadêmicos; análise indiciária

Introdução

Este trabalho traz algumas reflexões provenientes de minha dissertação de mestrado em andamento, que prevê a análise dialógica de resumos produzidos em 2010 por alunos de primeiro ano de uma universidade particular do interior do Estado de São Paulo.

Os resumos analisados fazem parte do Programa de Apoio à Aprendizagem, o Proap, que, com as oficinas chamadas “A escrita e a leitura na universidade”, buscou dar auxílio a alunos ingressantes que sentiam dificuldades na escrita e leitura acadêmica. As oficinas eram ministradas por alunos de quarto ano do curso de Letras, duas vezes por semana, por cerca de um mês, e as principais atividades consistiam na leitura e escrita de gêneros como o resumo e a resenha.

No primeiro dia das oficinas, era aplicada uma avaliação, chamada de “pré-teste”, formado por um texto, questões de múltipla escolha relacionadas a ele e por uma proposta de escrita de um resumo desse texto, que serviria de diagnóstico para as dificuldades dos alunos ingressantes. São esses resumos, no total de 34, produzidos sem nenhuma explicação prévia do gênero, o objeto de nossa análise, sendo três os resumos selecionados para este artigo.

A escolha dos pré-testes como *corpus* em minha dissertação se justifica pela tentativa de encontrarmos indícios de práticas de letramento anteriores à universidade, o que justifica, também, a opção pela 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, onze anos de escolaridade e isso, talvez, poderia justificar essas dificuldades e a falta de adaptação dos alunos no meio 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, portanto, possíveis diálogos entre práticas de letramento anteriores à vida universitária, o foco é o pré-teste. Além disso, pelo fato de essa atividade não ter tido qualquer direcionamento por parte do professor (no caso, os alunos do último ano de Letras), podemos ver claramente como os alunos responderam ao gênero resumo e qual a visão que têm do gênero.

Pressupostos teóricos

A análise dialógica dos resumos é fundamentada, principalmente, na concepção dialógica da linguagem, de Bakhtin (1990, 1992). Baseamo-nos, também, em discussões teóricas feitas pelos Novos Estudos do Letramento e em pesquisas que também abordam o gênero resumo. A seguir, falaremos brevemente sobre cada um desses pressupostos.

A orientação dialógica da linguagem

A partir de Bakhtin (1990), consideramos essencial o estudo da língua como um fenômeno social. Para o autor, “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 – ênfases no original).

O autor, analisando as características do gênero literário romance, define-o como um “fenômeno pluriestilístico, plurilíngue e plurivocal” (BAKHTIN, 1990, p. 73), naturalmente heterogêneo, constituído de várias vozes sociais e vários gêneros. Mas essas características não fariam parte apenas do romance; seriam parte constitutiva de qualquer discurso vivo:

[...] 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 Bakhtin (1992), todo enunciado é mais um na grande cadeia de enunciados. Assim, não há exposição, seja ela oral ou escrita, que não se relacione com os outros enunciados. Quando produzimos, levamos em consideração todas as vozes de um dado gênero e, assim, *respondemos* a elas. Para o autor, “cedo ou tarde, o que foi ouvido e compreendido de modo ativo encontrará um eco no discurso ou no comportamento subsequente do ouvinte” (BAKHTIN, 1992, p. 291) 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. Bakhtin entende a compreensão responsiva

como uma preparação para a resposta do interlocutor, que será uma concordância, uma contrariedade, uma adesão às ideias.

A partir desses pressupostos, que consideram que todo enunciado seria uma resposta a outros, consideramos, portanto, o resumo como uma resposta ativa ao texto base, assim como a outros textos, gêneros e discursos.

O conceito de letramento: os Novos Estudos do Letramento

Compatível com a importância do social nos estudos da linguagem, dada por Bakhtin, fundamentamo-nos no conceito de letramento proveniente dos Novos Estudos do Letramento (STREET, 2003), que consideram as práticas de letramento como inseparáveis do meio social em que se inserem.

Kleiman (1995) se remete a Street (1984) e sua concepção de *modelo autônomo*, que considera o letramento como neutro, deslocado de qualquer contexto; além disso, a condição de ser letrado traria, inevitavelmente, progresso e mobilidade social. Em contraste a esse modelo, Street (1994) define, segundo a autora, o *modelo ideológico*, que enxerga o letramento como “práticas, social e culturalmente determinadas” (KLEIMAN, 1995, p. 21). O pressuposto, segundo Kleiman, é o de que “as práticas de letramento mudam segundo o contexto” (KLEIMAN, 1995, p. 39). Assim, tem-se a concepção de “letramentos”, em vez de um letramento único, como no modelo autônomo.

Nos novos estudos, segue-se, portanto, o modelo ideológico, considerando-se a variedade de culturas, sejam elas marginalizadas ou não. Os letramentos dependem do contexto e da cultura, assim como seus efeitos, que não são necessariamente bons, como espera o modelo autônomo, mas dependentes do contexto.

A partir desses novos estudos, surge o conceito de letramentos acadêmicos. Lea e Street (1998, 2006), que consideram os letramentos como práticas sociais situadas, delimitaram três modelos relacionados à prática de escrita no meio acadêmico: 1. modelo das habilidades, 2. modelo da socialização acadêmica e 3. modelo dos letramentos acadêmicos. Segundo os autores, a criação desses modelos elevaria os debates ao nível da epistemologia, não focando apenas na perspectiva do déficit e em aspectos como “boa” e “má” escrita e reconhecendo a complexidade das práticas de escrita nas universidades (LEA; STREET, 1998), postura que seguimos em nosso trabalho.

O terceiro modelo, o dos letramentos acadêmicos, condizente com os princípios dos Novos Estudos do Letramento, preocupa-se com as questões de identidade, autoridade e poder; leva em conta a natureza institucional, elementar para a construção de conhecimento (LEA; STREET, 2006); considera as práticas de letramento como mais complexas, envolvendo relações de poder e identidade.

Assim, a teoria dos gêneros discursivos e a dos Novos Letramentos consideram as práticas de escrita em diferentes esferas, com diferentes propósitos comunicativos. O modelo dos letramentos acadêmicos, dentro dessa perspectiva, considera a variedade de práticas na esfera acadêmica, tendo o aluno que lidar com diferentes gêneros, diferentes campos, diferentes disciplinas.

O gênero resumo

Levando em conta que os resumos produzidos pelos alunos do Proap são resultado de demandas de uma esfera específica e considerando que, ao produzirem resumos sem explicação prévia do gênero, muitos alunos possam ter dialogado com práticas anteriores que envolvessem esse gênero, faz-se importante uma discussão acerca do resumo.

Baseamo-nos em pesquisas que consideram a diversidade de esferas em que o gênero resumo se insere, caracterizando-o na esfera escolar (alguns autores falam de vários tipos de resumo, inclusive nessa esfera). Citaremos aqui, a título de exemplo, os trabalhos de Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2005) e Mata e Silva (2002).¹

Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2005) propõem sequências didáticas para o ensino do gênero, ressaltando a importância, para o ensino, de uma análise de resumos de várias esferas, distinguindo-os do resumo escolar, cujo diferencial é o fato de ser objeto de avaliação de leitura e escrita e o fato de ter como único interlocutor o professor. As autoras definem o resumo como “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; ABREU-TARDELLI, 2005, p. 91). As autoras lembram, também, que o gênero não aceita nenhum dado que não seja do texto original, nenhuma manifestação explícita de subjetividade (explícita, já que acreditam que isso pode aparecer, inevitavelmente, de maneira implícita); por isso, faz-se importante, segundo as autoras, que o aluno resumidor saiba demarcar a voz do autor, fazendo o que elas chamam de gerenciamento de vozes.

Mata e Silva (2002), em 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.

Com relação ao resumo na comunidade acadêmica, consideram que há “uma constelação de gêneros”, devido às diversas naturezas do texto-fonte e dos diferentes propósitos do resumo. Assim, caracterizam o resumo de tese ou dissertação, cuja finalidade é dar informações para que o leitor decida se lerá ou não a tese ou dissertação; 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, foco da pesquisa.

As autoras definem dois tipos de resumo em contexto escolar: 1. avaliação de leitura e 2. registro de leitura para recuperação futura de informações.

A avaliação de leitura diz respeito ao fato de o resumo ser considerado uma forma de apre(e)nder, como dizem as autoras, um dado conteúdo. A partir da produção do texto, analisa-se se o aluno conseguiu compreender e expor essa compreensão. Foi esse o tipo de resumo produzido na atividade de pré-teste do Proap.

¹ Vale citar também o trabalho de Fischer (2007), que analisa o gênero com base na orientação dialógica e em Gee (1999), mostrando os conflitos de identidade decorrentes do processo de apropriação do gênero e da tentativa de adequação ao meio acadêmico. Fischer (2010) faz pesquisa de cunho etnográfico, relacionando práticas escolares anteriores à universidade ao letramento acadêmico e discutindo questões de identidade. Importante também é o trabalho de Matencio (2002), que trabalha com o resumo a partir da retextualização, analisando estratégias textuais e discursivas na produção de resumos por alunos ingressantes de Letras.

Pressupostos metodológicos: um olhar indiciário para o texto

A metodologia adotada é o paradigma indiciário, “capacidade de, a partir de dados aparentemente negligenciáveis, remontar a uma realidade complexa não experimentável diretamente” (GINZBURG, 1989, p. 152), apropriado para analisar a complexa relação entre sujeito e linguagem. Com um olhar de Sherlock Holmes para o texto, buscamos por pistas, singularidades que nos apontassem para os possíveis diálogos.

Além disso, adotamos 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 trabalhar “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” (p. 154)

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).

É a partir do dialogismo e do paradigma indiciário que, portanto, pudemos levantar as seguintes perguntas, que guiaram nossa análise:

- 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?

Levando em conta a necessidade de um recorte para a análise, ressaltamos que o foco nos resumos desse artigo serão as últimas duas perguntas, especificamente relacionadas ao diálogo e aos indícios de práticas de leitura e escrita anteriores à entrada na universidade.

Antes de irmos para a análise dos resumos, entretanto, faremos uma breve análise acerca do texto base.

O texto base

O texto abaixo 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*, em 15/08/2010, p. A23, e serviu como texto base para o resumo dos alunos.

Uma ecologia espiritual²

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.

² O texto base foi colocado na íntegra neste trabalho, mas segue a formatação exigida pelo artigo. É possível acessá-lo com a formatação original na página *on-line* da *Folha de São Paulo*: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/ciencia/fe1508201005.htm>.

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*.

Breve análise do texto base: diálogos

Podemos perceber, primeiramente, que o autor parte do discurso científico, 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, constrói um diálogo com vários discursos consolidados, para construir o seu. Em seguida, recorre ao discurso dos “relativistas culturais”, marcando nitidamente essas vozes, que dizem que valores universais não existem. A partir do diálogo com essas vozes, constrói, a partir da sua própria, 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.

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, discurso em que se insere mais fortemente, 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. Assim, estabelece uma ponte entre as duas áreas. Termina 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 partirão para o resumo, portanto, já tem várias vozes. O autor, ao mesmo tempo em que defende o discurso científico, 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 ele não concorda. Ao resumir o aluno tem, portanto, que lidar com as crenças que o autor acredita e que não acredita, ao mesmo tempo em que lida com as ideias que o autor propõe. São várias vozes que se misturam, algumas explícitas, outras implícitas, o que torna mais complexo o trabalho do resumidor. São esses os conflitos que, através dos indícios, tentaremos detectar.

O diálogo com a instituição escolar e suas práticas

A partir de uma análise preliminar dos 34 resumos, podemos detectar um diálogo predominante: o diálogo com as práticas e gêneros tradicionais da escola (o resumo e a dissertação). Para este artigo, escolhemos ressaltar o diálogo com o gênero redação escolar, lembrando que nenhum diálogo acontece de forma separada, já que, em um único texto, podemos encontrar indícios de vários diálogos; escolhemos, então, alguns resumos que representam o diálogo com a redação escolar. Assim, os escolhidos foram aqueles em que foi possível detectar o uso do texto base como coletânea, em que o aluno utiliza os argumentos de Gleiser para construir um novo texto, com suas próprias opiniões, escrevendo uma redação.

Antes da análise propriamente dita, consideramos importante uma discussão a respeito das práticas de escrita escolares, sobretudo a da dissertação escolar.

A escola e suas práticas tradicionais de escrita: a dissertação escolar

Esvael (2011) faz levantamento das primeiras pesquisas sobre redação no contexto da década de 70, momento em que a redação tornou-se uma prática obrigatória nos vestibulares, devido às críticas à má escrita dos alunos ingressantes nas universidades.

Segundo a autora, as primeiras pesquisas sobre redação apontam para a ineficácia do ensino, voltado, baseando-se em Pécora (1999), 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).

Bunzen (2006) fala da “pedagogia da exploração temática”, referindo-se também a atividades de redação em que o aluno deve discorrer sobre um determinado tema, sem objetivo comunicativo. Essas atividades, segundo o autor, não consideram a natureza dialógica e interacional da linguagem, tornando a produção de textos um exercício artificial.

De acordo com Pécora (1992), 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” (PÉCORA, 1992, p. 91).

Ao analisar a argumentação em redações, textos dissertativos por excelência (apesar de o autor considerar que a argumentação faz parte de qualquer ato de comunicação que constitua num efeito de sentido (PÉCORA, 1992, p. 96)), 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 faz com que o aluno anule, abandone 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. (PÉCORA, 1992, p. 99 – itálico no original)

Para Pécora, portanto, o lugar comum seria “o lugar de ninguém” (1992, p. 106). A rígida visão que o falante tem de seu interlocutor o obriga a recorrer ao lugar comum, a “verdades antigas e desabitadas” (PÉCORA, 1992, p. 109), anulando seu papel de sujeito, apagando qualquer marca sua.

O texto que recorre ao lugar comum, portanto, falsifica 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. (PÉCORA, 1992, 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” (PÉCORA, 1992, p. 110).

Quanto à noção de “dever”, o autor remonta às análises de Osakabe (s/d), que detecta uma enorme ocorrência dessa noção nas redações de vestibular (cerca de 50%). Segundo Pécora (1992), essa noção traz com ela ecos de ordens que não dependem daquele texto nem são de autoria de seu escrevente.

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” (1992, 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*. (PÉCORA, 1992, p. 103 – itálicos no original)

Todos esses problemas foram levantados por Pécora na década de 1980, a partir de pesquisas que fez na década de 1970. Com relação ao ensino da escrita atual, contudo, ainda há ecos das práticas levantadas anteriormente. Diz Esvael (2011),

No que se refere à prática didática da escrita, com destaque para a redação, ela segue ainda modelos considerados ideais por aqueles que concebem a produção textual em função de produtos prontos, acabados e, por isso, continua a aplicar modelos cristalizados, artificiais, em relação ao uso concreto da língua. Tenta-se, por meio de formas fixas, padronizar o modo de escrever determinado texto, determinado gênero. (ESVAEL, 2011, p. 34)

De acordo com Bunzen (2006), cabe aos professores 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).

Vejamos, então, os possíveis diálogos dos autores dos resumos com as práticas de leitura e escrita da esfera escolar, sobretudo com a dissertação.

Análise dos resumos

- (1) 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. (grifos meus)

Em primeiro lugar, podemos notar que o texto base foi usado como coletânea, que, na dissertação escolar, tem a função de dar informações e facilitar o início do debate pelo aluno, que pode recuperar as ideias da coletânea para construir seus próprios argumentos (ESVAEL, 2011). O aluno, então, retoma o assunto do texto de Gleiser, “discussão entre ciência e religião” (linha 1), “a preservação do planeta” (linha 5), “os valores morais universais” (linha 2). Não faz, porém, um resumo, pois utiliza os argumentos do autor para construir novos e próprios.

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.

O que mais nos chama atenção, contudo, é o uso maciço de frases feitas e clichês, ou lugares comuns, como “bem estar da nação (linha 6), “ensinamento que cada um absorve para si”, “transforma em atitudes positivas” (linha 7). Há o uso daquelas palavras que, segundo Pécora, trazem inerentes valores positivos, com os quais ninguém discorda, como “ético”, “respeito” (linha 4), o que nos remete a um possível diálogo com a dissertação escolar e a uma resposta à posterior avaliação do professor.

- (2) 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**. (grifos meus)

Nesse resumo, notamos claramente o diálogo do aluno com os discursos ecológicos

de preservação da natureza, utilizados também pelo autor do texto base. O aluno parece ter considerado mais importante esse diálogo, pegando-o para construir seus próprios argumentos, que quase não mencionam a ideia principal do texto base, a não ser na frase “deixar de lado os antagonismos político-religiosos que acabam por distanciar as diferentes culturas.”

Koch e Elias (2006) defendem a concepção de leitura como uma interação ativa entre texto, leitor e autor, retomando também a concepção dialógica de Bakhtin, que prevê uma resposta ativa a todo e qualquer enunciado. Assim, o aluno, dialogando com seus conhecimentos prévios, faz uma leitura mais calcada nos discursos ecológicos.

Notamos, também, assim como no resumo anterior, a grande quantidade de palavras e expressões que denotam um lugar comum, como “coletividade”, “não individualismo”, “bem da sociedade”, no primeiro parágrafo; “globalização”, “harmonia”, “coexistência”, “sustentabilidade”, no segundo parágrafo.

O aluno, então, retira do texto base 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. Faz, portanto, um uso muito claro do texto base como coletânea, construindo sua própria redação, baseada em lugares comuns que, no fundo, não dizem nada sobre sua real posição de sujeito.

- (3) **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, como 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. (grifos meus)

O aluno resumidor 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 (o autor diz que “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.

Assim, este resumo dialoga com o gênero redação escolar, pois retira do texto base informações para seu próprio texto, o que é o papel da coletânea.

Considerações finais

Considerando Koch e Elias (2006), que privilegiam a concepção de leitura como interação entre texto, autor e leitor, podemos perceber, a partir da análise dos três resumos, que os alunos fazem diferentes diálogos, baseados em diferentes leituras, e se apegam a diferentes partes do texto, guiados por suas leituras, experiências e conhecimentos precedentes (KOCH; ELIAS, 2006).

Os alunos dos resumos analisados respondem à instituição escolar e às suas práticas de leitura e escrita, que provavelmente não privilegiaram o trabalho com o gênero resumo, uma vez que, nos resumos, não foram reproduzidas as ideias originais do texto fonte, como seria esperado pelo gênero, mas novas argumentações foram criadas, baseadas em lugares comuns.

O diálogo com as práticas escolares, então, remete ao momento histórico dos alunos, ingressantes na universidade, que não se desvinculam de uma hora para outra de práticas de letramento anteriores, já que estas são constituintes do próprio sujeito.

Vale terminar este artigo com uma citação de Pécora, a respeito destas práticas de escrita tradicionais, instituídas na escola:

A questão do aprendizado de usos efetivos, em que os interesses e a personalidade do usuário têm um papel a cumprir, é definitivamente deixada de lado por uma atitude que vai se cristalizando durante todo o processo escolar. A sua prática se funda sobre uma falsificação das condições de produção da escrita que a confina a uma lista reduzida de usos permitidos e aconselháveis. Vale dizer, confina-a em uma atividade reprodutiva que obriga o aluno a renunciar ao que ela poderia representar como uma forma especial de ação intersubjetiva. (PÉCORA, 1992, p. 103-04)

REREFÊNCIAS

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.

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

CORRÊA, M. L. G. Testemunhos singulares e dialogia na análise de textos escritos. In: SEMINÁRIO REFLEXÕES SOBRE AQUISIÇÃO DA ESCRITA. IEL/Unicamp, Campinas, 1997.

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

FIAD, R. S. (Re)escrita e estilo. In: ABAURRE, B. 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.

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

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. (Org.) *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995. p. 15-64.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006.

LEA, M. R.; STREET, B. V. Student writing in higher education: an academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, v. 23, 1998.

_____. The “Academic Literacies” Model: Theory and Applications. *Theory Into Practice*, v. 45, n. 4, p. 368-377. Copyright 2006 by the College of Education and Human Ecology, The Ohio State University.

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

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, 2º sem. 2002.

PÉCORA, A. Problemas de argumentação. In: _____. *Problemas de redação*. São Paulo: Martins Fontes, 1992. p. 87-112.

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