

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS – MESTRADO E DOUTORADO  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: ESTUDOS LINGUÍSTICOS

JANAINA LACERDA DA SILVA

**ESTUDO DAS ROTINAS DE ESCRITA NA PROVA DE REDAÇÃO DO PAS-UEM**  
**UMA INTERAÇÃO DA UNIVERSIDADE COM O ENSINO MÉDIO**

MARINGÁ - PR

2014

JANAINA LACERDA DA SILVA

**ESTUDO DAS ROTINAS DE ESCRITA NA PROVA DE REDAÇÃO NO PAS-UEM  
UMA INTERAÇÃO DA UNIVERSIDADE COM O ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Letras, área de concentração: Estudos Linguísticos.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marilurdes Zanini

MARINGÁ - PR

2014

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)  
(Biblioteca Central - UEM, Maringá – PR., Brasil)

S586e Silva, Janaina Lacerda da  
Estudo das rotinas de escrita na prova de redação do PAS-UEM: uma interação da universidade com o ensino médio / Janaina Lacerda da Silva. -- Maringá, 2014.  
182 f. il., tabs.

Orientador: Prof. Dr. Marilurdes Zanini.  
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2014.

1. Português - Ensino-aprendizagem - Ensino médio. 2. Ensino-aprendizagem - Língua materna. 3. Interação - Escrita. 4. PAS-UEM - Prova de Redação. 5. Linguística Aplicada. I. Zanini, Marilurdes, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em Letras. III. Título.

Cdd 21.ed. 418

ECSL-001586

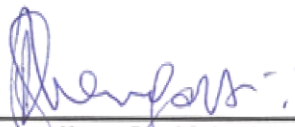
JANAINA LACERDA DA SILVA

**ESTUDO DAS ROTINAS DE ESCRITA NA PROVA DE REDAÇÃO DO PAS-UEM**  
UMA INTERAÇÃO DA UNIVERSIDADE COM O ENSINO MÉDIO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras (Mestrado), da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Letras, área de concentração: Estudos Linguísticos.

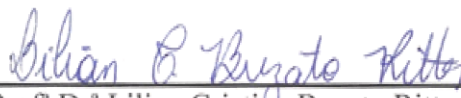
**Aprovada em 19 de agosto de 2014**

BANCA EXAMINADORA



---

Prof. Dr. Renilson José Menegassi  
Universidade Estadual de Maringá – UEM  
- Presidente -



---

Profª Drª Lilian Cristina Buzato Ritter  
Universidade Estadual de Maringá – UEM



---

Profª Drª Alba Maria Perfeito  
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Ao Sílvio, meu marido, pelo apoio.

Ao Heitor, meu filho, pela tolerância às infimas horas de estudo.

À Clara, minha filha, pelo alerta às excessivas horas de estudo.

À Generina e Arnor, meus pais, por tudo.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, pela minha vida;  
pela missão confiada;  
pelas interações verbais permitidas.

Ao meu marido e aos filhos, pelo amor que nos uni;  
pelo acalanto nos momentos difíceis;  
pelo respeito às minhas decisões.

Aos meus pais e a meu irmão, pela formação que nos constitui;  
pelo amor incondicional;  
pela prontidão.

À professora Dr.<sup>a</sup> Marilurdes Zanini pela orientação segura;  
pelo conhecimento partilhado e orientado;  
pelo carinho e respeito.

À minha amiga Queila que se fez irmã.

A todos: amigos e familiares que atenderam meus filhos, suprimindo minha ausência.

Ao Programa de Pós-graduação em Letras pela organização e estrutura oferecida, em especial ao secretário, Adelino, pela atenção.

Aos professores do PLE: Ana Cristina Jaeger Hintze; Cristiane Carneiro Capristano; Marilurdes Zanini; Renilson José Menegassi e Sonia Aparecida Lopes Benites pela dedicação à nossa formação.

Ao professor Dr.<sup>o</sup> Renilson José Menegassi e à professora Dr.<sup>a</sup> Alba Maria Perfeito pela leitura atenciosa do trabalho no Exame de Qualificação.

Aos colegas do mestrado pelas discussões pertinentes e pelas conversas amigáveis, profissionais e orientadoras.

A SEEd – Secretaria de Estado de Educação do Paraná – pela licença concedida que permitiu o desenvolvimento do estudo de forma satisfatória.

A CVU – Comissão Permanente do Vestibular Unificado – pelo *corpus* cedido e o apoio à pesquisa.

## RESUMO

Dentro do arcabouço teórico bakhtiniano, a língua depende da sua realidade fundamental – a interação humana – para existir. Esses pressupostos bakhtinianos, que fundamentam os estudos dos linguistas brasileiros como Geraldí (1991, 1997, 2010) e Antunes (2003, 2009), dentre outros, deslocam o estudo da língua para o estudo da linguagem entendida como uma forma de interação humana mediada pelo uso da língua, o que caracteriza a concepção interacionista de linguagem. Consequente a essa concepção, o texto é concebido como um ‘encontro’ entre dois sujeitos historicamente marcados. Assim, à luz da perspectiva interacionista de ensino-aprendizagem de Língua portuguesa, neste trabalho, buscamos analisar a interação pedagógica organizada no PAS-UEM – Processo de Avaliação Seriada da Universidade Estadual de Maringá – a partir de duas redações de sessenta alunos-candidatos participantes desse vestibular seriado, escritas em dois momentos: nos anos de 2009 e 2011. Esse *corpus* oferece-nos dados distintos do processo de desenvolvimento da escrita do gênero resumo do aluno em interação com a universidade. Com a análise das interações verbais expressas nessas provas, objetivamos construir a rotina pedagógica materializada na interação verbal que constitui a Prova de Redação do PAS-UEM, reconstruindo os significados das ações linguísticas dos interlocutores participantes do processo. De um lado, buscamos, com essa construção, focalizar o macrossocial dessa modalidade de vestibular, para entender como acontece a sua relação (ou deveria acontecer) com o microcosmo da sala de aula; por outro, estendemos essa interpretação para construir a interação organizada na rotina do processo. Para isso, investigamos a gama completa de variações das ações linguísticas dos interlocutores, para estabelecer a tipicidade e a atipicidade dessas ações, com base na sua frequência relativa, já que, pelo viés etnometodológico da pesquisa qualitativo-interpretativa. A análise evidencia resultados que nos permitem compreender que os alunos-candidatos do vestibular seriado fazem o que sabem e/ou o que foram treinados/orientados no contexto escolar. A Universidade, por sua vez, instaura um diálogo com o ensino médio, por meio das reuniões dos comitês, ao fornecer diretrizes, principalmente, sobre os conteúdos, as orientações que os inserem no contexto e, posteriormente, sobre o seu desenvolvimento, confirmando-o ou retificando-o.

**Palavras-chave:** Ensino-aprendizagem de Língua Materna; Interação; PAS-UEM; Prova de Redação; Linguística Aplicada.

## ABSTRACT

Within the Bakhtinian theoretical framework, the language depends on its fundamental reality – human interaction – to exist. These Bakhtinian assumptions which found the study of Brazilian linguists as Geraldi (1991, 1997, 2010) and Antunes (2003, 2009), among others, move the study of language, understood as a form of human interaction mediated by the use of the language, which characterizes the interactionist conception of the language. Consequent to this conception, the text is conceived as a 'meeting' between two subjects historically marked. Thus, in the light of the teaching-learning interactionist perspective of the Portuguese language, in this paper, we aim to analyze the pedagogical interaction organized in the PAS-UEM – Process of the Evaluation by Series of the State University of Maringá – from two compositions of sixty participant student/candidates in this vestibular test by series, which were written in two distinct moments: in the years of 2009 and 2011. This *corpus* provides us different data of the process of developing of the writing of the summary genre of the student in interaction with the university. With the analysis of the verbal interactions expressed in these test compositions, we objectify to construct a pedagogical routine materialized in the verbal interaction which constitutes the Composition Test of the PAS-UEM, reconstructing the meanings of the linguistic actions of the interlocutors who participate of the process of the PAS. On the one hand, we seek, with this construction, to focus on the macrosocial of this modality of vestibular test, to understand how occurs its relation (or should occur) with the microcosm of the classroom; on the other hand we extend this interpretation to construct the organized interaction in the routine of the process. For this, we investigated the complete range of variations of the linguistic actions of the interlocutors in order to establish the typicality and non-typicality of these actions, based on its related frequency. Ultimately, by ethnomethodological bias of the qualitative-interpretative research the analysis evidences results which allow us to understand which the student-candidates do what they know and/or what they were trained/ guided in the school context. The University, in its turn, establishes a dialog with the high school, through of the meeting of the committees, when the guidelines are provided, mainly, about the contents, the directions which insert them in the context and, subsequently, about its development, confirming it or rectifying it.

**Key-words:** Teaching-learning of mother language; interaction; PAS-UEM, Composition Test; Applied Linguistic.



## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> – Textos com o número de palavras superiores ao solicitado na 1ª fase/etapa do PAS-UEM .....	85
<b>Tabela 2</b> – Ações de sumarização .....	88
<b>Tabela 3</b> - das palavras-chave do texto-fonte: <i>‘São as crianças pobre que fracassam’</i> .....	128
<b>Tabela 4</b> – Categorização dos resumos por desempenho no PAS-UEM .....	138

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Distribuição das questões nas Provas e Etapas do PAS-UEM .....	26
<b>Quadro 2</b> – Programa de conteúdo de Língua Portuguesa .....	30
<b>Quadro 3</b> – Lista de gêneros textuais relacionados para as Provas de Redação de 2009 a 2011 .....	31
<b>Quadro 4</b> – Lista de gêneros textuais relacionados para as Provas de Redação de 2013 .....	31
<b>Quadro 5</b> – Base textual do conteúdo e da forma avaliados na Prova de Redação .....	32
<b>Quadro 6</b> – Condições de produção implícita no texto de apoio.....	80
<b>Quadro 7</b> – Apontamento do apagamento de períodos do resumo (43A) .....	93
<b>Quadro 8</b> – Confronto do texto-fonte com o resumo (30A). .....	104
<b>Quadro 9</b> – Confronto do texto-fonte com o resumo (29A) .....	110
<b>Quadro 10</b> – Confronto do texto-fonte com os trechos condensados no início do resumo (9A) .....	123
<b>Quadro 11</b> – Confronto do texto-fonte com os trechos sumarizados no final do resumo (9A) ..	126
<b>Quadro 12</b> – Confronto do texto-fonte com o resumo (39A) .....	149
<b>Quadro 13</b> – Confronto do texto-fonte com o resumo (39A) .....	150
<b>Quadro 14</b> – Confronto entre o texto-fonte e o resumo (48A).....	155
<b>Quadro 15</b> – Confronto entre o trecho iniciais do TF e 1º parágrafo do resumo (48A) .....	156
<b>Quadro 16</b> – Confronto entre texto-fonte e resumo (11B).....	166

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO: MOTIVAÇÕES E ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA.....</b>	<b>10</b>
<b>2</b>	<b>OS PROCESSOS SELETIVOS SERIADOS – A INSERÇÃO NO CONTEXTO .</b>	<b>20</b>
<b>2.1</b>	<b>Vestibular Seriado: a sua gênese .....</b>	<b>20</b>
<b>2.2</b>	<b>O PAS-UEM: espaço desta pesquisa .....</b>	<b>25</b>
2.2.1	A configuração do processo seletivo seriado da UEM .....	25
2.2.2	Os objetivos da criação do PAS-UEM.....	27
2.2.3	A materialização do PAS-UEM na Prova de Línguas .....	29
<b>3</b>	<b>PRESSUPOSTOS E ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA .....</b>	<b>33</b>
<b>3.1</b>	<b>Os pressupostos metodológicos da pesquisa.....</b>	<b>33</b>
3.1.1	Os aspectos da pesquisa .....	37
<b>3.2</b>	<b>As etapas da pesquisa .....</b>	<b>40</b>
3.2.1	A coleta do <i>corpus</i> .....	40
3.2.2	Os textos dos alunos do ensino médio participantes do PAS-UEM.....	40
3.2.3	Os textos da instituição: os comandos da prova de redação .....	43
<b>4</b>	<b>A FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA SUSTENTADORA DA ANÁLISE .....</b>	<b>44</b>
<b>4.1</b>	<b>A língua como interação dos sujeitos .....</b>	<b>45</b>
<b>4.2</b>	<b>A linguagem como lugar da interação humana e de ensino-aprendizagem.....</b>	<b>46</b>
<b>4.3</b>	<b>O texto como unidade e objeto do ensino interacionista .....</b>	<b>48</b>
4.3.1	A concepção interacionista de escrita.....	51
4.3.2	A concepção interacionista de leitura .....	52
<b>4.4</b>	<b>As concepções mais recentes de escrita no contexto escolar .....</b>	<b>55</b>
4.4.1	A escrita escolar como redação .....	56
4.4.2	A escrita escolar como produção textual .....	57
<b>4.5</b>	<b>A caminho da análise .....</b>	<b>59</b>
<b>4.6</b>	<b>Gêneros discursivos: uma perspectiva de análise do texto.....</b>	<b>64</b>
4.6.1	Gêneros discursivos: uma perspectiva de ensino da escrita.....	66
4.6.2	Resumo: o gênero exemplar da situação comunicativa escolar .....	69
<b>4.7</b>	<b>Uma perspectiva discursiva: a análise do enunciado como um trabalho dialógico</b>	<b>73</b>
<b>5</b>	<b>A INTERAÇÃO COM O TEXTO-FONTE E AS IDEIAS ORIGINAIS .....</b>	<b>78</b>
<b>5.1</b>	<b>A proposta de redação: o texto da universidade.....</b>	<b>78</b>
<b>5.2</b>	<b>Os resumos: a análise dos textos dos alunos-candidatos .....</b>	<b>86</b>
5.2.1	A primeira ação: a colagem como uma regra de sumarização consequente ao apagamento.....	89
5.2.2	A segunda ação: a paráfrase como uma reformulação sintetizadora do discurso .....	102
5.2.3	A terceira ação: a condensação como uma ação de sintetização .....	115
<b>5.3</b>	<b>A interação entre o aluno-candidato e a universidade .....</b>	<b>127</b>

5.3.1 Os indícios da compreensão dos padrões linguísticos da Universidade .....	128
5.3.2 Os indícios do não reconhecimento dos padrões linguísticos estruturais da Universidade .....	133
<b>6 PAS-UEM, UMA INTERAÇÃO PEDAGÓGICA ORGANIZADA .....</b>	<b>137</b>
<b>6.1 A interação como um desencontro .....</b>	<b>139</b>
6.1.1 A primeira interação do aluno-candidato como um desencontro .....	140
6.1.2 O encontro do aluno-candidato com a Universidade após o desencontro .....	142
6.1.3 A caminho de um encontro após o desencontro .....	144
<b>6.2 A interação como um conflito.....</b>	<b>146</b>
6.2.1 A primeira interação do aluno-candidato como um conflito .....	147
6.2.2 O encontro do aluno-candidato com a Universidade após o conflito .....	152
6.2.3 A busca pelo encontro após um conflito .....	154
<b>6.3 A interação como um confronto .....</b>	<b>159</b>
6.3.1 A primeira interação do aluno-candidato como um confronto.....	160
6.3.2 O encontro do aluno-candidato com a Universidade após o confronto .....	161
6.3.3 O aluno-candidato em um contínuo confronto com a Universidade .....	165
<b>6.4 A interação como um encontro.....</b>	<b>169</b>
6.4.1 A interação do aluno-candidato como um encontro .....	169
<b>7 CONCLUSÃO.....</b>	<b>174</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>178</b>
<b>ANEXOS em CD-ROM .....</b>	<b>183</b>

## CAPÍTULO 1

### INTRODUÇÃO: MOTIVAÇÕES E ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA

Este trabalho faz parte da nossa formação continuada como professora de Língua Portuguesa e da tomada de consciência da pesquisadora que nos constitui.

Acreditamos que tudo começou com a nossa contínua busca pelo conhecimento e pelo interesse em entender melhor os aspectos teóricos e práticos dos estudos linguísticos. Em consequência, ingressamos, em 1999, aos 17 anos de idade, no curso de Letras. Concluímos a graduação em 2002. Como professora, o primeiro contato com o processo de ensino-aprendizagem ocorreu em uma escola pública, após termos sido contratadas como professora temporária pela Secretaria de Estado de Educação do Paraná (SEEd). Ao término desse contrato de três meses e da rápida experiência com material apostilado, que, em especial, aquela escola pública utilizava, nossa carreira profissional teve espaço em três escolas particulares: uma escola de idiomas; uma escola de ensino fundamental; e um colégio de ensino regular confessional, também privado.

Em 2006, por meio de concurso público, fomos contratadas como professora efetiva do Quadro Próprio do Magistério (QPM) de inglês e de português da Rede Pública de Educação do Paraná. A realidade da escola pública desestabilizou a profissional em que nos tornáramos. Um questionamento essencial surgiu: Como ministrar aulas sem material didático de inglês em contexto público de educação? Quanto às aulas de língua portuguesa, as perguntas tornaram-se inúmeras: O que ensinar? Por quê e para quê ensinar? O que corrigir nos textos? Como ensinar? Foram alguns dos questionamentos que surgiram naquele momento.

Concomitantemente às novas experiências profissionais, frequentamos o curso de especialização em Formação de Professor de Língua Estrangeira (Língua Inglesa) organizada pelo corpo docente de Língua Estrangeira do Departamento de Letras da Universidade Estadual de Maringá – UEM. As leituras teóricas e as abordagens pedagógicas orientaram-nos como professora. A pesquisa desenvolvida como requisito para obtenção do título de especialista, intitulada **DCEs<sup>1</sup>: O que pensam os professores de inglês paranaenses sobre a**

---

<sup>1</sup> Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná (DCEs) implantadas na Rede Pública de Educação desse estado em 2008.

**atual proposta curricular e metodológica de seu Estado e como reagem diante dela,** fez surgir a pesquisadora.

Em 2008, continuamos nos dedicando às nossas aulas e aos alunos. Cursamos disciplinas em nível de mestrado do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem, da Universidade Estadual de Londrina (PPGEL-UEL). A literatura científica apresentara a abordagem metodológica proposta pelos teóricos do ISD – Interacionismo Sociodiscursivo – e pelos estudos dos gêneros textuais no Brasil (CRISTOVÃO, 2001). Perspectivas teóricas que se ajustaram às nossas aulas no contexto paranaense de educação, tendo em vista os objetivos orientadores das Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Língua portuguesa e Estrangeira do Estado do Paraná (DCEs), (PARANÁ, 2008).

As DCEs (PARANÁ, 2008), fundamentadas pelos teóricos do círculo de Bakhtin e pelos estudiosos brasileiros da teoria bakhtiniana, concebem a língua como manifestação viva e dialógica que resulta da interação verbal dos homens de um determinado campo de atividade humana (político, religioso, artístico, escolar, dentre outros). Nessa concepção dialógica, a língua em uso torna-se discurso, que é o efeito de sentido dado à língua pelos participantes da interação verbal. Assim, enfatizam-se, no trabalho pedagógico, as atividades de linguagem (leitura, escrita e oralidade) desenvolvidas no processo de interação verbal. Por conseguinte, os gêneros são as formas relativamente estáveis nas quais se organiza o discurso. A partir dessas concepções teóricas bakhtinianas, o documento orienta um trabalho com os gêneros discursivos para desenvolver as práticas sociais de linguagem.

Diante desse documento estadual, uma abordagem fundamentada nos gêneros discursivos<sup>2</sup> e nas sequências didáticas do ISD parecia adequada para o desenvolvimento das minhas aulas. Logo, os gêneros e seus elementos composicionais configuraram-se como objeto de ensino nos Planos de Trabalho Docente (PTD). Na verdade, os gêneros como estruturas que organizam os componentes dos textos passaram a ser o objeto de ensino, em detrimento dos elementos linguísticos e das condições de produção (locutor, interlocutores e situação imediata), propriamente. Os livros didáticos pareciam apoiar essa concepção de gênero como objeto do ensino de língua ao terem como elemento organizador dos conteúdos os gêneros dos diferentes campos da atividade humana.

Segundo Meserani (1995), a transformação do instrumento em objeto de ensino acontece desde os primórdios da escola. No Humanismo Renascentista, os objetivos da

---

<sup>2</sup> Neste trabalho, não há a distinção entre os termos “Gênero Textual” e “Gênero Discursivo”. Por isso, ao longo do texto, os dois termos serão usados como equivalentes, tendo em vista que o sentido terminológico de um termo pode mover-se para o outro.

formação humana era moldar o homem seguindo os modelos clássicos greco-latinos. Para isso, estudavam-se as línguas e as obras literárias clássicas como instrumento de acesso aos modelos eleitos como ideais. Com o tempo, o instrumento se sobrepôs aos objetivos propostos. As línguas e as literaturas clássicas tornaram-se os objetos do ensino. Da mesma forma, posteriormente, a tradução dos textos passou a objeto de ensino, em detrimento da língua e das literaturas.

Em suma, no momento da implantação das DCEs, não fazíamos a distinção entre instrumento e objeto de ensino, compreendíamos o que era possível compreender diante das interações verbais que estabelecíamos nos cursos de formação oferecidos pela SEEd – Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Além dos pressupostos bakhtinianos de gêneros discursivos, apreender que significava ter como Conteúdo Estruturante de Língua Portuguesa e Inglesa e o discurso como prática social estava também distante de nossa compreensão.

Nesse quadro, em 2009, determinamos como objetivo de nossas aulas de língua portuguesa desenvolver a produção textual escrita dos alunos por meio da leitura e da escrita dos gêneros textuais. Os concursos vestibulares da região do Noroeste do Paraná incentivavam essa prática linguística, ao exigirem dos seus candidatos a produção de diversos gêneros textuais. Acreditávamos – e ainda acreditamos – que o ensino da escrita se apresenta como o grande desafio da escola, conforme a clássica postulação de Geraldini (1990, *apud* PARANÁ, 2008): a escola precisa devolver a palavra escrita aos alunos e possibilitar que eles contem a sua história e não continuem apenas a lerem nas palavras dos outros. A focalização da escrita, a partir dos gêneros textuais circulantes nas esferas sociais davam aos alunos a motivação necessária para escreverem/interagirem conosco e com os colegas. Da mesma forma, a produção textual oferecia às aulas um novo sentido ao “ensinar a escrever”, atividade da qual sempre gostamos como aluna e que valorizamos como professora.

Em 2010, pela primeira vez, optamos por assumir turmas do 1º ano do ensino médio, para ministrar aulas de língua portuguesa. A opção foi motivada pelo objetivo desenhado de constatar se o trabalho com a escrita levaria nossos alunos à produção de textos melhores ao término do ensino médio. Entretanto, percebemos a distância entre esses alunos e o vestibular convencional como estímulo inicial da escrita. Então, aconteceu o primeiro contato efetivo com o PAS-UEM – Processo de Avaliação Seriada da Universidade Estadual de Maringá – que se configura como uma forma alternativa de seleção de candidatos aos cursos de graduação da UEM.

Por meio desse vestibular seriado, a Universidade Estadual de Maringá seleciona candidatos para 20% das vagas de cada curso. Ao participar do PAS-UEM, o candidato pode

isentar-se da participação do vestibular tradicional. Para isso, o aluno deve estar regularmente matriculado na primeira série do ensino médio de uma escola pública ou privada e inscrever-se para realizar as três etapas de cada edição do PAS-UEM. Essas etapas realizam-se de forma consecutiva ao longo de três anos. No final de cada série do ensino médio, o aluno inscrito no processo participa de provas correspondentes à série que está concluindo e, não, de uma única prova no final do ensino médio como no vestibular convencional.

Nesses moldes, o PAS-UEM oferece um rol de conteúdos para cada disciplina do ensino médio, que apresenta o conteúdo solicitado nas provas de cada série, servindo como diretriz para o nível de ensino focalizado. Por isso, o programa de PAS-UEM, que se encontra no Manual do Candidato, ambos nos anexos deste trabalho, vislumbrou-se como uma ancoragem das nossas aulas. Cada conteúdo linguístico da Prova de Língua portuguesa foi abordado com os alunos das turmas assumidas. Consequentemente, desenvolvemos com os alunos cada um dos gêneros textuais que poderiam ser solicitados na Prova de Redação.

No mês de novembro daquele ano (2010), os alunos realizaram as provas do PAS-UEM. Como o ano letivo não havia terminado, pudemos discutir as questões das provas e os gêneros textuais solicitados. Os alunos ficaram entusiasmados com a prova. Elogiaram as nossas aulas devido ao diálogo mantido entre o ensino e os conteúdos solicitados no PAS-UEM. Ficamos satisfeitas com o nosso trabalho e, principalmente, com o seu reconhecimento. Na divulgação dos resultados das provas, não houve surpresa. Os alunos obtiveram bons resultados.

Em 2011, por concurso de remoção oferecido pela SEEd, assumimos turmas em um dos colégios onde havíamos trabalhado no ano anterior. Dessa forma, a opção pelas turmas (série e nível de ensino) limitava-se ao contexto daquele colégio. Foram-nos atribuídas aulas de língua portuguesa somente em uma das turmas do ano anterior, então, 2º ano do ensino médio. Nesse ano letivo, continuei acompanhando o programa do PAS-UEM. Os gêneros textuais orientados pelo programa do PAS-UEM promoviam os relatos das experiências pessoais dos alunos. As correções, ‘nossas leituras’, e as reescritas das produções textuais dos alunos aproximaram os textos produzidos na escola à vida real dos alunos. Assim, as produções tornaram-se mais criativas e significativas. Os alunos tornaram-se escritores, diziam o que queriam dizer e o que tinham a dizer. (GERALDI, 1997). Ao longo daquele ano, diferentes alunos tiveram seus textos lidos para a turma. Percebemos que vários alunos estavam melhorando o conteúdo dos seus textos – os assuntos discutidos. Naquele contexto, acreditamos que começamos a valorizar mais o que os alunos diziam do que a forma em que diziam. Começamos a avaliar mais o discurso do que o gênero textual. Entretanto, em alguns



momentos, tínhamos dúvidas se esses textos estavam realmente tão bons. Questionávamo-nos se a avaliação não era decorrente do fato de estar envolvida demais com esses alunos e seus textos para enxergar os problemas. Seríamos capazes de melhorá-los ainda mais? Por que os textos de alguns alunos não se desenvolviam como os dos outros?

Logo, algumas respostas foram evidenciadas. Os alunos, novamente, realizam as provas da 2ª fase do PAS-UEM. Eles não “gostaram” da Prova de Língua portuguesa na sua abordagem aos aspectos linguísticos formais (sintáticos, ortográficos, dentre outros), graças a algumas dificuldades que encontraram na resolução das questões apresentadas, mas não tiveram problemas quanto aos aspectos linguísticos formais dos gêneros textuais solicitados na Prova de Redação. Detivemo-nos, naquele ano, nos resultados da avaliação do PAS-UEM.

Na divulgação dos resultados do PAS-UEM, duas constatações: os alunos tiveram notas ruins na Prova de Língua Portuguesa e excelentes resultados na Prova de Redação, gerando, inclusive, uma polarização instigante: um desses alunos pontuou, sobremaneira, em redação, entretanto, foi desclassificado na Prova de Língua Portuguesa. Foram resultados difíceis de enfrentar que levaram-nos a algumas reflexões, dentre elas, se a dedicação mais voltada à escrita dos alunos e os seus estimulantes resultados obtidos nos concursos a que se submetiam não teriam nos distanciado dos aspectos formais da língua portuguesa que o programa do PAS-UEM orientava e, conseqüentemente, esses aspectos não foram amplamente contemplados no processo de ensino-aprendizagem dos nossos alunos, inclusive e principalmente, no processo da produção textual?

Os resultados do PAS-UEM e as reflexões levaram-nos a algumas aparentes constatações: nossos alunos estavam realmente escrevendo melhor, no que dizia respeito ao nível de informatividade e de organização dos textos, mas não sabíamos como fazê-los ‘melhorar’ quanto ao domínio dos aspectos linguísticos formais; nem o que podia ser desenvolvido nos textos que tinham sucesso na sala; e, ainda, como intervir nos textos que não melhoravam.

Com o desenvolvimento das aulas de língua portuguesa, focalizando prioritariamente as produções textuais, percebemos que os conhecimentos linguísticos não eram adquiridos apenas pelas correções dos textos. Constatamos que, mesmo circulando diversos gêneros textuais durante o ano letivo, as dificuldades quanto à forma padrão da língua (ortografia, morfossintaxe e estilística) mantinham-se.

Em 2012, ingressamos no Programa de Pós-graduação em Letras, em nível de mestrado. O interesse em perceber as dificuldades linguísticas que se mantinham nas produções escritas dos alunos do ensino médio configurou-se como a motivação inicial. Dessa

forma, surgira uma pergunta: A partir das evidências apresentadas nas produções textuais, o que os alunos já sabem, ou não, sobre os aspectos linguísticos ao iniciarem e ao concluírem as séries do ensino médio?

Na primeira disciplina cursada no mestrado, *Análise Crítica do Ensino de Língua Materna*, as respostas começaram a se estabelecer, as quais se resumem em: o que os alunos sabem, ou saem sem saber do ensino médio, depende de quanto seus professores foram capazes de detectar necessidades e de intervir de forma a satisfazê-las.

Segundo Travaglia (1996), todo falante apresenta uma gramática internalizada que não é consciente, isto é, um conjunto de regras que o falante domina para usar a língua dentro do seu convívio social. Diante da constatação da gramática internalizada do aluno ou da gramática de uso, o professor pode e deve, a partir das produções textuais orais e escritas dos alunos, desenvolver atividades no processo de ensino-aprendizagem das estruturas da norma padrão culta da língua materna e das variedades linguísticas às quais o aluno ainda não teve acesso. Para esse teórico, torna-se também necessário propor ao aluno um processo de ensino-aprendizagem reflexivo, segundo o qual ele adote a gramática reflexiva como um processo de reconhecimento consciente das estruturas da língua que inconscientemente já dominava, que lhe permite conhecer novas formas de uso da linguagem às quais é apresentado. Diante da compreensão de que os aspectos linguísticos deveriam ser entendidos em contextos específicos de uso, em sala de aula, a partir das correções dos textos dos alunos, um pressuposto se evidenciou: a análise do processo – e desejado avanço – da escrita dos alunos só poderia ser desenvolvida face a uma interação pedagógica organizada no percurso das três séries do ensino médio com um mesmo grupo de aluno.

Assim, conseqüente à nossa experiência com o PAS-UEM como professora de língua portuguesa e à nossa dedicação específica à escrita dos textos dos alunos que, direta, pela participação no PAS-UEM, ou indiretamente, pelo programa do PAS-UEM orientador das nossas aulas, estavam inseridos nesse processo de vestibular seriado, e fundamentalmente, pelas discussões e informações oriundas da professora orientadora deste trabalho, que coordenava, à época, o comitê de língua portuguesa e redação desse processo seletivo, composto por representantes dos núcleos regionais de ensino e professores do ensino médio atuantes na área de abrangência geográfica da UEM, o PAS-UEM despertou-nos o interesse pela sua configuração como um processo de interação pedagógica; por isso, merecedor de estudos reflexivos, por nos trazer os seguintes questionamentos: O PAS-UEM, graças à sua orientação interacionista teoricamente marcada, poderia interferir no processo de ensino-aprendizagem desenvolvido em sala de aula? A participação dos alunos nesse processo

seletivo poderia efetivamente orientá-los nos processos rotineiros de ensino-aprendizagem da sua escrita? E quanto aos professores e suas ações pedagógicas: o processo motiva-os a estabelecer uma interação entre a instituição de ensino superior e, em especial, o ensino médio?

Mediante os questionamentos, procuramos (aqui já envolvidas a orientadora e eu) realçar a necessidade de desenvolver esta pesquisa para estudarmos a interação organizada no processo PAS-UEM, visto que tanto a instituição de ensino superior quanto as salas de aula do ensino médio – cada qual no seu campo de atuação – buscam ações que realmente contribuam para a melhoria da qualidade de ensino, compartilhando conhecimentos. Assim, entendemos que:

- esta pesquisa pode oferecer à Universidade Estadual de Maringá – lócus de oferta do processo – dados que avaliem os seus esforços de mediar o desenvolvimento da escrita dos alunos-candidatos, para além do momento de sua participação no processo seletivo seriado;
- as análises ora realizadas podem orientar professores e alunos do ensino médio sobre o desenvolvimento da escrita no contexto escolar, especialmente, no percurso das três séries que compreende o ensino médio.

Concernente à nossa focalização na escrita, já que o PAS-UEM encontra-se organizado em três momentos avaliativos que contemplam as distintas disciplinas do ensino médio, nosso interesse se volta para uma das provas que compõem o PAS-UEM: a Prova de Redação. Nessa prova, em que se concretizam as práticas de escrita, importantes e necessárias para a inserção dos alunos em esferas sociais nas quais, como cidadãos, pressupostamente, devem transitar, a literatura que sustenta esta pesquisa nos leva a compreender que a interação ordenada promove a ativação dos conhecimentos dos sujeitos por meio da relação estabelecida com o conhecimento proposto na interação verbal materializada na escrita, ora motivada na Prova de Redação do PAS-UEM. Graças a toda essa trajetória reflexiva, responsável pela introdução desta pesquisa, surge-nos a condição que constrói a pergunta de pesquisa:

- Se a interação é ordenada, influenciada pelos contextos locais (instituição de ensino superior e sala de aula), que processos os alunos usam para acionar os seus conhecimentos prévios, ou de mundo, sobre as práticas de escrita, e colocá-los em diálogo com o conhecimento proposto na interação verbal da Prova de Redação do PAS-UEM?

Para responder a essa pergunta, analisamos duas produções escritas de sessenta alunos-candidatos, aleatoriamente selecionados, participantes da primeira edição do PAS-UEM. Conforme nossa solicitação, a CVU – Comissão Permanente do Vestibular Unificado – forneceu-nos cento e vinte textos escritos em diferentes momentos. Os primeiros sessenta textos foram produzidos no ano de 2009 na 1ª etapa do PAS-UEM, quando os alunos-candidatos cursavam a primeira série do ensino médio. Já os outros sessenta textos foram escritos em 2011 na 3ª etapa do PAS-UEM, quando os mesmos alunos já estavam na terceira série do ensino médio. A análise das redações da primeira e da terceira etapa PAS-UEM justifica-se pela reincidência de um gênero textual ter acontecido apenas nessas etapas – o gênero resumo. As etapas inicial e final permitem traçar o desenvolvimento da escrita do aluno-candidato para construir a realidade que circunda este vestibular seriado. Nesse sentido, são analisados também os enunciados produzidos pela UEM, efetivamente, os denominados comandos de solicitação do gênero textual resumo, que instauram a interação verbal com o aluno do ensino médio e desencadeiam as ações linguísticas desenvolvidas pelos alunos-candidatos. Com isso, objetivamos construir a rotina pedagógica materializada na interação verbal que constitui a Prova de Redação do PAS-UEM, reconstruindo os significados das ações linguísticas dos interlocutores participantes desse processo seletivo seriado. Para cumprir esse objetivo geral, outros de ordem mais instrumental orientam o leitor para o entendimento do estudo, quais sejam:

- tornar visível, pela análise das ações linguísticas desenvolvidas nos textos escritos dos alunos-candidatos, como eles:
  - percebem e identificam os padrões estruturais linguísticos formais do gênero textual solicitado e orientado pelo PAS-UEM;
  - encontram dificuldades em identificar, se assim acontecer, os significados do PAS-UEM que se encaixam em uma matriz acadêmica mais ampla que condiciona o ensino médio e que, ao mesmo tempo, por ele é condicionado.

O olhar se detém, pois, na gama completa de variações das ações linguísticas dos interlocutores para estabelecer a tipicidade e a atipicidade dessas ações, com base na sua frequência relativa. De tal modo, reunimos amostras das ações linguísticas desenvolvidas nas redações que permitem identificar a compreensão que os participantes da interação fazem da situação comunicativa, orientados pela matriz do contexto institucional analisado. Com a

tarefa dispensada nas análises dos textos produzidos pelos alunos-candidatos do PAS-UEM-, busco interpretar, também, os significados do conceito do gênero resumo assumido pela CVU-UEM e pelos alunos que com ela interagem, para construir a realidade pedagógica constituída no processo seletivo seriado. A abordagem da Análise da Conversação (AC), que organiza esta pesquisa qualitativa-interpretativista, pelo viés etnometodológico, permite apreender que, a partir das ações linguísticas dos sujeitos da interação, o mundo social é relatável: possível de ser descrito, compreendido, interpretado e analisado pelo pesquisador.

As análises e as interpretações das ações linguísticas e textuais realizadas nas redações e nos comandos da Prova de Redação ancoram-se nos pressupostos teóricos de Bakhtin (2003), Bakhtin/Voloshnov (2012) e nas pesquisas desenvolvidas no Brasil sob este escopo teórico interacionista de Geraldi (1991, 1997, 2010) e Antunes (2003, 2009), dentre outros, que caracterizam a concepção interacionista de linguagem. Dessa forma, buscamos corroborar os estudos linguísticos da Linguística Aplicada para promover um processo de ensino/aprendizagem que viabilize a reflexão e, assim, a consciência linguística dos falantes/escritores da língua portuguesa. Também, sem perder de vista o microcosmo da sala de aula, buscamos oferecer dados e análises que levem ao aperfeiçoamento das práticas de ensino-aprendizagem da escrita, considerando a abrangência do macro contexto do PAS-UEM. Além disso, esperamos oferecer à Universidade Estadual de Maringá dados que possam gerar melhores resultados nos seus esforços de mediar o desenvolvimento das habilidades linguísticas dos alunos-candidatos participantes deste processo seletivo.

Enfim, além deste capítulo introdutório – Capítulo 1, que traz reflexões sobre a trajetória e as inquietações que motivaram esta pesquisa, compõem-no:

- O Capítulo 2 – um histórico dos processos seletivos seriados – fundamentado pela leitura de documentos institucionais reguladores dos vestibulares seriados de outras instituições e outros Estados, cotejando-os com os documentos federais que orientam e regulamentam as formas de seleção dos candidatos às vagas em universidades. Nesse contexto, apresentam-se os objetivos, os procedimentos e as orientações que configuram o PAS-UEM, com base nas análises de seus regulamentos e dos seus manuais.
- O Capítulo 3 – traz os pressupostos metodológicos orientadores dos procedimentos de análise, juntamente com a descrição do *corpus* que nos fornece elementos para o desenvolvimento deste estudo. Pressupostos que, sob o viés da Linguística Aplicada, encontram respaldo para pautarem-se na

pesquisa qualitativo-interpretativa, cujo foco são as ações linguísticas responsáveis por estabelecer a interação entre os sujeitos que participam do macrossocial – o PAS-UEM e do microcosmo da sala de aula.

- O Capítulo 4 recorta os pressupostos teóricos bakhtinianos e interacionistas que orientam as análises, responsáveis por identificar as ações linguísticas que evidenciam as interações verbais entre alunos participantes do microcosmo – a sala de aula – e o macrocosmo representado pelo PAS-UEM – a universidade – com vistas, pois, ao processo de interação pedagógica organizada no PAS-UEM.
- O Capítulo 5 traz as análises, segundo as quais, interpretamos os dados obtidos, por meio do percurso que constrói a interação entre o aluno e a Prova de Redação, das ações linguísticas interacionais entre a universidade e os alunos-candidatos do ensino médio, buscando tornar visíveis como os padrões estruturais linguísticos formais do gênero textual resumos orientados pela academia são percebidos, ou não, pelos alunos-candidatos na interação pedagógica organizada no PAS-UEM.
- O Capítulo 6 constrói a realidade interativa estabelecida entre a instituição do ensino superior e o aluno do ensino médio, assim como, as ações de resposta do aluno à universidade.

## CAPÍTULO 2

### OS PROCESSOS SELETIVOS SERIADOS – A INSERÇÃO NO CONTEXTO

#### 2.1 Vestibular Seriado: a sua gênese

Segundo as teorias do Círculo de Bakhtin, o pesquisador estudioso dos enunciados e das obras de arte, como produtos sociais, deve manter seu objeto de estudo conectado com o social constituintes desses produtos. Diante disso, entendemos que, para estudar uma modalidade alternativa de seleção vestibular, produto de uma conjectura social como o PAS-UEM, devemos observar o contexto histórico, seu precursor. Para isso, apresentamos documentos governamentais federais os quais parecem direcionar e regulamentar os vestibulares seriados instituídos pelas universidades.

A Lei nº 9.394/96 de *Diretrizes e Bases da Educação Nacional* – LDB – configura-se como a primeira abertura legal para a implantação de processos seletivos alternativos. Em seu artigo nº 51, autoriza as instituições de educação superior credenciadas como universidades a deliberarem sobre seus critérios e normas de seleção e admissão de estudantes. Além dessa autorização, o artigo prescreve que os critérios de seleção de candidatos às vagas da universidade levem em consideração seus efeitos sobre “a orientação do ensino médio, articulando-se com os órgãos normativos dos sistemas de ensino.” (BRASIL, 1999, p. 49). Assim, esse artigo da LDB autoriza as Instituições de Ensino Superior (IES) a criarem formas alternativas de acesso a seus cursos de graduação, desde que considerem as implicações que seus processos seletivos podem ter na educação básica, sobretudo no ensino médio. Nesse sentido, os vestibulares seriados constituídos por avaliações sistemáticas em três anos consecutivos, como se configura o PAS-UEM, podem atender à LDB de forma diferenciada, ao gerar orientações a todas as séries do ensino médio e não apenas à última, como o vestibular tradicional. Isso se torna, a nosso ver, uma ponte que a Educação Superior estabelece com a Educação Básica por meio de orientações contínuas sobre o trabalho desenvolvido no contexto escolar.

Posterior a essa lei, surge outro documento federal, o Parecer CNE/CP nº 98/99, do Conselho Pleno do CNE – Conselho Nacional de Educação – aprovado em 06 de julho de 1999, que regulamenta o Processo Seletivo para acesso a cursos de graduação de Universidades. Tal documento pode ter impulsionado o vestibular seriado em algumas instituições brasileiras, entretanto, configura-se como uma regulamentação governamental a

um processo seletivo que as instituições públicas e particulares de ensino superior já instituíam no Brasil, já que podemos evidenciar o surgimento de vestibulares seriados precedentes ao documento federal, a partir de documentos oficiais dessas instituições disponíveis em seus sítios da Internet. Como exemplo, a Resolução nº 019/95 da Universidade de Santa Maria (RS), aprovada já em 1995, que dispõe e institui o Programa Experimental de Ingresso ao Ensino Superior (PEIES) com o objetivo de orientar, selecionar e classificar candidatos para preencher um percentual das vagas dos cursos de graduação, mediante a realização de três provas de acompanhamento ao final de cada série do antigo 2º grau.

Nesta gênese dos vestibulares seriados, segundo informações disponibilizadas no sítio da Universidade de Brasília (UnB)<sup>3</sup>, o seu Programa de Avaliação Seriada (PAS-UEM/UnB) foi idealizado em 1985 por Lauro Morthy, diretor do setor de Seleção de Vestibular. A proposta foi aceita pelo então reitor Cristovam Buarque, mas não aprovada por Marco Marciel, Ministro da Educação na época. Diante disso, apenas em 1995, volta-se a discutir e, conseqüentemente, institui-se, em 1996, uma modalidade alternativa de acesso à universidade com o objetivo de amenizar o impacto da passagem do vestibular, diluindo em três anos o conteúdo que era exigido de uma única vez, com o intuito de promover a melhoria do ensino médio, nas redes pública e privada.

Em 1998, ainda anteriores ao Parecer CNE/CP nº 98/99, são instituídos os programas de avaliação seriada para o ensino superior público de outras universidades brasileiras, tais como a Universidade Federal de Viçosa (UFV-MG), do Amazonas (UFAM) e Estadual de Montes Claros (UniMontes-MG). Essas instituições estabeleceram o percentual de (20) a quarenta (40) por cento do total de suas vagas anuais dos cursos ofertados para os classificados pelos processos seletivos seriados com o propósito de oferecer a possibilidade de um melhor desempenho do aluno-candidato, pois as provas privilegiam o conteúdo da série em que o aluno está matriculado.

Então, como iminente necessário, o Parecer CNE/CP nº 98/99 busca assegurar que os limites constitucionais e legais sejam respeitados no estabelecimento de procedimentos de acesso e de ingresso nas universidades e centros universitários. A regulamentação ressalta que o vestibular tradicional continue a ser processo válido, tendo como inovação o fato de não ser mais o exclusivo mecanismo de acesso às IES. Tal parecer prescreve, ainda, que os processos seletivos garantam a igualdade de oportunidade de acesso a todos os candidatos interessados, mantendo equidade em sua avaliação e que, além disso, garanta-se a “exigência

---

<sup>3</sup> Histórico da implantação do Programa de Avaliação Seriada – PAS-UEM – da UnB. Disponível em: <<http://www.cespe.unb.br/interacao/p-orientadores.htm>>. Acesso em: 11/03/2013.



da conclusão do ensino médio ou equivalente com condição necessária para ingresso” (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1999, p.3) nessas instituições. O documento determina que os conteúdos exigidos nos processos seletivos sejam aferidos por meio de mecanismos que avaliem a capacidade do candidato de entrar, cursar e prosseguir em sua formação continuada. Em suma, destaca-se que a **“igualdade de oportunidade, equidade, conclusão do ensino médio ou equivalente e processo seletivo de capacidades** são os pontos determinantes [...] de qualquer processo seletivo.” (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1999, p.3, grifo do autor).

No mesmo ano do Parecer Federal, em 1999, aderem a essa modalidade de vestibular as universidades federais de Alagoas (UFAL), de Juiz de Fora (UFJF-MG), da Paraíba (UFPB) e de Lavras (UFLA-MG). No ano seguinte, em 2000, instituem a seleção seriada as universidades estaduais do Pará (UEPA) e de Ponta Grossa - PR (UEPG). Dessa forma, estabelece-se no Estado do Paraná a modalidade alternativa de seleção seriada. A Resolução UNIV nº 05/2000 da instituição paranaense aprova o Processo Seletivo Seriado (PSS) e mantém a essência dos vestibulares seriados: “uma modalidade de seleção alternativa ao concurso vestibular” que “constitui-se numa modalidade de seleção gradual, sistemática e cumulativa, que se realizará anualmente.” (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA, 2000, p. 26). Além do exposto, o art. 3º dessa resolução assegura que os conteúdos desta modalidade de seleção se estabeleçam pelos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino médio. A consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino médio (DCNEM) configura-se como uma prescrição do Parecer CNE/CP nº 98/99, dentre as configurações já apresentadas.

De 2002 a 2007, instituições de diferentes regiões do Brasil continuaram a implantar vestibulares seriados. As universidades estaduais de Goiás (UEG) e de Pernambuco (UPE); as universidades federais de Sergipe (UFS), do Pará (UFPA), de Pelotas - RS (UFPEl), de Uberlândia - MG (UFU), do Maranhão (UFMA) aderiram a essa modalidade de processo seletivo. Segundo a Resolução nº 369-CONSEPE, de 2004 da Universidade Federal do Maranhão, que regulamenta o Processo Seletivo Gradual (PSG), a instituição considera o que determina o Parecer Federal, seguindo recomendações, tais como, de que:

- O estabelecimento de diretrizes para os programas inerentes ao processo seletivo seja fruto do trabalho de grupos compostos por professores de Ensino fundamental, Médio e Universitário.
- Os resultados do processo venham a servir como mais uma orientação às escolas de Ensino médio sobre o aproveitamento dos alunos e indicativos das deficiências nos cursos que devem ser sanadas.

- Relatórios, reuniões e cursos para docentes dos vários graus de ensino atendam à necessidade de fazer a articulação preconizada pela lei, conjugando esforços para melhorar o aprendizado dos alunos.

(CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1999, p. 03)

As recomendações federais elucidam duas particularidades dos vestibulares seriados inerentes à sua relevância: o trabalho conjunto de professores do ensino médio e do ensino superior para elaboração do programa das provas; e a interação dos dois níveis de ensino para um aperfeiçoamento do processo de ensino-aprendizagem das escolas públicas e privadas participantes desta modalidade alternativa de avaliação e de seleção. Com essa perspectiva, no contexto escolar, os processos seletivos seriados destinados aos alunos regularmente matriculados em escolas de ensino médio permitem, por meio de informações detalhadas do desempenho do candidato, que tanto professores quanto alunos tenham a oportunidade de monitorar esse desempenho ao longo do ensino médio, conforme o artigo nº 1 da Resolução nº 034/2008-CEP da Universidade Estadual de Maringá. Assim, o monitoramento do desempenho do ensino médio possibilita a escola perceber e buscar o desenvolvimento das suas deficiências apontadas pelo vestibular seriado.

Da mesma forma que os resultados dos processos devam servir como orientações aos alunos e professores, a Resolução nº 07/1998 da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM-RS) determina que os resultados dos candidatos sirvam de orientação ao aperfeiçoamento dos cursos de licenciatura da universidade. Além disso, a Universidade de Brasília (UnB) expõe que o diálogo entre ensino médio e universidade criou a Subcoordenação do Programa de Interação com o Ensino médio cujas atribuições incluem a organização e a realização de cursos voltados aos interesses dos professores do ensino médio participantes do processo seletivo seriado da instituição.

No contexto de discussões nas universidades, algumas instituições decidem substituir o vestibular seriado de suas instituições por diferentes alternativas. Em 2008, extingue-se o vestibular seriado da Universidade Federal de Uberlândia - MG (UFU). A Resolução nº 19/2008 da instituição apresenta as considerações do Conselho Universitário que levaram à extinção do processo. Segundo o documento, decide-se pela criação de um programa afirmativo de inclusão social, baseado em cotas, inspirado no *modus operandi* do vestibular seriado, visando a propiciar aos egressos da escola pública a participação de um processo seletivo específico de ingresso na Universidade Federal de Uberlândia.

Dessa forma, institui-se o *Programa de Ação Afirmativa de Ingresso no Ensino Superior* – PAAES da Universidade Federal de Uberlândia na Resolução nº 20/2008 do Conselho Universitário dessa instituição de Minas Gerais. De acordo com o documento,

entende-se que o financiamento da universidade federal é feito com recursos do conjunto da sociedade brasileira, esta constituída em sua maioria por cidadãos que não têm tido acesso a esta instituição. Desse modo, o Conselho Universitário da UFU, no uso de suas competências, considera que, diante dos alarmantes índices de exclusão social e das dificuldades enfrentadas pela maioria dos estudantes da escola pública para acesso à UFU, vislumbra-se a necessidade de estabelecer políticas que viabilizem o aumento dos níveis de inclusão social, democratização do acesso e permanência no ensino superior na Instituição.

Em quase vinte anos de vestibulares seriados nas universidades públicas brasileiras, essa modalidade de vestibular continua a ser instituída e extinta em busca de formas alternativas de acesso à universidade e da melhoria da educação básica.

De acordo com o estudo de Schlichting (2002), os vestibulares seriados instituídos pelas universidades públicas filiam-se à flexibilização das alternativas de acesso ao ensino superior promovida pelas políticas educacionais públicas que buscam a inserção social e escolar dos egressos do ensino médio. Tais políticas governamentais instituíram, no final da década de 90, o ENEM – Exame Nacional do Ensino médio. Um exame de saída do ensino médio, operacionalizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) e criado pelo próprio Ministério da Educação e Cultura (MEC), com o objetivo de avaliar a educação básica, servindo como modalidade alternativa ou complementar para os exames de acesso aos cursos profissionais pós-médio e ao ensino superior.

Inicialmente, criado para avaliar o ensino médio, o ENEM torna-se, uma década depois de sua criação, uma forma de acesso às IES públicas pelo Sisu – Sistema de Seleção Unificada – desenvolvido pelo MEC – Ministério da Educação – no qual as instituições públicas de ensino superior utilizam o ENEM como único processo de admissão de estudantes; destituindo, de tal modo, processos seletivos seriados de instituições como a Universidade Federal de Alagoas - AL (UFAL) e a Universidade Federal de Pelotas - RS (UFPel). Entendemos, pois, que as instituições federais, ao aderirem ao Sisu, parecem devolver ao Governo Federal o direito previsto pelo art. 51 da Lei nº 9.394/96 (LDB) de selecionarem seus estudantes. Em síntese, as mesmas políticas públicas de acesso ao ensino superior que constituíram a gênese dos vestibulares seriados, também levam à extinção esses processos.

## 2.2 O PAS-UEM: espaço desta pesquisa

Descritivamente, passamos a circunstanciar o processo seletivo seriado da Universidade Estadual de Maringá, no contexto desta pesquisa. Primeiramente, com os procedimentos os quais o configuram e, posteriormente, com os objetivos que vislumbram os princípios e as finalidades desse vestibular seriado.

### 2.2.1 A configuração do processo seletivo seriado da UEM

Em junho de 2008, foi aprovada pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEP) e sancionada pelo então reitor Décio Sperandio a Resolução nº 034/2008-CEP que regulamenta e cria o PAS-UEM – Processo de Avaliação Seriada da Universidade Estadual de Maringá. De acordo com o documento, esse processo configura-se como uma forma alternativa de seleção de candidatos aos cursos de graduação da UEM. O candidato selecionado, por essa forma de acesso, concorre a 20% das vagas de cada curso, dentre as disponíveis no ano de ingresso na instituição. Para aderir ao PAS-UEM e isentar-se da participação do vestibular tradicional, o aluno deve estar regularmente matriculado na primeira série do ensino médio de uma escola pública ou privada e inscrever-se, via Internet, na primeira etapa do processo.

Cada edição do PAS-UEM constitui-se de três etapas realizadas de forma consecutiva ao longo de três anos. No final de cada série do ensino médio, o aluno inscrito no processo participa de provas correspondentes à série que está concluindo. Nessa configuração, as provas da 1ª etapa destinam-se aos alunos da primeira série do ensino médio; as provas da 2ª etapa aplicam-se aos alunos classificados na etapa anterior que cursam a segunda série; e as provas da 3ª etapa, aos alunos da terceira série do ensino médio, desde que classificados nas etapas anteriores. Caso o aluno curse o ensino médio com duração de quatro anos, as provas da terceira etapa realizam-se na conclusão da quarta série. Somente, no ato de inscrição da etapa final, o aluno da terceira ou da quarta série do ensino médio pode optar por um curso de graduação. Para uma visualização do panorama do vestibular seriado da Universidade Estadual de Maringá, no que se refere a sua abrangência, em 2013, o PAS-UEM abrangeu um universo de 26.706 inscritos, dos quais 14.370 inscreveram-se para a 1ª etapa; 8.313, para a 2ª etapa; e 4.023, para a 3ª etapa.

As provas das três etapas do PAS-UEM seguem os programas definidos pelos comitês representantes de cada disciplina do ensino médio. Os comitês de Arte, Biologia, Filosofia,

Física, Geografia, História, Língua Estrangeira, Língua portuguesa (Literatura e Redação), Matemática, Química e Sociologia que definem os programas das provas devem respeitar as orientações pedagógicas das Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná e dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino médio (PCNs). Esses comitês são nomeados por meio de portarias da Pró-reitoria de Ensino (PEN) e têm como membros dois docentes da UEM, sendo um deles o coordenador do comitê; dois representantes das escolas cadastradas, sendo um representante das escolas públicas e um das escolas privadas; e um representante de cada Núcleo de Educação da área de abrangência da UEM.

Ainda seguindo as informações da Resolução nº 034/2008-CEP, os conteúdos solicitados, no processo do PAS-UEM, não são cumulativos, isto é, exigem-se dos candidatos apenas os conteúdos da série às quais as provas correspondem. As provas aplicadas em cada etapa são divididas em três partes: *Prova de Conhecimentos Gerais* – composta por questões de Biologia, Física, Geografia, História, Matemática, Química, Artes, de Filosofia e de Sociologia; *Prova de Línguas* – composta de Redação e de questões de Língua portuguesa, Literatura e Língua Estrangeira; e a *Prova de Conhecimentos Específicos* – composta por questões sobre duas matérias específicas, segundo a opção do curso. Esta última prova compõe apenas a prova da terceira série, quando o aluno opta por um curso que dele exija habilidade específica. Para melhor elucidar, acrescentamos o quadro de número de questões de cada conteúdo solicitado nas Provas do PAS-UEM:

**Quadro 1 – Distribuição das questões nas Provas e Etapas do PAS-UEM**

Conteúdo	Prova da 1ª Série	Prova da 2ª Série	Prova da 3ª Série	
			Sem Prova de Conhecimento Específico	Com Prova de Conhecimento Específico
Conhecimentos Gerais	25	25	25	19
Língua portuguesa e Literaturas em Língua portuguesa	10	10	10	07
Redação	2 a 4 gêneros	2 a 4 gêneros	2 a 4 gêneros	2 a 4 gêneros
Língua Estrangeira	05	05	05	04
Conhecimentos Específicos	00	00	-	5+5
Total de Questões	40	40	40	40

(Fonte: Anexos da Resolução no 034/2008-CEP, UEM, 2008, p.7.)

Para a elaboração das provas de conhecimentos gerais, de línguas e de conhecimentos específicos, o reitor da UEM nomeia bancas compostas por professores da instituição que elaboram as provas, seguindo os programas apresentados pelos comitês.

A aprovação do novo regulamento do PAS-UEM pela Resolução nº 003/2011-CEP revoga o artigo 3º da resolução nº 034/2008-CEP. Com isso, retira-se a restrição à participação de docentes da UEM de banca em mais de duas etapas sucessivas de elaboração das provas. Ainda temos que a revogação deixa de vedar a participação na banca do PAS-UEM dos docentes da instituição que integram a banca do vestibular tradicional.

Segundo as resoluções que regulamentam o processo avaliativo seriado, o PAS-UEM gera classificação, convocação e processo de matrícula que obedece rigorosamente à classificação dos candidatos. Ademais, ao final de cada edição, a CVU, responsável também pela organização e aplicação das provas do PAS-UEM, envia correspondência aos candidatos para informar a pontuação obtida em cada etapa e, também, às escolas cadastradas para comunicar o desempenho geral de seus alunos. Diante desses e dos demais procedimentos descritos, é possível criar o quadro que configura e caracteriza o PAS-UEM, espaço que constitui esta pesquisa.

Para uma perspectiva dos princípios e finalidades desse processo, a próxima seção descreve e interpreta os seus objetivos.

### 2.2.2 Os objetivos da criação do PAS-UEM

Nosso interesse, neste espaço, volta-se para um dos objetivos depreendidos dos documentos oficiais que, também, evidencia-se nos documentos que instituem o PAS-UEM: propiciar a interação entre o ensino superior e o ensino médio, com vistas à melhoria de ensino-aprendizagem em toda a sua abrangência.

De acordo com o artigo 1º da resolução nº 034/2008-CEP e da resolução nº 003/2011-CEP, o Processo de Avaliação Seriada da Universidade Estadual de Maringá tem como objetivos:

- I. ampliar as possibilidades de acesso aos cursos de graduação da UEM;
  - II. estabelecer uma relação mais intensa entre a Universidade e as escolas de Ensino médio, permitindo ações que visem a um maior aprimoramento e à interação entre ambas;
  - III. selecionar, de forma gradual e sistemática, os alunos-candidatos, valorizando e estimulando um processo contínuo de estudo;
  - IV. permitir, por meio de informações detalhadas de desempenho do candidato, de modo que, tanto os alunos quanto as escolas, tenham a oportunidade de monitorar esse desempenho ao longo do Ensino médio.
- (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ, 2008; 2011; p. 02)

O primeiro objetivo que se fundamenta na necessidade de ‘ampliação das possibilidades de acesso à Educação Superior’ pode apoiar-se legalmente no art. 51 da LDB Lei no 9394/96, que concede às Universidades o direito de deliberar seus critérios e normas de seleção e de admissão de estudantes. Por outro lado, tal objetivo parece filiar-se às políticas e às medidas governamentais das últimas décadas de inserção social e escolar dos alunos egressos do ensino médio. Essa atenção da Universidade com o seu virtual público parece permear toda a proposta do PAS-UEM, tendo em vista os efeitos que esse processo avaliativo gradual pode plasmar no processo de ensino-aprendizagem do ensino médio.

A primeira parte do segundo objetivo do PAS-UEM que busca estabelecer uma relação mais intensa entre a universidade e as escolas do ensino médio pode ser configurada pela definição do rol de conteúdos do processo, já que os comitês formados por professores representantes dos dois níveis de ensino deliberam e estabelecem os programas das provas PAS-UEM. Em um segundo momento, tal objetivo sustenta-se no Parecer Federal nº CP 98/99, o qual recomenda às IES que seus processos seletivos sejam “fruto do trabalho de grupos compostos por professores de Ensino fundamental, Médio e Universitário”. Além do mais, o documento federal converge para a “obrigatoriedade de articulação das Universidades com o Ensino médio quando da fixação de critérios e normas de seleção e admissão.” (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1999, p. 03).

A segunda parte desse objetivo, que visa à permissão de ações de aprimoramento da UEM e das escolas de Ensino médio, parece parcialmente orientada ou prevista nos documentos de criação do PAS-UEM quanto se apresenta o objetivo de promover melhorias em ambos os níveis de ensino. No entanto, evidenciam-se, nas resoluções destinadas ao PAS-UEM, apenas procedimentos que podem indicar aspectos a serem melhorados no que diz respeito aos alunos e às escolas, mas não, no que se referem à instituição de ensino superior. Essas ações são orientadas no Parecer Federal que recomenda “relatórios, reuniões e cursos para docentes dos vários graus de ensino atendam à necessidade de fazer a articulação preconizada pela lei, conjugando esforços para melhorar o aprendizado dos alunos.” (p. 03). Embora os resultados do PAS-UEM fornecidos pela CVU se caracterizem como relatórios do processo, cursos e reuniões não são sugeridos pelos documentos regulamentadores do PAS-UEM. Mediante a ausência de uma discussão pedagógica entre universidade e escola a partir dos resultados dos alunos, entendemos que uma maior aproximação das duas instituições pode depender dos esforços de diferentes setores educacionais dessas instituições de ensino.

O terceiro objetivo, ‘selecionar de forma gradual e sistemática’, traz para a cena, mais explicitamente, a figura do sujeito do processo seletivo PAS-UEM. Nesse sentido, esse

objetivo do PAS-UEM parece buscar a conscientização do aluno-candidato quanto à necessidade de uma preparação constante e gradual. Com a finalidade de estimular um estudo contínuo ao longo do ensino médio, a avaliação de um programa que não privilegia o acúmulo dos conteúdos permite, ainda, que o aluno se dedique de forma específica a cada série do ensino médio. Sob tal enfoque, o formato do PAS-UEM parece colaborar de maneira efetiva com a tomada de consciência do seu aluno-candidato que pode avaliar seu desempenho a partir de seus resultados em cada etapa e disciplina avaliada.

Por fim, o último objetivo, qual seja fornecer ‘informação detalhada do desempenho do candidato’, cumprido pela CVU – Comissão Permanente do Vestibular Unificado, ao enviar os resultados obtidos em cada etapa, pode colaborar no processo de ensino-aprendizagem, tanto do aluno quanto de sua escola, ao monitorar o seu desempenho. No entanto, esse objetivo, que parece demarcar a relevância social do processo seletivo, vislumbra-se no Parecer Federal nº CP 98/99 como dever da instituição superior de destacar a relevância social de suas ações em termos dos impactos no contexto em que se insere e na população a que se destina. Relevância esta que, entendemos constituir-se como seu verdadeiro resultado. Diante dos objetivos que configuram o PAS-UEM a instituição parece tão somente atender às orientações oficiais, nada muito além disso.

### 2.2.3 A materialização do PAS-UEM na Prova de Línguas

Segundo o artigo nº 22 da resolução nº 034/2008-CEP da Universidade Estadual de Maringá, todas as provas do PAS-UEM são realizadas em um único dia, com a duração de cinco horas. Dentro desse contexto avaliativo, a Prova de Língua portuguesa e Literatura, Redação e Língua Estrangeira agrupam-se na prova denominada Prova de Línguas, com conteúdo referente à série correspondente do ensino médio. Respeitando à resolução, o Manual – Processo de Avaliação Seriada – PAS-UEM /2009 (UEM/CVU, 2009) orienta que a Prova de Língua portuguesa, especificamente, tem como objetivo avaliar a capacidade do candidato de ler e interpretar textos de diferentes níveis de linguagem, percebendo as relações estruturais do padrão culto (o sistema ortográfico vigente, as relações morfosintáticas e semânticas entre os fatos da língua). Além disso, a prova pretende avaliar se o aluno-candidato estabelece relações entre os textos e os contextos a que se referem, bem como reconhece o emprego de recursos linguísticos utilizados na sua organização. Para tanto, a Prova de Língua portuguesa atende ao programa de conteúdo definido pelo Comitê de Língua portuguesa que apresenta os seguintes componentes:



**Quadro 2 - Programa de conteúdo de Língua Portuguesa**

<b>Prova da 1ª Série (1ª Etapa)</b>	<b>Prova da 2ª Série (2ª Etapa)</b>	<b>Prova da 3ª Série (3ª Etapa)</b>
1. <b>Variação linguística</b> 2. <b>Fonética e fonologia da língua portuguesa</b> 3. <b>Ortografia</b> 4. <b>Semântica</b> 4.1 Homonímia. 4.2 Paronímia. 4.3 Sinonímia. 4.4 Antonímia. 4.5 Denotação e conotação. 5. <b>Estudo do texto</b> 5.1 Função textual dos vocábulos. 5.2 Funções de linguagem. 6. <b>Estilística</b> 6.1 Figuras de linguagem.	1. <b>Ortografia</b> 2. <b>Morfossintaxe – período simples</b> 2.1 Regência verbal e nominal. 2.2 Colocação de pronomes. 2.3 Uso do acento grave indicativo de crase. 2.4 Emprego dos sinais de pontuação. 2.5 Função textual de vocábulos. 2.6 Concordância verbal e nominal. 2.7 Classes de palavras. 2.7.1 Flexão nominal de gênero e de número. 2.7.2 Flexão verbal regular e irregular. 3. <b>Estilística</b> 3.1 Figuras de linguagem.	1. <b>Ortografia</b> 2. <b>Morfossintaxe – período composto</b> 2.1 Análise sintática. 2.2 Funções das palavras QUE e SE. 2.3 Regência nominal e verbal. 2.4 Colocação de pronomes. 2.5 Uso do acento grave indicativo de crase. 2.6 Emprego dos sinais de pontuação. 2.7 Concordância verbal e nominal. 2.8 Classes de palavras. 2.8.1 Flexão nominal de gênero e de número. 2.8.2 Flexão verbal regular e irregular. 3. <b>Estudo do texto</b> 3.1 Função textual dos vocábulos. 3.2 Funções de linguagem. 4. <b>Estilística</b> 4.1 Figuras e vícios de linguagem.

(Fonte: Manual – Processo de Avaliação Seriada – PAS-UEM/2009, UEM/CVU, 2009.)

Constituinte da Prova de Línguas, a Prova de Redação exige do candidato a produção de dois a quatro gêneros textuais, dentre aqueles que integram a relação da etapa correspondente. A lista dos gêneros textuais é definida também pelo Comitê de Língua portuguesa. A listagem de gêneros textuais pode ser alterada periodicamente desde que mantenha parte dos gêneros que já eram solicitados. Segundo o Manual do Processo PAS-UEM (UEM, 2009), destinado à orientação do aluno-candidato, a Prova de Redação é o principal instrumento da avaliação da capacidade de pensar, compreender e de expressar-se por escrito sobre um determinado assunto, além de oferecer elementos que permitem avaliar o domínio e o conhecimento dos mecanismos da norma padrão culto da língua escrita. Para a visualização dessa organização, apresentamos a lista de gêneros solicitadas em 2009/2011 e sua atual relação de gêneros textuais para as provas de 2013 e 2014:

**Quadro 3 - Lista de gêneros textuais para as Provas de Redação de 2009 a 2011**

<b>Provas da 1ª Série</b>	<b>Provas da 2ª Série</b>	<b>Provas da 3ª Série</b>
1. Resposta de questões interpretativa-argumentativa 2. Relato 3. Resumo 4. Bilhete 5. Carta pessoa	1. Resposta de questões interpretativa-argumentativa 2. Relato 3. Resumo 4. Bilhete 5. Carta pessoal 6. Crônica 7. Texto instrucional	1. Resposta de questões interpretativa-argumentativa 2. Relato 3. Resumo 4. Bilhete 5. Crônica 6. Artigo de opinião 7. Carta do leitor 8. Carta réplica 9. Carta de reclamação 10. Texto instrucional

(Fonte: Manual – Processo de Avaliação Seriada – PAS-UEM/2009, UEM/CVU, 2009.)

O Manual do PAS-UEM (UEM/CVU, 2013), oferecido no sítio da instituição na internet, apresenta as modificações realizadas na relação de gêneros textuais que foram solicitados no ano de 2013, conforme expomos abaixo.

**Quadro 4 - Lista de gêneros textuais relacionados para as Provas de Redação de 2013**

<b>1ª Etapa</b>	<b>2ª Etapa</b>	<b>3ª Etapa</b>
1. Resposta argumentativa 2. Relato 3. Resumo 4. Notícia 5. Carta pessoal	1. Resposta argumentativa 2. Relato 3. Resumo 4. Notícia 5. Carta pessoal 6. Carta do leitor 7. Texto instrucional	1. Artigo de opinião 2. Carta reclamação 3. Carta do leitor 4. Carta de solicitação 5. Notícia 6. Relato 7. Resposta argumentativa 8. Resposta interpretativa 9. Resumo 10. Texto instrucional

(Fonte: Manual do PAS-UEM 2013, UEM/CVU, 2013.)

As redações produzidas no processo de avaliação do PAS-UEM são avaliadas por bancas de professores da área de Língua portuguesa, pertencentes aos quadros de profissionais do Departamento de Língua portuguesa da UEM e dos estabelecimentos de ensino fundamental e médio de Maringá e, eventualmente, de outros núcleos regionais de ensino, que recebem treinamento específico para esse processo. A fim de garantir a objetividade no processo avaliativo, utilizam-se planilhas previamente elaboradas por especialistas que orientam o avaliador na atribuição da nota, parcial e no seu total. Dessa forma, para cada gênero textual solicitado, há uma planilha correspondente que sempre se organiza

considerando a base textual que abrange o conteúdo e a forma, tal como apresentamos a seguir.

#### **Quadro 5 – Base textual do conteúdo e da forma avaliados na Prova de Redação**

<b>CONTEÚDO</b>	
Objetiva-se avaliar a capacidade de o candidato produzir determinado gênero textual, a partir da leitura da temática proposta no(s) texto(s) oferecido(s) como estímulo e apoio, bem como atender às condições de produção estabelecidas no enunciado do comando de cada gênero.	
<b>TEMÁTICA</b>	<b>ATENDIMENTO AO COMANDO</b>
Avalia-se o desenvolvimento da temática pertinente a cada gênero textual solicitado, observando os níveis de exauribilidade do tema, a partir de textos oferecidos como estímulo e apoio à produção escrita.	Avalia-se o atendimento às condições de produção expressas no comando de cada gênero textual.
<b>FORMA</b>	
Objetiva-se avaliar a organização composicional típica do gênero textual solicitado, a coesão e a coerência em função da materialização das ideias e o desempenho linguístico em consonância com a variedade linguística, mas sempre observando a modalidade culta da língua escrita.	
<b>ORGANIZAÇÃO TEXTUAL</b>	<b>DESEMPENHO LINGUÍSTICO</b>
Avalia-se a estrutura organizacional típica do gênero textual solicitado, considerando os mecanismos de coesão e de coerência necessários para a sua materialização ou textualização.	Avalia-se o desempenho linguístico a partir da modalidade culta da língua escrita, observando os níveis de construção de parágrafos, frases, períodos, orações, palavras e seus elementos constituintes (ortografia, pontuação, regência, concordância etc.).

(Fonte: Manual do PAS-UEM 2013, UEM/CVU, 2013.)

A nota na Prova de Redação será a soma das notas obtidas na produção de cada um dos gêneros textuais solicitados, cujo total máximo é de 120 pontos. As versões definitivas da Prova de Redação possuem um código gerado e atribuído de forma aleatória pelo sistema computacional, diferente do número de inscrição, a fim de impedir a identificação do candidato pelos avaliadores da redação. No processo de avaliação, os avaliadores observam os aspectos quanto a:

- o atendimento às diretrizes dos comandos;
- a capacidade de produzir os gêneros textuais solicitados, obedecendo à modalidade culta da língua escrita;
- a apresentação de ideias, em função da estrutura organizacional do gênero textual solicitado;
- a compreensão e a interpretação de dados e de fatos que compõem os textos de apoio;
- o estabelecimento de relações entre as ideias na organização textual.

(MANUAL DO PAS-UEM 2013, UEM/CVU, 2013, p.20)

## CAPÍTULO 3

### PRESSUPOSTOS E ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Para configurar a perspectiva metodológica, neste capítulo, descrevemos o desenvolvimento da pesquisa, ampliando o que já antecipamos na introdução. Dessa maneira, apresentamos o encaminhamento metodológico que nos orienta nas etapas da investigação; os procedimentos utilizados na análise das redações do vestibular seriado da UEM, o que nos permite trazer para o centro das discussões acadêmicas o PAS-UEM como um processo de interação pedagógica direta ou indireta entre a Universidade e o Ensino médio.

#### 3.1 Os pressupostos metodológicos da pesquisa

De acordo com Flick (2009), as contínuas mudanças sociais promovem aceleradas diversificações nas esferas da sociedade. Conseqüentemente, essas constantes mudanças levam os pesquisadores das relações humanas a novas e diferentes realidades sociais. Segundo o autor, dos estudos científicos dessas realidades e da pluralização das relações humanas surge a pesquisa qualitativa, por meio da qual se passa a observar o mundo com o objetivo de investigar as práticas sociais e os significados nelas vigentes.

Para mais bem entendermos a investigação qualitativa, podemos concebê-la como um terreno para a crítica científica social em que o pesquisador mantém: a fidelidade em relação aos fenômenos; o respeito às experiências de vida; e a atenção aos detalhes do cotidiano. Dentre outros fatores, os atraídos pela pesquisa qualitativa consideram-na o local para debates sobre os objetivos das ciências humanas e sobre os significados de conhecer o mundo social. Desse modo, sucintamente, entende-se que “a ação e o pensamento, a prática e a teoria estão ligadas em um processo contínuo de reflexão crítica e de transformação” (SCHWANDT, 2006, p. 195). Nessa linha, Strauss e Corbin (2008) asseveram que os pesquisadores qualitativos tendem a desenvolver um processo auto reflexivo, o que permite que as pesquisas se tornem abertas e flexíveis – a ponto de se manter uma relativa ambigüidade – a partir da “percepção de que os fenômenos são complexos e de que seus significados não são facilmente entendidos ou assumidos como certos.” (p. 19). Em uma pesquisa qualitativa, o indivíduo envolve-se em um estudo que leva muito a sério as palavras e as ações das pessoas. Por isso, a observação das realidades sociais passou a incidir sobre os dados reais produzidos nos

contextos pesquisados, e os trabalhos qualitativos passaram a ter relevância direta, tanto para o público acadêmico como para o não-acadêmico. Pelos tais pressupostos, esta pesquisa pauta-se na metodologia qualitativa.

A focalização na metodologia qualitativa justifica-se pela sua abordagem que nos oferece métodos que nos ajudam a ver além do comum, transformando essa visão em realidade. Ampliamos essa visão, quando optamos pela pesquisa qualitativa de cunho etnometodológico, pelo fato de seus procedimentos permitirem ao pesquisador concentrar-se no estudo das práticas sociais, a partir de coleta de dados naturais, ou seja, sem a utilização explícita de métodos de reconstrução da realidade, tais como: entrevista, questionários ou textos produzidos para a pesquisa. Em outras palavras, na pesquisa qualitativa pelo viés etnometodológico, os dados produzidos naturalmente em uma esfera social podem construir a realidade da esfera que se quer observar.

Schwandt (2006) considera que o etnometodólogo se interessa em compreender a constituição do mundo num processo intersubjetivo cotidiano, ao entender que, para interagirmos socialmente, precisamos considerar os significados das nossas ações e das ações dos outros. Assim, o pesquisador, de acordo com a etnometodologia, é capaz de reconstruir os significados objetivos da ação na comunicação intersubjetiva, porque compreende que “a realidade social, a vida cotidiana, é composta na conversação e na interação” (p.196). Nesses pressupostos fundamentando-nos e objetivamos construir a rotina pedagógica materializada na interação verbal que constitui a prova de redação do PAS-UEM, reconstruindo os significados das ações linguísticas dos interlocutores participantes desse processo seletivo seriado.

Consoante Votre & Figueiredo, referido por Guessser (2003), isso é possível porque a realidade social é construída na prática dos sujeitos em interação. Os fenômenos sociais estão em constante criação, transformação e extinção. Fundamentalmente, os fenômenos sociais “são criados pelos atores para dar significados às suas ações e permitir uma compreensão das ações empreendidas pelos demais atores que coexistem como ele num mesmo contexto”. Essas ações, por sua vez, são guiadas pelo raciocínio prático, “fruto dos momentos particulares vivenciados e experimentados a cada ato interacional” desses atores. (GUESSER, 2003, p. 158)

Segundo Coulon (1995), citado por Guessser (2003), pela perspectiva da etnometodologia, a pesquisa qualitativa pode valer-se da linguagem para descrever como interlocutor e locutor – sujeitos, portanto – aceitam tacitamente a existência de significações e compreensões comuns daquilo que se diz. Em suma, juntos, os sujeitos, na sua ação social –

constituída nesta pesquisa na interação pela linguagem – marcam as expressões linguísticas com indícios da existência de um saber comum socialmente distribuído, mesmo quando esses indícios não são percebidos pelo pesquisador imediatamente. Pela metodológica assinalada, aceitamos que a linguagem abarca um sentido local e contextual, particular de cada ato interacional. Dessa forma, o pesquisador deve atentar em suas análises para as expressões linguísticas que

possuem significados “trans-situacionais”, ou seja, expressam em si mesmas um conjunto de ideias que superam o seu próprio significado literal ou sugerem a interligação de conteúdos já subentendidos ou já referidos, ou ainda, conteúdos que podem ser deduzidos pelos próprios atores no momento de interação, sem a necessidade de explanação verbal pormenorizada. (COULON, 1995, p.32, *apud* GUESSER, 2003, p. 160)

Assumimos, dessa maneira, o caráter interacional da língua, que ganha seu significado diante da situação interlocutora imediata. Isto é, as expressões linguísticas assumem o significado partilhado pelos interlocutores no contexto local onde elas são produzidas. Dessa forma, o significado partilhado que, então, evidencia-se na linguagem, constrói a realidade social.

Por esse viés metodológico, o mundo social é construído pelas ações interacionais entre os atores, considerados aqui sujeitos. Tais ações desenvolvem-se pelo uso da linguagem, que é flexível e adaptável ao grupo em que se desenvolve. Por isso, o etnometodólogo interessa-se pela maneira como os sujeitos se servem da elocução para construir um conjunto de ações coordenadas e inteligíveis. O que quer dizer que, no uso da linguagem e a cada minuto de sua existência, os interlocutores realizam reflexões a partir de um conjunto de percepções geradoras de uma *reflexividade*. Resumidamente, os sujeitos participantes da interação tomam decisões, coordenando-as e articulando-as cooperativamente com os demais sujeitos do seu grupo social, formando coletivamente uma visão do mundo.

Um pesquisador etnometodólogo compreende as significações das ações humanas só a partir do próprio processo de reflexividade desenvolvido pelos sujeitos no momento da produção dos dados. A observação da *reflexibilidade* dos sujeitos na construção da realidade é mediada pelo conceito de *relatabilidade*, isto é, da descrição e narração que os sujeitos fazem de seus processos reflexivos, procurando mostrar a constituição da realidade que produziram e experimentaram, ou que buscam construir.

A relatabilidade é a propriedade que permite que os atores tornem o mundo visível a partir de suas ações, tornando as ações compreensíveis e transmissíveis. Ao passo que são descritas, ou seja, ao passo que são dotadas de significados e sentido através dos processos pelos quais são relatadas, *as ações sociais exprimem o mundo social na sua mais pura essência*. (COULON, 1995 *apud* GUESSER, 2003, p. 162, grifo nosso).

Todavia, um etnometodólogo não descreve as ações a partir dos relatos fornecidos pelos atores – sujeitos –, mas procuram compreender como eles reconstituem permanentemente uma ordem social frágil e precária, a fim de compreenderem e de serem compreendidos em seu contínuo intercâmbio comunicativo e interacional. Apreendemos, portanto, que o mundo social é relatável, passível de ser descrito, compreendido, interpretado e analisado pelo pesquisador, a partir das ações linguísticas dos sujeitos da interação. Por isso, os pressupostos metodológicos apresentados revelam-se pertinentes à tarefa dispensada na análise dos textos produzidos pelos alunos-candidatos do PAS-UEM, na Prova de Redação, na interpretação dos significados do conceito do gênero resumo assumido pela CVU-UEM e pelos alunos que com ela interagem, para construirmos a realidade pedagógica constituída no PAS-UEM.

A interpretação dos significados acolhida na pesquisa qualitativa etnometodológica tem estreita relação com a pesquisa qualitativa educacional de Bortoni-Ricardo (2013), já que esta permite entender e interpretar os fenômenos sociais em um determinado contexto, como também assume métodos semelhantes à etnometodologia: ambas têm o compromisso com a interpretação das ações sociais porque admitem um pesquisador ativo na construção da pesquisa e não um mero relator passivo.

A força que ganha o interpretativismo no campo científico social alicerça-se no fato de que o pesquisador não é simplesmente um relator passivo, mas, sim, parte do mundo que pesquisa. No paradigma da pesquisa qualitativa, o cientista social, especialmente o pesquisador das realidades educacionais, é capaz de refletir sobre as ações como objetos de pesquisa do mundo de que participam. A capacidade de refletir em todo o processo da pesquisa é denominada, na literatura especializada, (DENZIN e LINCOLN, 2006; FLICK, 2009; TRIVIÑOS, 2012; BORTONI-RICARDO, 2013), de ‘reflexividade’. Diante da reflexividade do pesquisador, admitimos que a ação investigativa tem influência sobre o objeto da investigação, assim como a busca pelo objeto também influencia a ação do pesquisador.

Ao aceitarmos a reflexividade e o interpretativismo do pesquisador, entendemos que as ações sociais humanas são inerentemente significativas, e, por conseguinte, podem ser interpretadas. Schwandt (2006) vem ao encontro desse entendimento, quando diz que toda ação social pode ser compreendida, desde que se investigue e interprete o significado que a constitui. De acordo com o autor, admitir que uma ação humana tenha significado implica assumir que ela tem um conteúdo intencional, o que permite interpretar um sorriso como forçado ou terno; um levantar de braço, como um voto ou uma solicitação do direito de falar.

Nas palavras do autor, para “encontrar significado em uma ação, ou para afirmar que se entende o que uma determinada ação significa, é necessário que se interprete de um modo específico o que os atores estão fazendo.” (p. 196).

Voltando a Bortoni-Ricardo (2013), encontramos mais uma justificativa para a nossa opção metodológica e o contexto de nossa pesquisa, quando ela assegura que, nos anos de 1980, dentre outros paradigmas do interpretativismo, o da reflexividade do pesquisador, fundamentalmente, transferiu a pesquisa qualitativa dos contextos sociais para os estudos dos contextos educacionais. Dessa forma, o ‘microcosmo’ da sala de aula passou a ser investigado dando relevância: a) à interação professor-aluno; b) e à qualidade do processo de aprendizagem. Dentre as duas tendências da pesquisa qualitativa educacional, a nossa filia-se à primeira tendência, quando tem a finalidade de investigar a interação entre a instituição de ensino superior – para onde se transfere o professor configurado naquele que elabora a prova – e o aluno do ensino médio – candidato a uma das vagas de graduação ofertadas pela instituição mediante o PAS-UEM. Isso significa que na investigação qualitativa o pesquisador, mesmo que em sentido geral, busca evidenciar como as ações que têm lugar em um microcosmo, como a sala de aula, relacionam-se com as dimensões de natureza macrossocial em que as escolas estão inseridas. Em nosso estudo, fazemos o caminho inverso: focalizamos o macrossocial, representado pelo PAS-UEM para entender como esse *lócus* se relaciona (poderia, ou deveria se relacionar) com o microcosmo da sala de aula e as práticas pedagógicas que nela acontecem. A troca de percurso se permite pela interação entre aluno e universidade, segundo a qual os papéis dos sujeitos não são fixos, pois cada participante pode manter e alterar, de acordo com suas interpretações, os significados estabelecidos na interação. Os significados instaurados no PAS-UEM podem ser diretamente compreendidos pelos alunos ou indiretamente por meio de uma orientação do seu professor ou escola. Assim sendo, entende-se que o PAS-UEM como uma interação organizada abre a possibilidade de o pesquisador, participante que é, tomar decisões que tornem mais claras as relações de cooperação que articulam coletivamente os sujeitos – alunos e a instituição superior – dos grupos sociais envolvidos.

### 3.1.1 Os aspectos da pesquisa

No percurso até aqui traçado, esta pesquisa, qualitativa pedagógica na sua natureza, guia-se pelos princípios da etnometodologia, pois volta o seu olhar para a interação pedagógica organizada no PAS-UEM que emerge dos textos escritos na Prova de Redação do



processo seletivo da UEM. Focamos a relatabilidade e a flexibilidade, ao analisar, refletir e interpretar como se dá a interação verbal escrita dos alunos-candidatos participantes do PAS-UEM, para construir a realidade que circunda o diálogo entre o ensino superior e o ensino médio. Nessa perspectiva, procuramos descobrir como os padrões de organização do macrocosmo PAS-UEM relacionam-se com as atividades de escrita – ação social – dos alunos, sujeitos do microcosmo, materializadas no produto da Prova de Redação. Para tanto, empreendemos nossa interpretação com o intuito de construir a interação organizada na rotina da prova do processo avaliativo em que a escrita acontece.

Aproximamos o contexto discursivo, representado pelos enunciados contidos nas Provas de Redação e os contextos locais: macro e microcosmo. Isso nos permite assumir procedimentos interpretativos dos textos, com intuito de compreender a ordem social que se reproduz no revezamento da interação dos sujeitos desses contextos. (FLICK, 2009). Nesta pesquisa, buscamos detalhes em uma situação específica, como orienta Erickson (1990), referido por Bortoni-Ricardo (2013), para atingir nosso objetivo geral: construir a rotina pedagógica materializada na interação verbal que constitui a Prova de Redação do PAS-UEM, reconstruindo os significados das ações linguísticas dos interlocutores participantes desse processo seletivo seriado.

A contribuição desta pesquisa, ao cumprir o objetivo geral, incide em oferecer à UEM dados que possam gerar melhores resultados nos seus esforços de mediar o desenvolvimento das habilidades linguísticas dos alunos-candidatos participantes do seu processo. Sem perder de vista o microcosmo da sala de aula, buscamos oferecer dados e análises que levem ao aperfeiçoamento das práticas de ensino-aprendizagem da escrita, considerando a abrangência do macro contexto do PAS-UEM, passando, especificamente, pelas análises dos enunciados produzidos pela UEM instauradores da interação verbal com o aluno do ensino médio e as ações linguísticas desenvolvidas pelos alunos-candidatos na escrita dos seus textos que estabelecem a interação no PAS-UEM. Nessas análises, orientamo-nos pela abordagem da Análise da Conversação (AC), que atualmente já se aplica à análise de textos escritos, conforme acrescenta Bergmann (2004), citado por Flick (2009).

Hoje, a Análise da Conversação (AC) predomina a pesquisa etnometodológica dentro da pesquisa qualitativa por denotar uma abordagem que

(investiga a) interação social enquanto processo contínuo de produção e de manutenção da ordem social significativa. A AC origina-se com base no fato de que em todas as formas de comunicação, linguísticas ou não linguísticas, (...) os atores preocupam-se com o assunto da análise da situação e do contexto de suas ações, da interpretação de suas declarações por parte de seus interlocutores, e com a produção

de apropriabilidade, com a inteligibilidade e a eficácia situacionais em suas próprias afirmações, bem como com a co-coordenação de seus próprios procedimentos como os procedimentos dos outros. (BERGMANN, 2004, p. 269 *apud* FLICK, 2009, p. 299)

Por essa perspectiva, podem-se determinar os princípios e os mecanismos constitutivos por meio dos quais os atores sociais criam as estruturas significativas e organizacionais dos eventos em que interagem.

Ao pretender também, pela análise das ações linguísticas desenvolvidas nos textos escritos dos alunos-candidatos, tornar ‘visível’ como eles percebem e identificam os padrões estruturais linguísticos formais orientados no PAS-UEM e como se configuram as dificuldades ou facilidades que esses alunos encontram para identificar os significados construídos na matriz acadêmica em que o evento acontece, acreditamos nos caminhos que emergem das premissas etnometodológicas sintetizadas por Heritage:

1. A interação organiza-se estruturalmente;
2. As contribuições da interação são moldadas pelo contexto, mas também transformadoras deste contexto;
3. E, assim, duas propriedades são inerentes aos *detalhes* da interação, de modo que nenhum tipo de detalhe na interação conversacional” (mesmo enrijecida na fixação da escrita) “possa ser descartado a *priori* como desordenado, acidental ou irrelevante. (HERITAGE, 1985 *apud* FLICK, 2009, p. 71)

Em outras palavras, o objetivo pode ser atendido diante dos pressupostos de que:

1. (...) a interação prossiga de uma forma ordenada e que nada nela deva ser considerado aleatório.
2. (...) o contexto da interação não apenas influencia essa interação, mas é, ainda, nela produzido e reproduzido.
3. (...) o que é relevante na interação social, e, portanto para a interpretação, apenas pode ser tomada por meio da interpretação, e não por arranjos *ex ante*. (SCHEGLOFF E SACK, 1974 *apud* FLICK, 2009, p. 299)

Por esse viés metodológico, procuramos investigar a gama completa de variações das ações dos interlocutores para estabelecer a tipicidade e a atipicidade dessas ações, com base na sua frequência relativa. Reúnem-se, com isso, amostras das ações linguísticas que permitem identificar a compreensão que os participantes da interação fazem da situação comunicativa, orientados pela matriz do contexto institucional analisado. Mesmo, quando deslocamos, em nossa pesquisa, o foco mais habitual da pesquisa qualitativa etnometodológica, transferindo a análise da conversação para a análise da interação realizada na escrita, os pressupostos básicos da etnometodologia contribuem para a focalização da interação direta ou indireta entre a Universidade Estadual de Maringá e o aluno-candidato do ensino médio em suas rotinas de escrita, já que a escrita constitui em nosso caso (no caso de

nossa pesquisa) “a estrutura da interação que é, ao mesmo tempo, produzida na interação e por meio dela”, Flick (2009, p. 71).

### 3.2 As etapas da pesquisa

Para o desenvolvimento da investigação das rotinas do PAS-UEM a que nos propomos, iniciamos pela coleta do *corpus* da pesquisa, diante da possibilidade de o *corpus* deixar de existir, já que a CVU se reserva o direito de incinerar as redações e as folhas de resposta produzidas nos seus processos seletivos. Além da coleta do *corpus*, também realizamos levantamento bibliográfico e pesquisa documental. A essa etapa, agregamos a experiência pessoal advinda de uma participação na banca de avaliação de redação do PAS-UEM/2013, que nos subsidiou nas interpretações necessárias para reconstruir a rotina do PAS-UEM. Para um melhor delineamento do processo da pesquisa, passamos a nos dedicar a cada etapa separadamente.

#### 3.2.1 A coleta do *corpus*

Certamente, o acesso às redações produzidas no processo do PAS-UEM apresentou-se como a principal dúvida quanto à possibilidade de realização da nossa pesquisa, já que tínhamos a consciência da importância desses dados para a focalização que pretendíamos fazer no PAS-UEM. A coleta dos textos escritos pelos alunos-candidatos tornou-se uma etapa determinante para o desenvolvimento de nossa pesquisa. Por conseguinte, a efetivação dessa coleta desencadeou a investigação de outros textos que passaram a ser incorporados em nosso *corpus*, como passamos a descrever.

#### 3.2.2 Os textos dos alunos do ensino médio participantes do PAS-UEM

Em março de 2012, a orientadora desta pesquisa, motivada pelo delineamento do presente estudo, dispôs-se a obter informações dos mecanismos de solicitação das redações produzidas nos vestibulares da UEM. Em razão do contato direto da professora com a CVU, expuseram-se os objetivos de nossa pesquisa e as especificações das redações que serviriam ao *corpus* de nossa investigação. Em uma semana, a CVU entregou-nos as cópias das redações solicitadas. Por tão pronto atendimento inicial e pela credibilidade que depositou em

nossa pesquisa, agradecemos à CVU. Com prontidão e eficiência, a comissão do vestibular da UEM nos forneceu sessenta pares de redações, em um total de cento e vinte (120) textos que se tornou o *corpus* principal desta pesquisa.

Os pares de redações, apesar de terem sido escolhidos aleatoriamente pela CVU, atendem ao critério determinante de nossa pesquisa: o interesse em focalizar as ações linguísticas e textuais ao longo da interação com a Universidade. Isso nos induz a eleger o critério de analisar um mesmo gênero textual em diferentes momentos. A partir desse critério, tínhamos apenas o gênero resumo como opção, tendo em vista que apenas esse gênero fora solicitado mais de uma vez. A reincidência do gênero resumo levou-nos a requerer junto à CVU, as redações que contemplavam resumos, produzidos nas etapas 1 e 2 do PAS-UEM, isto é, na 1ª etapa, no ano de 2009, e na 3ª etapa, no ano de 2011. A exclusão da 2ª. etapa reside no fato de o gênero resumo não ter sido solicitado nessa etapa, ocorrida no ano de 2010.

Outro critério atendido pela CVU diz respeito à condição de os resumos selecionados serem escritos, nos dois momentos, por um mesmo grupo de alunos. Desse modo, cada conjunto de dois textos: um resumo escrito na 1ª etapa do PAS-UEM, quando o aluno-candidato ainda cursava a 1ª série do Ensino médio; e outro resumo escrito na 3ª (última) etapa quando o mesmo aluno cursava a 3ª série do Ensino médio, ambos os textos escritos pelo mesmo aluno-participante em diferentes etapas do PAS-UEM caracterizam-se como o *corpus* desta pesquisa. Tendo em vista que o nosso olhar entende o PAS-UEM como um processo interacional, os cento e vinte textos configuravam-se, ainda pressupostamente, como produtos da interação da Universidade com o ensino médio, rotina que objetivamos construir.

Juntamente com esses textos, a CVU entregou-nos uma folha com uma planilha<sup>4</sup> de cinco colunas de dados numéricos: na primeira, apresentavam-se as legendas numéricas alusivas ao que corresponderia à inscrição dos alunos participantes; na segunda e na quarta colunas, uma legenda numérica que se referia à identificação numérica que cada redação recebe para o processo de avaliação; na terceira e quinta coluna da tabela recebida apresentavam-se as notas atribuídas pela banca de avaliação. Diante da planilha cedida pela comissão de vestibular da UEM, tínhamos a nota de cada redação da qual recebemos uma cópia. Esses dados quantitativos, nesta pesquisa qualitativa, passam a ter importância, uma vez que nos serviriam de pistas, representações, para interpretar a ‘resposta’ dada pela instituição ao aluno – autor do texto – quanto à ‘qualidade’ ou ‘adequação’ de sua escrita.

---

<sup>4</sup> A cópia da planilha está disponível na seção de anexos deste trabalho.

Diante disso, vislumbramos a possibilidade de confluir quantidade e qualidade nas análises e interpretações da pesquisa. Encontramos, para essa confluência, respaldo em Strauss e Corbin (2008), Flick (2009) e Bortoni-Ricardo (2013).

Strauss e Corbin (2008) asseguram que a pesquisa qualitativa pode se valer tanto dos dados coletados por meio de seus instrumentos comuns quanto dos dados quantificados para outros fins.

Flick (2009) e Bortoni-Ricardo (2013) asseveram que os dados qualitativos e quantitativos podem se conciliar em uma pesquisa qualitativa, quando, juntos, esses dados fornecem um quadro mais geral das questões estudadas.

Em nosso caso, os dados quantitativos, as notas que a banca avaliadora atribuiu às redações dos alunos, nos auxiliam no momento de interpretação dos dados, quando combinamos nossas análises às notas atribuídas ao aluno, permitindo-nos configurar que estruturas linguísticas e textuais a instituição de ensino superior considera ‘insatisfatórias’, ‘medianas’ ou ‘satisfatórias’. A partir dessa confluência de dados, podemos evidenciar, dentre outros resultados, os padrões estruturais formais de escrita que a esfera acadêmica estabelece para que os alunos do ensino médio busquem manter ou atingir na próxima interação com a universidade. Além disso, a mensuração da escrita do aluno feita pela CVU-UEM, por meio da banca avaliadora, como caracterizamos no capítulo anterior, passou a fornecer-nos dados que se conciliavam com as nossas análises qualitativas, e, quando não, novas análises e discussões foram suscitadas sobre o desenvolvimento, ou não, da escrita do aluno. Nossas análises qualitativas também podem contribuir para a interpretação dos dados quantitativos expressos no material que nos foi fornecido. Isso parece nos abrir caminhos de tornar visível a relação estabelecida entre o macro contexto, ou macrocosmo, – configurado pela esfera acadêmica que determina os padrões formais de escrita – e o microcontexto, ou microcosmo, da sala de aula – configurado nas produções textuais que os alunos são capazes de se desenvolver. Enfim, as medidas quantitativas são relevantes, quando complementarem, conciliando-as, as informações que emergem da análise do processo.

Ao analisar os textos dos alunos-candidatos, junto às planilhas de notas da instituição, logo, apreendemos que os comandos da Prova de Redação também deveriam ser analisados para percebermos, se assim acontecia, o diálogo entre universidade e aluno. Assim sendo, passamos a considerar como parte da interação pedagógica que pretendíamos investigar, como *corpus* da pesquisa, os comandos das Provas de Redação integrantes dos cadernos de Prova de Línguas aplicados no processo.

Especificamente, conseqüente às leituras dos teóricos que nos orientam, tanto pela Linguística Aplicada (GERALDI, 1991, 1997, 2010; ANTUNES, 2003, 2009; SERAFINI, 2004; MACHADO, 2004; dentre outros) como metodologicamente, (DENZIN e LINCOLN, 2006; FLICK, 2009; TRIVIÑOS, 2012; BORTONI-RICARDO, 2013), passamos a olhar os textos dos candidatos como ações responsivas aos comandos das Provas de Redação. Desse ponto de vista, os textos são vistos como tentativas de resposta à interação pedagógica estabelecida no PAS-UEM. Assim, tornou-se inevitável a análise dos comandos que solicitavam a produção do gênero resumo nas etapas do PAS-UEM/UEM/2009 e PAS-UEM/UEM/2011, incorporando, mais textos a esta pesquisa.

### 3.2.3 Os textos da instituição: os comandos da prova de redação

Compreendidos os textos dos alunos-candidatos como ‘respostas’ aos comandos da Prova de Redação, esses comandos passaram a ser analisados como enunciados instauradores do diálogo entre universidade e ensino médio. Dessa forma, consideramos a Prova de Redação, no que diz respeito ao gênero resumo, como parte da interação pedagógica que pretendíamos investigar.

Os cadernos de provas em que se encontram as Provas de Redação aplicadas na primeira edição do PAS-UEM, em 2009, 2010 e 2011, foram agregados neste estudo, já inicialmente. Primeiro, para determinarmos as redações que seriam pertinentes à nossa pesquisa. Analisados os cadernos de provas nos quais apresentavam os gêneros textuais solicitados ao longo do processo, determinou-se a escolha do gênero resumo e as especificações do *corpus* de textos solicitados à CVU. A coleta desse material tornou-se possível pelo acesso ao sítio da internet destinado ao PAS-UEM<sup>5</sup>, onde estão disponíveis os cadernos de prova de todas as etapas do PAS-UEM em arquivos de PDF para salvamento em arquivos. Outras etapas da pesquisa seguiram, tais como a ampliação teórica e o acesso aos documentos oficiais e institucionais que estabelecem e organizam as rotinas do PAS-UEM, assim como, as de outros processos seletivos seriados realizados no Brasil.

Em síntese, continuamente, a Internet tornou-se um valioso campo de pesquisa para termos acesso aos detalhes do PAS-UEM, o que nos subsidiou nas análises dos textos, se considerarmos os documentos, manuais e provas disponíveis.

---

<sup>5</sup> [http://www.PAS-UEM.uem.br/e\\_anterior.html](http://www.PAS-UEM.uem.br/e_anterior.html)> acessado de março de 2012 até a conclusão da pesquisa.

## CAPÍTULO 4

### A FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA SUSTENTADORA DA ANÁLISE

Este capítulo cumpre uma das etapas da pesquisa qualitativa de cunho etnometodológico ao apresentar os pressupostos teóricos que fundamentam as análises desenvolvidas neste trabalho.

Já o aporte teórico na Linguística Aplicada permite-se o acesso a ciências e teorias várias, desde que sejam elas eficazes para a resolução do problema gerador da pesquisa. Nessa direção, recorreremos a autores de ciências confluentes, em especial, linguistas, filósofos, analistas do discurso, educadores.

Iniciamos, trazendo Geraldi (2010) que aborda os processos de escolarização que conhecemos atualmente. Segundo o autor, esses processos resultam das conjunturas históricas da cultura ocidental em que vivemos. Consequentemente, os processos formais escolares revelam: a) uma preocupação com o futuro e, por isso, o aluno é formado para atender a um porvir; b) um projeto de sobrevivência do PAS-UEM, pelo qual se transmite uma herança cultural ao aluno; c) e, finalmente, uma concepção de sujeito que entende que esse não está pronto ao nascer, mas é capaz de aprender. Detendo-nos nessa última preocupação, interessamos a concepção de sujeito, que introduz a fundamentação teórica deste trabalho.

De acordo com Geraldi (2010), na concepção atual, os sujeitos não nascem vazios, nem histórica, nem biologicamente. No entanto, também não estão prontos ao nascer. Desse modo, o autor defende que os sujeitos se formam ao longo da vida. Para ampliá-la, duas hipóteses são levantadas: a) uma em que as condições históricas nos fazem ser o que somos, ou seja, os sujeitos, segundo o contexto social, histórico, cultural em que vivem e no qual se instauram situações em que vivem experiências formadoras que os, e nos, tornam constituídos – determinados pelo social; b) e, a outra, evidencia as condições históricas que, ao pressionarem os sujeitos, tornam-nos ou os tornam constituídos, isto é, nos fazem ser o que somos. O social em que vivemos nos constitui. Ao optar pela hipótese de sujeitos constituídos, o autor aceita o fato de que admitir a noção de constitutividade implica admitir a inconclusibilidade humana e o caráter não fechado dos ‘instrumentos’ com que se opera o processo de constituição do ser humano – essencialmente a língua e a linguagem.

Nesse contexto, passamos a entender, ainda teoricamente, que a interação do aluno-candidato do PAS-UEM por meio da língua e linguagem, da Prova de Redação, possa

permitir que os padrões linguísticos formais acadêmicos tornem-se constitutivos da escrita do sujeito participante da interação.

#### **4.1 A língua como interação dos sujeitos**

Com a perspectiva de constitutividade humana, a língua apresenta-se, em princípio, como um ‘instrumento’ fundamental na formação humana. De acordo com Bakhtin/Volochínov (2012), os sujeitos simplesmente não adquirem sua língua materna; na verdade, é por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência. Segundo os teóricos, no processo de assimilação da língua materna, os indivíduos interagem com outros indivíduos num processo progressivo de integração à sociedade. Na integração social, os falantes assimilam sua língua e tomam consciência do sujeito social que são, ou no qual se tornam. Os sujeitos não apenas recebem a língua como um objeto herdado, mas se constituem pelo conteúdo social, histórico e ideológico de sua língua materna.

Acrescenta-se a compreensão de que, na perspectiva bakhtiniana (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2012), a língua em uso está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico social ou relativo à vida de cada indivíduo. É esse caráter ideológico e histórico que transforma a língua em discurso. Desse modo, entendemos que os sujeitos não falam apenas palavras dicionarizadas (signos), mas verdades ou mentiras, coisas importantes ou triviais, agradáveis e desagradáveis, dentre outras. Em suma, a língua em si não existe, o que existe são os falantes, os interactantes que agenciam os sentidos e os sistemas linguísticos.

Para os teóricos supracitados, a língua como um sistema abstrato e autônomo de significado único é uma ilusão do falante estrangeiro e de alguns estudiosos que a veem como um sistema rígido de regras e de sentido imutável, algo muito distante da concepção bakhtiniana de língua.

Por isso, no arcabouço teórico bakhtiniano, a língua depende da sua realidade fundamental – a interação humana – para existir. Nesse caso, a interação verbal entre os sujeitos de um grupo social apresenta-se como a substância ou essência fundamental da língua. A língua configura-se – como o produto da interação humana – e a linguagem – como os conjuntos de contextos possíveis de uso de cada termo da língua.

Os pressupostos bakhtinianos são reafirmados nos estudos brasileiros de Geraldi (1991, 1997, 2010), de Antunes (2003, 2009), dentre outros, que deslocam o estudo da língua para o estudo da linguagem, entendida como uma forma de interação humana mediada pela



língua. No Brasil, a partir dos estudos de Geraldi (1991), o ensino de língua materna e as pesquisas que se dedicam a tal ensino passaram a conceber a linguagem como o local das relações sociais em que os falantes atuam como sujeitos, o que efetivamente caracteriza a concepção interacionista de linguagem (PERFEITO, 2010).

Desse modo, neste trabalho, aceitamos que, ao falar e escrever, os usuários de uma língua interagem, agem, atuam sobre e com os outros. Assim, estudar a língua, mais propriamente a linguagem, implica entendê-la como atividade social.

#### **4.2 A linguagem como lugar da interação humana e de ensino-aprendizagem**

A concepção interacionista de linguagem, nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino médio (PCNEM), publicados em 1999 pelo Ministério da Educação (MEC), embasa o entendimento de que o grande objetivo da linguagem é a interação dos sujeitos dentro de um espaço social. Por conseguinte, de acordo com o documento, a língua organiza de forma articulada os dados das experiências comuns dos membros de uma determinada comunidade social. Assim, a linguagem torna-se uma herança social, envolvendo os indivíduos que a assimilam. Isto é, as estruturas mentais, emocionais e as perceptivas desses indivíduos passam a ser reguladas pelos significados que a linguagem – como atividade humana – foi e é capaz de articular coletivamente em uma sociedade. Em suma, nas práticas sociais, o homem cria a linguagem verbal e, nela, com ela e por meio dela, representa, organiza e compartilha a sua forma de pensar.

De tal modo, entende-se que a

linguagem permeia o conhecimento e as formas de conhecer, o pensamento e as formas de pensar, a comunicação e os modos de comunicar, a ação e os modos de agir. Ela é a roda inventada, que movimentada o homem e é movimentada pelo homem. Produto e produção cultural, nascida pela força das práticas sociais, a linguagem é humana. (BRASIL, 1999, p. 125)

No documento, a linguagem é concebida como a forma mais comum de encontro, desencontro e confronto dos sujeitos que por meio dela se expõem, agem e continuam a produzir a linguagem. Assim compreendida, a linguagem é fundamental para o desenvolvimento de todo e qualquer homem. Para Geraldi (1997), a linguagem “é condição *sine qua non* na apreensão de conceitos que permitem aos sujeitos compreender o mundo e nele agir”. (p. 4).

Diante disso, os conteúdos do PCNEM orientam que o processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa no ensino médio deve pressupor a linguagem como construção humana e histórica de um sistema linguístico e comunicativo o qual vai além dos seus aspectos formais. Logo, entendemos que a análise das manifestações da linguagem, ao levar em consideração o cenário do PAS-UEM, em que tais manifestações acontecem, pode permitir a interpretação das razões que fizeram alunos-candidatos e a Universidade usarem um recurso linguístico, e não outro. Também entendemos que o estudo apenas de aspectos formais da língua, sem considerar a inter-relação contextual, desvincula o sujeito do caráter social da linguagem.

A leitura do documento federal evidencia a reflexão sobre os recursos linguísticos, no contexto real de uso da língua, como uma garantia de participação ativa na vida social, uma vez que a compreensão das manifestações da linguagem contribui para uma formação geral do sujeito, em nosso caso aluno do ensino médio, ao lhe oferecer a possibilidade de optar pelas várias formas de se expressar, dentro dos limites estabelecidos pelo grupo social em que fala ou escreve, a esfera escolar/acadêmica. Por essa perspectiva, do conhecimento da linguagem emerge a mobilidade própria da linguagem, o que leva o sujeito a trabalhar linguisticamente para manter ou transformar a linguagem, de acordo com seus interesses de usuário da língua e sujeito social.

A linguagem verbal apresenta-se, deste modo, como material prioritário de reflexão do professor de língua materna, que toma como encaminhamento metodológico a linguagem em seu caráter sócio interacionista. Para Geraldi (1997), ter a linguagem como encaminhamento metodológico implica entender que o processo de ensino-aprendizagem é um evento que ocorre entre sujeitos singulares em contínua constituição. Por isso, a interação verbal torna-se o lugar privilegiado de observação da linguagem em virtude da situação imediata em que acontece é que se constroem os novos significados da linguagem e retomam-se os sentidos historicamente marcados pelos eventos linguísticos anteriores. Esse aporte teórico ampara, fundamentalmente, a investigação proposta neste trabalho no qual se assume o PAS-UEM como uma interação.

Ainda para Geraldi (1991), a perspectiva interacionista de ensino torna-se muito mais relevante porque estuda as relações existentes entre os sujeitos e o sentido determinado por eles e pela situação imediata da interação verbal, e não apenas enfatiza fragmentadamente classificações e denominações dos elementos linguísticos. Nessa concepção, a escola não ensina língua, pois o aluno já a conhece quando chega à instituição de ensino. O que realmente ele busca é a ampliação do uso mais adequado da linguagem em diferentes

situações, que encontrará, nessa concepção, na reflexão, na discussão e apreensão do uso das formas linguísticas não corriqueiras da comunicação escrita e oral desenvolvida na sociedade para, a partir disso, interagir com sujeitos reais em esferas sociais diversas.

Sintetizando, nessa perspectiva, o aluno chega à escola com uma variedade linguística que já lhe serve no contexto pessoal de uso da linguagem. No entanto, no contexto escolar, há (ou deve haver) um confronto de diferentes formas linguísticas pertencentes a distintos contextos de interação que contribuem para a transformação da linguagem do aluno. Com isso, a nova linguagem contém a velha, mas não é a velha. Essa nova linguagem construída na interação com o outro garante o acesso às instâncias públicas de uso da linguagem – tais como: escola, universidade e outras instituições sociais de que o aluno venha a participar. A asserção anterior leva-nos a pressupor que a interação no PAS-UEM permite ao aluno um confronto das formas linguísticas tipicamente escolares com as formas propostas pela Universidade.

### **4.3 O texto como unidade e objeto do ensino interacionista**

Dentre outros teóricos que nos fundamentam, Geraldi (1997) afirma que os professores de Língua portuguesa só podem propor-se a dois objetivos bem distintos de ensino: o primeiro refere-se ao ‘uso da língua’ – que busca desenvolver no aluno as habilidades de expressão e de compreensão de mensagens linguísticas para agir socialmente; e, o segundo objetivo diz respeito ao ‘saber a respeito da língua’ – que objetiva o conhecimento sobre um sistema linguístico rígido e imutável. Nesse arcabouço teórico interacionista, é o primeiro objetivo de ‘uso da língua’ que configura o ensino interacionista e leva ao texto, a unidade e o objeto desse ensino.

Segundo Geraldi (1997b), o ensino interacionista tem como objeto o texto, tanto para compreensão como produção, uma vez que entende o texto como lugar privilegiado de materialização das interações verbais entre os indivíduos. Conceber o texto como objeto de ensino implica tomá-lo também como a sua unidade. Nesta concepção, o texto é:

o lugar das correlações: construído materialmente com palavras (que portam significado), organiza estas palavras em unidades maiores para construir informações cujo sentido /orientação somente é compreensível na unidade global do texto. (GERALDI, 1997b, p. 22).

Essa concepção de texto coaduna-se com os estudos de Antunes (2009), que considera a ‘língua em uso’ uma forma de atividade social que só acontece sob a forma de textos orais e

escritos. Por conseguinte, o que se configura não é um texto estático, produto acabado sobre a página, mas um ‘encontro’ entre dois sujeitos historicamente marcados que se materializa no texto. O texto que se propõe como objeto de ensino e de estudo na perspectiva interacionista “é o texto vivo que circula, que passa de um interlocutor para outro, que tem finalidade, que não acontece apenas para servir de treino.” (p.38). Por essa perspectiva, compreender os diferentes processos cognitivos, linguísticos, discursivos e contextuais implicados no funcionamento comunicativo de um texto é fundamental para entender o fenômeno da linguagem. Em síntese, um processo de ensino-aprendizagem de língua materna que busca o desenvolvimento da linguagem do aluno, só pode ter como eixo o texto.

De acordo com Geraldi, (2010), o desenvolvimento de um texto não significa a obediência a regras predeterminadas. A produção de um texto, oral ou escrito, pressupõe que no processo há um sujeito que se expõe porque tem o que dizer. Ao ter o que dizer, ele também tem razões para dizer, já que, às vezes, temos o que dizer, mas temos razões para não dizer. Assim, além de ter o que dizer e razões para isso, esse sujeito tem claro para quem dizer. Dessa forma, o texto acontece como um evento único que resulta da singularidade de cada sujeito e da leitura que ele faz do mundo e do outro em um determinado lugar e época.

Acreditamos, pois, que no texto aparecem todos os problemas que podem ocorrer no campo da linguagem: desde os menores detalhes dos recursos linguísticos às maiores questões sobre os sentidos das ideias que queremos expressar. Por isso, antes de objeto, o texto deve se apresentar como unidade de ensino de língua materna. Dessa forma, a partir dos textos dos alunos, o professor de língua portuguesa depreende o que é necessário estudar na interação verbal da sala de aula. Como consequência, espera e deseja que, ao término da escolarização, os sujeitos consigam compreender o que leem e sejam capazes de produzir textos, orais e escritos, ‘adequados’ à situação social em que estão envolvidos.

De acordo com o texto federal *Linguagem, códigos e suas tecnologias – PCN+ –* (BRASIL, 2002), orientações complementares aos *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio – PCNEM –* (BRASIL, 1999), embora o texto abordado como objeto de ensino, em que se imbricam atividades de leitura, de produção de texto e de reflexão sobre os recursos linguísticos são consideradas unidades básicas de estudo, merecendo atenção especial o ensino do texto escrito. O documento reforça que, ao longo do ensino médio, o texto deve ser tratado como unidade de ensino da escrita, deixando evidências de que o texto já estava presente na sala de aula, mas como objeto pretexto de estudo da leitura e da gramática. Essa constatação da exclusão da escrita no processo de ensino da língua portuguesa está oficializada no texto federal *Orientações Curriculares para o Ensino médio – OCEM –*

(BRASIL, 2006). Nesse documento, assume-se, mais explicitamente, a abordagem interacionista para o ensino de língua materna. Ao assumir essa concepção, o documento busca esclarecer que o ensino de língua que se objetiva está muito além de uma concepção compartimentada de ensino de leitura e de escrita. Orienta que o aluno deve construir habilidades e conhecimentos que o capacite a *refletir* e a *usar* as variações linguísticas disponíveis para a produção e/ou compreensão (leitura) dos textos em suas múltiplas dimensões: linguísticas, textuais, sociopragmáticas, discursivas, e cognitivo-conceitual.

As *Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Língua portuguesa – DCEs* (PARANÁ, 2008), documento do Estado do Paraná orientadora do ensino de língua materna em nosso contexto de pesquisa, apresentam a concepção interacionista mais objetivamente. Fundamentada pelo ensino dos gêneros discursivos pela perspectiva bakhtiniana, o documento estadual enfoca o gênero como unidade ou conteúdo básico do ensino de leitura, escrita, oralidade e análise linguística e propõem o aperfeiçoamento da escrita por meio da produção de diferentes gêneros, objetos desse ensino. No que se refere à produção de textos, as Diretrizes destacam a importância de se considerar que: a) as condições imediatas de produção determinam a materialidade do texto; b) os interlocutores devem ser considerados já no momento da produção textual; c) e, as finalidades da escrita do texto orientam seu conteúdo, forma e estilo, ou seja, determinam a escolha do gênero discursivo, neste trabalho, cambiante com o gênero textual. Orienta, também, que, em um ensino interacionista, o aluno deve se envolver com os gêneros que produz para assumir a autoria do que escreve, já que ele diz de si e da leitura que faz de mundo.

Diante do postulado, a focalização do texto produzido em um contexto vestibular sob o caráter normativo do gênero resumo e seu *status* estável historicamente determinado, devemos, neste estudo, como um objeto de investigação dos processos de ensino-aprendizagem e da progressão curricular no ensino básico, quiçá, também com características constitutivas da interação com a universidade, conforme orientações e discussões propostas pelo grupo de pesquisa FELIP – Formação e Ensino em Língua portuguesa<sup>6</sup>.

Resumindo, podemos considerar que, tanto os textos prescritivos como os estudiosos que norteiam o ensino interacionista, propõem o texto como unidade e o gênero como objeto

---

<sup>6</sup> O Grupo de Pesquisa FELIP – Formação e Ensino em Língua portuguesa, do Centro de Letras e Ciências Humanas da UEL, criado em 2000 pelos professores Alba Maria Perfeito, Núbio Delanne Ferraz Mafra e Regina Maria Gregório, da área de Metodologia e Prática de Ensino do Departamento de Letras Vernáculas e Clássicas. Desde então, está cadastrado e certificado no Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil (DGP-CNPq). Disponível em: <<http://www.uel.br/grupo-pesquisa/felip/>>. Acesso em: 01 de jun. 2014.

de ensino e o aluno como sujeito que interage com outros sujeitos, ampliando seus conhecimentos de mundo e linguísticos.

#### 4.3.1 A concepção interacionista de escrita

Para ampliar a concepção interacionista de ensino, Antunes (2003) orienta quanto à concepção interacionista de escrita. A pesquisadora assevera que a escrita tem, na sua base, as mesmas características da fala: interativa, dialógica, dinâmica e negociável. Logo, a escrita também promove um encontro, uma parceria e um envolvimento entre os sujeitos, para que se estabeleça o compartilhamento de ideias, informações e as intervenções pretendidas. A autora define a escrita como uma atividade interativa de manifestação verbal que se desenvolve quando queremos partilhar algo com alguém a fim de interagir com ele.

Antunes (2009) destaca que, quando na escola o professor se propõe a ensinar a escrita por meio da produção de textos, objetiva capacitar os alunos para uma prática social de comunicação múltipla e funcional na forma oral ou escrita. Segundo a autora, a escrita é vista como uma forma de interação verbal que valoriza o trabalho de quem ensina e o esforço de quem aprende porque mesmo como um exercício de aprendizagem escolar, ultrapassa-se o vazio de escrever com a finalidade de apenas atender a uma proposta de redação que acaba como produto nas mãos de um avaliador. A referida autora explica que o esvaziamento do sentido da escrita nas propostas anteriores de ensino de língua tornou-se consequência da ausência da condição básica da escrita, isto é, ter o que dizer. Isso porque não se considerou que toda interação verbal é um elo em uma grande cadeia ininterrupta de discursos. Como fundamentador da concepção interacionista, Bakhtin/Volochínov (2012) entendem que toda forma de língua viva, mesmo enrijecida pela escrita, é de certa maneira parte integrante de uma discussão ideológica e histórica em grande escala. Qualquer ato de fala (escrito ou oral) é uma resposta a alguma coisa; de alguma forma, refuta ou confirma falas anteriores; ou antecipa respostas e objeções futuras. Há, sobretudo, um diálogo contínuo entre os textos e entre os sujeitos, mediado pela língua(gem), o que constitui o dialogismo proposto pelo círculo de Bakhtin (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2012). Assim, o que é dito em um texto (enunciado) deve ser orientado pelas intervenções verbais anteriores em um determinado campo de atividade humana.

Diante disso, Antunes (2009) assinala que essa concepção de escrita dialógica desenvolve, na escola, uma escrita como “atividade socializada e socializante pela qual se efetiva e se assinala a continuidade das concepções e se marca a trajetória humana.” (p.163).

Com isso, segundo a autora, antes de ‘como dizer’, ‘em que ordem dizer’, e ‘a quem dizer’, há um diálogo humano constitutivo da linguagem que orienta ‘o que dizer’. Por isso, apreende-se que anterior à escrita, está a leitura: é preciso estabelecer um diálogo com outros autores, discutir suas ideias e ser motivado a dizer algo a respeito do que se discutiu. Esse algo a dizer não é inteiramente original, pelo menos do seu ponto de partida, pois a escrita ancora-se em leituras anteriores que exigem uma escrita precedente.

Na perspectiva interacionista de escrita, resumidamente, ter o que dizer é essencial, por isso a leitura torna-se imprescindível como atividade interativa de apropriação da escrita, tanto quanto forma como conteúdo. Nessa dinâmica, o dialogismo constitutivo das línguas instaura um *continuum* entre os textos, entre as formas dos textos que mantêm os discursos humanos.

Em presença da focalização deste trabalho, especificamente, na escrita, fazemos uma ampliação da perspectiva interacionista ao discorrermos sobre a leitura, orientados pelo aporte teórico que já nos fundamenta para as análises da escrita.

#### 4.3.2 A concepção interacionista de leitura

Ao pressupormos uma continuidade na cadeia comunicativa dos textos, em que a escrita estabelece um diálogo com outros textos, a leitura também se configura como uma forma de interação verbal que mantém o elo na cadeia comunicativa. Isto é, uma forma de interação entre sujeitos que ultrapassa os limites impostos pelo tempo e pelo espaço. Nesse sentido, a escrita como uma atividade interativa, também implica uma leitura interativa.

Assim como as concepções de escrita podem variar, também se alteram as concepções de leitura. Ao longo da história humana, entendeu-se que a escrita podia fixar o sentido das palavras. Em decorrência, compreendeu-se que a leitura podia apresentar um sentido único determinado apenas pelo autor do texto. Em presença dessa concepção, Geraldi (2010) relata que a escrita erigiu-se, historicamente, como o espaço de organização e delimitação dos sentidos. Ela foi usada, e ainda pode ser, como o anel do poder pela elite letrada: religiosos, administradores, escritores, dentre outros, que detinham a técnica da escrita como tecnologia de estancar os sentidos das palavras. Por essa perspectiva de escrita, a leitura tinha um único sentido – determinado por alguns.

Em confronto com essa concepção rígida e dominadora de escrita e de leitura, Antunes (2003) salienta que a leitura interacionista se configura como uma atividade de complementação da produção da escrita. No momento da leitura, há uma relação de

cooperação, o leitor participa ativamente na reconstrução, recuperação e interpretação do sentido pretendido pelo autor. Os estudos filosóficos bakhtinianos apontam como equívoco a apreensão de que o processo desenvolvido pelo ‘receptor’ (ouvinte ou leitor) seja passivo.

Bakhtin (2003) assegura que, quando em contato com um enunciado concreto, ou texto-enunciado, conforme os estudos do Grupo de Pesquisa FELIP, o interlocutor busca estabelecer um sentido para o que lê ou ouve. Para os estudos bakhtinianos, quando reconhecidos os signos linguísticos, as primeiras palavras de um enunciado despertam no ouvinte, ou leitor, uma atitude ativa de compreensão responsiva. Dessa maneira, ele passa a concordar ou discordar, total ou parcialmente, do que se lhe é apresentado, preparando-se para completar, aplicar, ou reagir às palavras do outro.

Menegassi (2008), ao discutir os pressupostos bakhtinianos, esclarece que o processo de compreensão configura-se como um diálogo, em um primeiro momento, do ouvinte com ele mesmo, posteriormente, do ouvinte com um outro em uma situação comunicativa oportuna. A atividade da leitura, pela perspectiva bakhtiniana, pode ser, pois, compreendida como um trabalho conjunto dos interlocutores (autor e leitor) no estabelecimento de sentido.

Em síntese, na perspectiva interacionista de leitura esboçada pelos autores que nos orientam na escrita, todo esforço do leitor de compreender as instruções e de estabelecer o sentido do texto só podem acontecer quando o processo de leitura é legitimado pelo propósito interacional dos sujeitos. Isso acontece, segundo Geraldi (2010), porque o leitor sabe que, por trás de um texto, há um autor com o qual ele se encontra. Além disso, para Antunes (2009), a leitura é uma forma de constituição do sujeito leitor, pois ela se configura em uma oportunidade de partilhar experiências com o outro que acaba por legitimar a existência do eu. Dessa forma, a leitura como atividade de interação entre sujeitos ultrapassa a concepção de simples decodificação dos sinais gráficos. Avança no sentido de que os elementos gráficos, tais como os sinais e as palavras, funcionam como orientações ao leitor. E, mesmo as menores palavras, em extensão, como ‘até’, ‘ainda’, ‘já’, ‘apenas’ oferecem pistas para o leitor alcançar a compreensão almejada pelo autor do texto, conforme expõe Antunes (2003). De acordo com Geraldi (1997), as palavras de um falante deflagram no ouvinte uma espécie de busca pelo sentido e, orientados por essa busca, o ouvinte realiza ações linguísticas para compreender a palavra do outro. Entretanto, o texto também abarca o conflito entre a objetividade que o autor busca, ao querer um único sentido para o seu texto e as muitas leituras possíveis e previstas que o leitor pode fazer, as quais, segundo Antunes (2003), podem acontecer em razão dos recursos linguísticos não conterem todo o significado necessário para se entender um texto. Isso porque as palavras de um texto buscam estabelecer



um diálogo com o conhecimento de mundo que o leitor já construiu em outras interações verbais. Igualmente, mesmo quando se almeja um conhecimento novo, algo anterior é necessário para estabelecê-lo. Isso implica muito mais a decodificação, ou seja, o mero reconhecimento dos recursos linguísticos: a leitura exige um conhecimento prévio, anterior, algo já sabido. Por essa perspectiva, cada evento interacional não pode ser completo em si mesmo. Ele precisa de eventos anteriores para significar. Conclui-se que a incompletude inerente de cada interação verbal em particular constitui uma característica da escrita, da fala, do texto e da leitura. No momento da leitura marca a necessidade das interlocuções anteriores e a incompletude das palavras de um texto. A leitura é vista como uma ‘porta’ de acesso ao que se tornou público pela escrita; uma fonte de conhecimento que permite a observação, a análise, a reflexão sobre o conhecimento já construído ou que ainda se pretende construir. A leitura, nessa perspectiva, é condição prévia para a produção de enunciados, orais e escritos, pelo fato de se colocar a serviço de desenvolvimento de todo e qualquer conhecimento, quando permite ao leitor mobilizar o contato com conhecimentos linguísticos e textuais os quais passam a constituí-lo, enriquecendo a produção de seus enunciados, orais ou escritos.

Ao abordar a possível correspondência entre leitura e escrita, Antunes (2009) destaca que ela não é mecânica e automática como alguns pensam: ‘quem lê, escreve bem’. Há, na verdade, pela leitura, um contato com diferentes formas de escrever que podem orientar as futuras escritas. Por isso, quem escreve bem, o faz como consequência de uma prática constante, repetida e reelaborada num processo contínuo de aprimoramento, como qualquer outra competência humana.

Concluimos que os aspectos interacionistas da leitura expostos pelos autores supracitados, levam-nos a compreender, inicialmente, que ao ler o enunciado (texto-enunciado) da universidade, eivados de vozes de outrem, o aluno-candidato do PAS-UEM tem a oportunidade de dar continuidade a uma quase infinita corrente de ideias, concepções, informações e padrões formais linguísticos que têm suas origens desconhecidas, mas registram a passagem do homem pela terra, (ANTUNES, 2009), no caso de nossa pesquisa, pela esfera acadêmica.

#### 4.4 As concepções mais recentes de escrita no contexto escolar

De uma maneira geral, o Decreto Federal nº 79.298, de 24 de fevereiro de 1977<sup>7</sup>, que estabeleceu a obrigatoriedade da prova de redação ou da questão discursiva em Língua Portuguesa nos exames vestibulares, marcou uma iniciativa governamental com o objetivo de promover uma melhoria no desenvolvimento da escrita dos alunos da Educação Básica. Para Brito (1991), ao exigir uma avaliação discursiva no processo de seleção para ingresso no Ensino Superior, esse documento federal levou as escolas ao ensino da redação e suscitou pesquisas que investigaram porque os estudantes não aprendiam o domínio real da língua escrita. Segundo o autor, muitos diagnósticos levantaram as hipóteses que, pura e simplesmente, condenaram os alunos; e outras, que os pesquisadores procuraram as causas e as razões para o ‘mau desempenho’ deles.

De uma forma mais específica, os linguistas aplicados discutiram a produção de texto no contexto escolar nos últimos quarenta anos. No contexto exposto, surgiu o trabalho de Alcir Pécora (1992), que procurou diagnosticar os problemas redacionais dos alunos concluintes do Ensino médio que prestavam os exames vestibulares. Os estudos de Pécora (1992) constataram uma escrita escolar que parecia não responder a um processo de interação entre autor e leitor, no qual o aluno, como escritor, não demonstrava interesse em atuar sobre o leitor. Por conseguinte, a hipótese era de que o aluno não enxergava a produção de texto como um espaço concedido a ele para dizer, mostrar, conhecer, divertir, discutir, dentre as diversas funções da escrita. Com suas análises, Pécora (1992) entendeu que o ato de escrever correspondia, naquele momento, a uma atividade de reprodução da escrita que só tinha função no próprio ambiente escolar. Dessa forma, a escola criava um modelo de ‘falsificação da escrita’, no qual escrever representava um penoso exercício de copiar as formas cristalizadas pela ideologia da instituição. Por essa razão, o aluno não se assumia como sujeito e o texto escrito era redação, e não escrita.

Nesse quadro, o autor salienta que a concepção tradicional de escrita, que implantou a ideologia da produção redacional na sala de aula, promoveu o apagamento da interlocução no processo da escrita, provocou um esvaziamento no seu sentido e impulsionou a criação de modelos para ocupar o espaço vazio deixado na escrita. As aulas de língua portuguesa enrijeceram a escrita em modelos impermeáveis, impessoais e distantes do mundo que fazia sentido para o aluno. De acordo com Geraldi (1997, p.120), o aluno batia “o pó dos sapatos”,

---

<sup>7</sup> Conforme disponível em: < <http://www2.camara.gov.br>>. Acesso em: 13 ago. 2012.

ao sair da escola, e tornava-se avesso a tudo que se referia à escrita: redação, texto ou língua portuguesa. Isso comprometia definitivamente qualquer relação futura desse indivíduo com o ato de escrever (PÉCORA, 1992).

#### 4.4.1 A escrita escolar como redação

Em defesa da prática da redação na escola, Serafini (2004) assinala que a crítica dirigida à redação, mais especificamente à dissertação exigida nos exames vestibulares, considera o texto produzido nesse contexto como inadequado do ponto de vista pedagógico e falso do ponto de vista comunicativo. De acordo com a autora, esse tipo de texto, entretanto, é um dos objetivos de um currículo escolar. Já que após a escola, ele pode ser o meio de acesso a instituições de Ensino Superior e a cargos de trabalho que exigem concursos. De tal modo, o fracasso do aluno na escrita consiste-se ao fato de a redação ser o único texto solicitado nos três anos do Ensino médio, quando, na verdade, deveria ser a etapa final de um longo caminho no qual se adquire gradativamente a capacidade de escrever.

Assim, independente da posição que se assuma em relação à redação, entende-se que a escrita redacional é uma tarefa escolar ou avaliativa em que o aluno escreve para ser avaliado por um professor ou um grupo de professores. Com isso, entende-se que o texto não envolve o aluno pessoalmente e, frequentemente, não corresponde ao mundo ‘real’ do aluno, nem trata de assuntos do seu interesse. Por isso, a escrita torna-se geralmente difícil, o que se intensifica ao exigir o uso da linguagem formal distante da utilizada pelo aluno em seu cotidiano. Além do mais, a composição redacional é considerada uma produção anormal por não ter um destinatário real, mas um avaliador.

Nessa perspectiva, escrever significa compor um texto prestando atenção na forma e no conteúdo. Para isso, espera-se que o aluno entenda que compor um texto é coordenar de forma rigorosa as ideias de uma maneira que apresente o ‘bom’ estilo do autor. ‘Fazer’ uma redação significa, portanto, realizar um trabalho subordinado às regras da escrita. De acordo com Serafini, (2004) são essas regras que dificultam o trabalho dos professores, “falta um conhecimento claro das técnicas de escrever e um método que possa levar a um aperfeiçoamento gradativo. Muitos estudantes se tornam autodidatas, porque seus mestres não lhes dão nenhuma regra específica”. (p. 20). Para essa autora, o professor precisa ensinar aos seus alunos regras concretas de composição que levem o aluno a adquirir algumas habilidades.

Escrever uma redação exige operações elementares como: organizar as próprias ideias; escrever um roteiro dessas ideias; associar e desenvolver cada ideia em um parágrafo, revendo o texto a cada momento para torná-lo mais legível. A redação precisa também atender as convenções das formas tradicionais de dissertação, narração e descrição. Por fim, o tema é concebido como o fio condutor que o aluno deve manter para auxiliar o leitor a seguir o seu texto e entender o seu raciocínio, porque o “texto é um *continuum* em que todas as partes se inter-relacionam. Ao passar de uma ideia a outra, devemos estar bem atentos para usar conjunções” (SERAFINI, 2004, p. 52), pois quando o texto não apresenta uma organização unitária, torna-se impossível identificar as ligações entre frases que o transforma em um texto.

Assim sendo, a redação ainda pode ser ensinada na escola, mas como uma técnica de compor textos, servindo de conselhos básicos para que o aluno deixe de escrever textos confusos nos quais não se pode perceber a progressão das ideias.

#### 4.4.2 A escrita escolar como produção textual

Diante da compreensão do texto como lugar de diálogo e de correlação, Geraldi (1997) propõe a substituição da redação pela produção de textos. Para o autor, o ambiente escolar é um espaço de interação entre seus interlocutores reais e possíveis; por isso, nele, há uma motivação interna de contar as histórias e as experiências dos alunos, para não se negar a sua historicidade e a sua fala, nem tampouco a fala do seu professor. Desse modo, estimula-se a estudar a língua em um movimento característico da interação verbal entre os sujeitos.

Por esse viés, Antunes (2009) entende que, quando a escola se propõe a ensinar a produção de textos, ela deve objetivar a capacitação dos seus alunos para produzir textos socialmente.

De acordo com Garcez (2012), o texto só se constrói ou tem sentido dentro de uma prática social em que os indivíduos estão motivados a

emitir ou defender uma opinião; reivindicar um direito; expressar uma emoção ou um sentimento, relatar uma experiência, apresentar uma proposta de trabalho, estabelecer um pacto, regular normas, comunicar um fato, narrar uma aventura ou apenas provar que sabe escrever para ser aprovado em uma seleção. (GARCEZ, 2012, p. 14)

Para essa autora, no texto, o autor pode responder a muitas perguntas, à medida que escreve e estabelece uma espécie de diálogo com um leitor que tem em mente. Nesse processo, estabelecida a necessidade de escrever, o produtor já tem algumas informações

sobre a ‘tarefa’: ele já sabe os objetivos do texto; o assunto em linhas gerais; o gênero mais adequado; quem provavelmente vai ler; em que grau deve se desenvolver: subjetiva ou impessoalmente; que condições práticas de produção, tempo e formato, tem para escrever. Dessa maneira, o produtor do texto coordena seu próprio trabalho com algumas questões basilares de orientação. Por isso, a releitura do próprio texto fornece informações que podem ser consideradas nas transformações necessárias para se chegar a uma versão satisfatória. Em consonância, Geraldi (1997) assinala que toda criança chega à escola com alguns conhecimentos práticos sobre os princípios da linguagem: os gêneros, os números, as conjugações, mesmo sem consciência dos recursos linguísticos que já conhece. Essa é a gramática natural que os falantes de uma língua interiorizam ouvindo e falando. Da mesma forma, assevera que os alunos já produzem textos antes de chegarem ao sistema escolar, já que só podemos falar por meio de textos (GERALDI, 2010).

Os estudos recentes mostram que recursos formais linguísticos não são aprendidos previamente para depois serem usados, mas, simplesmente, já estão em funcionamento quando aprendidos. Por isso, ninguém mais imagina que ensinar sinônimos e antônimos, fragmentadamente, prepare o aluno para escrever um texto. A escrita mobiliza os recursos linguísticos, colocando a língua em funcionamento, o que ocorre com a leitura de textos, o debate de temas, a esquematização de intervenções, as anotações, a revisão de conceitos e de concepções. Nessa perspectiva, o produtor de textos se constitui autor do que diz. Falar em produção de texto implica considerar o aluno como agente desse processo, no qual ninguém pode escrever, ou falar, pelo outro, porque escrever é um gesto próprio, determinado pelos interesses: objetivos, razões, interlocutores, condições sociais e a própria constituição do sujeito que escreve. É ele quem manuseia os recursos linguísticos; projeta o dizer no interior de um tema; seleciona o gênero discursivo e transita entre o estilo próprio do gênero e do seu estilo de autor; enfim, adequa seu texto ao seu interlocutor, já que a escrita tem como objetivo deixar as marcas do sujeito em uma sociedade ou em um grupo social em particular.

Consonante, Guedes (2012) considera a produção de textos uma ação ou um trabalho humano como qualquer outro, tais como cultivar a terra ou pastorear cabras. Escreve-se para *produzir*, transformar, mudar o estado natural das coisas diante dos interesses humanos, algo muito distante da concepção de redigir ou compor um texto com o intuito de apenas organizar ideias. A linguagem, na produção de textos, é uma forma de ação, tendo em vista que, conforme Garcez (2012), implica a reorganização do pensamento interior da pessoa, ou melhor, além de mostrar, simplesmente, o que sabe, permite-nos descobrir o que ela pensa, quer, acredita ou como se constitui. Por isso, Geraldi (1997) considera a produção de texto o

ponto de partida e o ponto de chegada de todo o processo de ensino-aprendizagem da língua materna, pois, mais que alcançar a inspiração ideológica de devolver a palavra às classes desprivilegiadas, no texto, alcançamos a língua em sua totalidade, quer como conjunto de formas quer como discurso<sup>8</sup>; no texto, ocorre o diálogo entre os sujeitos, a que nos remete à temporalidade e às dimensões sócias dessa interação.

Em suma, os nossos objetos de análise, principalmente, os textos produzidos pelos alunos-candidatos do PAS-UEM, configuram-se, de um lado, como uma redação, visto que se prestam aos objetivos de avaliar a escrita do aluno, analisando sua atenção à forma textual tradicional e ao conteúdo. Por essa perspectiva, observa-se se o aluno organiza as próprias ideias em parágrafos e torna sua redação legível. Por outro lado, analisamos os objetos desta pesquisa como uma produção de texto, tendo em vista o contexto social em que as produções foram escritas; observando se os alunos consideram seus interlocutores, a banca avaliadora, e o enunciado que respondem dentro da esfera escolar/acadêmica que interagem, agenciando seus conhecimentos anteriores, supostamente, constituídos pelas interações do contexto escolar.

#### **4.5 A caminho da análise**

Neste momento, buscamos definir os aspectos textuais da perspectiva interacionista associados aos estudos ancoradouros das análises: a Linguística Funcional – que estuda a funcionalidade dos elementos linguísticos – e a Linguística Textual – que tem como objeto de estudo o texto como produto. Tais aspectos contribuem, nos capítulos destinados às análises, com a investigação das ações linguísticas formais realizadas pelos alunos candidatos em interação com a universidade.

Pela perspectiva interacionista, iniciamos com os esclarecimentos de Antunes (2009) que define a língua como atividade social para fins de interação e intervenção humana. Para a autora, a língua acontece somente sob a forma da textualidade, isto é, sob a forma de textos, sejam eles orais ou escritos, breves ou longos. De tal modo, postula-se que essa textualidade é formada pelas estruturas linguísticas e extralinguísticas que são normatizadas pelas regras linguísticas, textuais e sociais em interação constante no momento de produção textual. Nesse

---

<sup>8</sup> No presente trabalho, assumimos a língua, os textos produzidos, por meio desta, e a produção textual como materializações: dos recursos linguísticos (a forma); do conteúdo discursivo do sujeito que escreve (o discurso); e das determinações do contexto discursivo (a interação imediata), assim como, orienta a perspectiva interacionista de linguagem (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2012).

sentido, compreende-se que o texto envolve uma teia de relações, recursos, estratégias e pressupostos que promovem o desenvolvimento temático, coesivo, coerente e informativo que, por sua vez, permitem a construção do texto.

Segundo Koch (2009), compreender o texto como lugar de constituição e de interação de sujeitos sociais em que convergem ações linguísticas, cognitivas e sociais que constroem interativamente os objetos-de-discursos e as múltiplas propostas de sentido, implica entender o texto como “um construto histórico e social, extremamente complexo e multifacetado, cujos segredos (...) é preciso desvendar para compreender melhor esse ‘milagre’ que se repete a cada nova interlocução – a interação pela linguagem” (p. 9). A autora considera que, ao construir um texto, os sujeitos realizam uma série de atividades discursivas que são responsáveis pelas marcas da textualidade e pelos sentidos dos textos. Consequentemente, para ‘desvendar os segredos’ dos textos, é preciso estudar essas atividades e as marcas deixadas por elas na materialidade linguística.

Sob a perspectiva funcional, os elementos linguísticos são observados pela sua função no texto. Entendemos, pois, que cabem aos sintagmas nominais (SN) a função de referenciar. Eles representam as entidades que se tornam objetos-do-discurso durante a interação verbal: quando um falante faz uso de um termo – um nome – esse falante busca resgatar ou construir na mente do ouvinte um referente de quem, ou de que, se fala.

Para Neves (2007), o referente pode ser construído, ou apenas identificado, pelo ouvinte dentre outros referentes já disponíveis. Dessa maneira, o uso de um referente não depende de sua existência real, basta que ele cumpra a tarefa de trazer para o ‘mundo do discurso’ um elemento que ajude a formar uma organização mental – um cenário – para o ouvinte interpretar as informações construídas no texto.

Também, nos estudos de Simon C. Dik (1997), os referentes usados em um texto podem remeter a mundos discursivos reais, hipotéticos, ou fictícios. Para esse autor, quando um falante escolhe e usa um sintagma nominal (SN), ele calcula, quer dizer, tenta antecipar o quanto o ouvinte já tem em sua memória sobre esse referente que o (SN) representa, a fim de proporcionar ao ouvinte a interpretação mais adequada ao sentido pretendido. Por outro lado, o ouvinte também estabelece cálculos mentais para antecipar o que o falante tenta dizer e completar o sentido do texto, formando um cenário que organiza as informações dadas pelo falante. Diante disso, Neves (2007) afirma que os estudos linguísticos recentes sobre referenciar abrigam, cada vez mais, a pragmática, que compreende dois conjuntos de conhecimentos: 1) conhecimentos de longo prazo, já armazenados na memória dos interlocutores, com os quais convivem os conhecimentos linguísticos e os não-linguísticos; 2)

conhecimentos de curto prazo – construídos no momento da fala, trata-se dos conhecimentos situacionais e textuais que são estabelecidos, inferidos ou percebidos pelo ouvinte e falante, escritor e leitor, na situação imediata de cada interlocução em particular. Portanto, seja como informação temporária ou registro permanente, as entidades mencionadas no texto tornam-se objetos-do-discurso que constroem uma rede referencial no texto, configurada em uma das marcas próprias da textualidade.

Nas análises que apresentamos, nos capítulos seguintes, esses aportes teóricos permitem-nos evidenciar como os alunos produtores de resumo estabelecem, diante de seu interlocutor imediato, a Prova de Redação, os sentidos e os referentes estabelecidos, ou como os referentes apresentados nos resumos evidenciam sentidos estabelecidos, possivelmente, de contextos permanentes diferentes dos estabelecidos pelo texto-fonte: sumarizado no resumo.

Já pela perspectiva textual, Koch (2009) atribui aos referentes e aos recursos de ordem ‘gramatical’ – pronomes, artigos e numerais que ativam, reativam ou remetem aos referentes – a característica de balizadores da atenção do interlocutor. Em síntese, ao observar a rede referencial estabelecida pelos recursos linguísticos, evidenciam-se também as estratégias de progressão referencial, tais como: o uso de pronome ou elipses (pronome nulo); o uso de expressões nominais definidas; e, o uso de expressões nominais indefinidas, que juntas promovem o estabelecimento da coesão textual, que contribui para a construção do sentido do texto. Os referentes percorrem, pois, o texto, tornando-se ancoradouros da progressão referencial, e, conseqüentemente, textual.

Koch (2009b) defende que “o texto como um ato de comunicação unificado num complexo universo de ações humanas” (p. 27) preserva: a) a organização linear, tratamento estritamente linguístico oferecido pela coesão; b) e a organização reticulada, não linear, níveis mais profundos do texto que estabelecem os sentidos e as intenções que realizam a coerência. Assim, as relações coesivas dos elementos linguísticos prestam-se ao estabelecimento da coerência das partes ou da totalidade do texto. O encadeamento entre coesão e coerência, muitas vezes, obscurece os limites existentes entre essas duas marcas da textualidade. Isso porque o conjunto de recursos lexicais e gramaticais, referentes e elementos linguísticos que os mobilizam, expressos na superfície de um texto, a coesão, interliga-se com o objetivo de sinalizar os sentidos do texto – a coerência. Corrobora essa compreensão Antunes (2009), para quem

os elementos linguísticos estão vinculados entre si de modo que cada unidade está, de alguma maneira, presa a uma outra antecedente ou subsequente. Dessa vinculação resultam a *continuidade* e a *unidade semântica* necessárias para que a superfície do texto se mostre coerente, tenha sentido e seja interpretável (ANTUNES, 2009, p.77).



Todavia, mesmo entendendo que a coesão superficial do texto substancia as sequências veiculadoras de sentidos, Antunes (2009) destaca que essa superfície não oferece ao texto autonomia total em relação a outros fatores. Para a autora, por mais bem formada que seja uma sequência de frases com unidades que de alguma forma se retomem, o texto depende das correlações de sentido das unidades usadas para manter uma unidade e continuidade semântica. Koch (2009b) mais explicitamente diz que o sentido não está propriamente no texto, mas se constrói a partir dele. A autora entende que os interlocutores, mesmo orientados pelos recursos linguísticos, utilizam fatores extralinguísticos de ordem situacionais, socioculturais e interacionais, para construírem um sentido para o texto. Isso implica que o estabelecimento de um sentido do texto depende dos conhecimentos de mundo e socioculturais compartilhados pelos interlocutores. A recorrência à gama de conhecimentos exteriores ao texto, orientada pela coesão, constrói a coerência. Por conseguinte, a coerência textual é o modo como os elementos subjacentes à superfície do texto constroem na mente dos interlocutores uma configuração capaz de veicular sentidos.

Finalmente, Garcez (2012) e Antunes (2009) asseveram que a coesão e a coerência constituem duas propriedades da matéria textual que devem estar em inteira consonância em um texto. Isso nos permite dizer que a incompreensão do texto pode acontecer, por duas razões: a) quando o produtor deixa de fornecer ‘pistas’ adequadas, ou traz, para a superfície do texto, elementos linguísticos ou entrelaçamentos que não remetem o leitor aos contextos necessários para que ele estabeleça a compreensão; b) ou, quando o produtor não considera os conhecimentos de longo e de curto prazo do seu interlocutor. Ambas as situações prejudicam a construção do sentido do texto, já que o produtor e o leitor têm uma ação cooperativa nesse processo.

Em nossa pesquisa, os princípios norteadores do estudo do texto permitem-nos perceber, durante as análises, os recortes e os apagamentos feitos pelos autores dos resumos como processos de sumarização, tais como, ações de reconstrução do novo, propriamente, o resumo. Da mesma maneira, partir da fragmentação dos elementos linguísticos que constroem a coesão e a coerência do texto-fonte, o aluno-candidato imprime marcas linguísticas do processo de sumarização que nos permitem interpretar a concepção de sumarização assumida pelo candidato. Assim, podemos reconstruir a concepção de resumo estabelecida por cada interlocutor em particular.

Em busca de uma fundamentação que oriente a análise do texto, dedicamo-nos a observar outro fator: como os referentes são organizados na oração e promovem a

informatividade do texto. Novamente, imbricamos duas perspectivas, a funcionalista e a textual.

No modelo de Firbas, referido por Cunha (2012), tema é a parte da oração que representa a informação já conhecida pelo leitor ou ouvinte – é a informação dada que abrange o trecho da oração com menor carga comunicativa. E rema é a parte que contém a informação supostamente desconhecida pelo ouvinte – a informação nova, já que se refere à parte da oração com maior carga comunicativa. Essa relação entre tema e rema, na oração, leva à progressão temática do texto, o que interessa à Linguística Textual, que se preocupa com o produto.

De acordo com Koch (2009), a progressão temática sustenta-se pelo relacionamento estabelecido entre as informações dadas e as informações novas em um texto. Um dos tipos de relacionamentos apontados pela autora, apoiada pelos estudos de Danes (1974), é a progressão temática constante. Nesse tipo de relação entre tema e rema, a informação temática (dada) apresenta-se no início da oração e a remática (nova) na sequência da oração. No entanto, nesse tipo, a próxima oração, a ser encaixada na sequência do texto, apresenta a mesma informação temática da anterior, o que acaba por alterar somente a informação remática. Assim, a informação temática é mantida constantemente e a ela acrescentam-se as informações novas.

Os estudos de Koch (2009) apontam os tipos de progressão temática como determinantes para organização do texto, isto é, o tipo de articulação tema-rema impõe a organização textual. Dessa forma, entendemos que essa progressão se relaciona com a construção do texto ou com parte dele (parágrafo ou capítulo), já que podemos encontrar diferentes formas de progressão temática em um mesmo texto.

Todavia, de acordo com os estudos funcionalistas de Pezatti (comunicação verbal)<sup>9</sup>, a progressão temática característica do gênero resumo mantém o mesmo elemento sintático no tema e a informação nova no predicado. Isso constrói o fundo do texto, ou seja, caracteriza o elemento/assunto – para a Linguística Textual, tema – do texto, ao qual se acrescentam as informações mais relevantes que constroem a figura do texto, em que se tece o gênero discursivo, neste trabalho, o resumo, especificamente.

Esses aspectos teóricos orientam-nos na marcação do tema construído no texto-fonte e na sua recuperação, ou não, na construção do resumo. Além disso, nas análises das palavras-chave constitutivas do gênero recuperadas pelo aluno-candidato, evidenciamos, ou não, a

---

<sup>9</sup> Erotilde Goreti Pezatti, em comunicação verbal em 02/10/1012, durante disciplina *Seminários Avançados*, oferecida aos alunos mestrandos e doutorandos do departamento de Letras da UEM.

adequação das palavras selecionadas. Logo, são os aspectos linguísticos textuais que orientam nossas análises no estudo do texto.

#### **4.6 Gêneros discursivos: uma perspectiva de análise do texto**

Segundo os PCN+ (BRASIL, 2002), quando “se pensa no trabalho com texto, outro conceito indissociável diz respeito aos gêneros em que eles [os textos] se materializam, tomando-se como pilares seus aspectos temático, composicional e estilístico.” (p.77). Por conseguinte, o gênero discursivo parece orientar a materialização ou a formatação do texto, o objeto do ensino interacionista de língua portuguesa, orientado pelo documento. Isso implica assumir aqui gênero textual e gênero discursivo como cambiantes.

Desse modo, esta pesquisa, que focaliza o estudo do texto, assume o gênero como tipos ou formas de texto ou enunciado, como as concepções de língua e de linguagem assumidas nos permitem intercambiar.

Apesar disso, se, às vezes, optamos, nesta seção, pela palavra ‘enunciado’ em detrimento de ‘texto’, deve-se à carga ideológica bakhtiniana que a palavra escolhida carrega, e não à noção de enunciação, tendo em vista que neste trabalho focalizamos a matéria linguística materializada, o ‘texto’. Em consequência, analisar o texto implica abordá-lo como uma prática social. Por essa ótica, Bakhtin (2003) assevera que, durante as práticas sociais mediadas pela língua, falante e ouvinte acabam alternando seus turnos de fala ao longo das interações verbais. Essa alternância dos sujeitos delimita os enunciados e produz o enunciado, podendo ser representada pela forma clássica do diálogo. De tal modo, em um contínuo diálogo, os homens interagem linguisticamente por meio de enunciados de diversas formas: conversas face a face, cartas, obras literárias, dentre outras. São essas formas ou tipos de enunciado que Bakhtin (2003) define como gêneros discursivos.

Ao apontar o enunciado como a unidade real da comunicação discursiva, já que o discurso só pode existir na forma de enunciados, Bakhtin (2003) dedica-se a discutir as formas que os enunciados assumem para apresentar o discurso. Segundo o teórico, a vontade de dizer algo é determinada antes de tudo pela escolha de uma forma, de um gênero. Essa escolha, por sua vez, é determinada pela especificidade do campo de atividade humana em que se realizará; pelas considerações relativas ao tema que será desenvolvido; e pela situação e os interlocutores da comunicação discursiva imediata. Em síntese, falamos apenas por meio de determinados gêneros do discurso, “isto é, todos os nossos enunciados possuem *formas*

relativamente estáveis e típicas de *construção do todo*. Dispomos de um rico repertório de gêneros de discursos orais (e escritos)” (BAKHTIN, 2003, p. 282, grifo do autor).

Diante da extrema dificuldade de definir a natureza dos enunciados pertencentes a amplos e diversos campos de atividade humana, o teórico afirma que a heterogeneidade dos gêneros se dá pelo fato de estes serem “correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem” (BAKHTIN, 2003, p. 268). Em outras palavras, os gêneros estão interligados por determinadas especificidades da atividade linguística humana de cada época. Desse modo, há gêneros do discurso que determinam, que dão o ‘*tom*’, a outros gêneros e, assim, as características destes são reconstruídas e renovadas por aqueles. Resumidamente, os gêneros são heterogêneos porque se relacionam continuamente com a vida humana; por meio deles a língua passa a integrar a vida e, na mesma dinâmica, por meio de enunciados concretos, a vida entra na língua, (BAKHTIN, 2003). Essa inter-relação entre os gêneros e a vida humana permite que as formas destes sejam bem mais flexíveis, plásticas e livres que as formas estruturais da língua. Alguns gêneros oficiais são mais estáveis. Neles, a vontade discursiva do falante só se manifesta pela escolha do gênero. Já nos gêneros, mais flexíveis, há tonalidades de uma entonação expressiva que permitem reconhecer a individualidade do falante. Em presença disso, Bakhtin (2003) destaca que, quanto mais dominamos os gêneros discursivos, mais livremente os empregamos e, mais plenamente, descobrimos nossa individualidade diante das suas imposições. Para o teórico, os gêneros constituem-se pelas determinações da situação, da posição social e das relações pessoais dos participantes da comunicação, assim quando os dominamos, refletimos melhor sobre a situação comunicativa singular com que estamos envolvidos e, por isso, “realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso.” (p. 285), em virtude do gênero escolhido nos sugerir os tipos e vínculos composicionais e recursos linguísticos mais sutis para organização do enunciado que pretendemos.

Para Bakhtin (2003), os gêneros do discurso apresentam três dimensões essenciais e indissociáveis, entendidas como o tema (conteúdo temático) – conteúdos ideologicamente conformados – que se tornam comunicáveis (dizíveis) através do gênero; a forma composicional – os elementos das estruturas comunicativas e semióticas compartilhadas pelos textos pertencentes ao gênero; e o estilo – as configurações específicas das unidades de linguagem: a seleção de recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais que marcam os traços da posição enunciativa do locutor e da forma composicional do gênero, conforme esclarece Rojo (2005). Nessas dimensões, Bakhtin (2003) assevera que, em termos práticos, os falantes empregam de forma habilidosa os gêneros discursivos; mas, em termos teóricos, podem

desconhecer totalmente sua existência. Portanto, acreditamos que esses gêneros nos são dados quase da mesma forma que a língua materna, ou seja, por meio das interações verbais. Com esse postulado, entendemos que as formas da língua, as formas típicas dos enunciados (os gêneros do discurso) chegam-nos pela comunicação discursiva viva com as pessoas do nosso convívio. Por fim, os gêneros organizam o nosso discurso (a fala e a escrita) e, por isso, quando aprendemos a falar, também aprendemos a construir enunciados.

Diante disso, alguns autores que se dedicam ao ensino de língua portuguesa e, mais recentemente, os documentos federais e estaduais orientam que os gêneros discursivos são constitutivos do processo de ensino-aprendizagem de língua materna.

#### 4.6.1 Gêneros discursivos: uma perspectiva de ensino da escrita

Segundo as DCEs – Diretrizes Curriculares Estaduais (PARANÁ, 2008, p.68), o ensino da escrita deve realizar-se sob a premissa de que “o texto é um elo de interação social e os gêneros discursivos são construções coletivas.” A partir disso, o documento, fundamentado pelas teorias bakhtinianas, propõe o ensino do texto como uma forma de atuar e de agir no mundo que propicie ao aluno a ação de convencer, vender, negar, instruir, em suma, interagir e intervir com e sobre o outro. Por conseguinte, assevera que a escrita dos gêneros é a maneira pela qual se promove o aperfeiçoamento da escrita, tendo em vista que a produção de diferentes gêneros se configura como meios de experiência interacionais, tanto de forma singular quanto coletiva. Por essa perspectiva, consideram que o trabalho em sala de aula deva ter como conteúdo estruturante o discurso, a língua em uso. Diante disso, os enunciados (orais e escritos) que materializam o discurso de sujeitos que são responsáveis pelo que falam ou escreve, configuram-se como a forma de estudar o uso da língua. Assim, o documento assegura que o trabalho com os gêneros discursivos levará o aluno à produção efetiva do discurso. Apesar disso, a nossa experiência aponta para o trabalho com os gêneros como uma forma de formatação do texto em que, mais uma vez, cria-se um objeto enrijecido que exige do aluno uma obediência à forma.

Nesse sentido, Guedes (2012), com o intuito de transformar o texto do aluno em discurso, afirma que não se trata de ensinar os gêneros discursivos, mas de trazê-los à consciência para que sejam desfeitos os equívocos construídos pela prática da redação escolar. Para o autor, não se trata de determinar um gênero a ser escrito e, após sua escrita, verificar se o aluno escreveu o gênero determinado, mas, sim, é uma questão de verificar se o aluno usou

o gênero mais adequado para dizer com eficiência o que queria dizer. Corroborando com a discussão sobre a proposta de ensino de gêneros discursivos na escola, Koch (2009) acrescenta que Schneuwly & Dolz, pela perspectiva do Interacionismo Sócio-Discursivo (ISD), distinguem três maneiras de abordar o ensino dos gêneros. Embora não seja uma distinção classificatória em que uma maneira exclua a outra, há entre elas uma predominância:

Na primeira, o gênero torna-se pura forma linguística. De uma forma geral, ignora-se o fato de professores e alunos serem interlocutores em uma situação comunicativa particular. O objetivo desse ensino é o domínio do gênero totalmente isolado dos parâmetros da atividade de interação. Por essa perspectiva, focaliza-se, ao longo das séries escolares, a descrição, a narração e a dissertação, os gêneros como resumo, resenha são acrescentados, algumas vezes. Enfim, esses gêneros são tratados como formas ‘naturais’ de expressão do pensamento socialmente valorizadas que não dependem das práticas sociais para existirem.

Na segunda abordagem, a escola é tomada como lugar autêntico de comunicação. As situações de comunicação (produção e recepção) são organizadas para gerar de forma quase automática os gêneros. Cartas são trocadas entre as salas. Jornais escolares e murais tornam-se veículos de comunicação que precisam ser ‘abastecidos’ textualmente. Desse modo, aprende-se a escrever, escrevendo, num processo contínuo de comunicação interna, o que também naturaliza o processo da produção de texto numa perspectiva comunicativa.

Na terceira e última maneira de abordar os gêneros em sala de aula, nega-se a escola como um campo singular de atividade humana, apreende-se que há uma continuidade entre o exterior e o interior da escola. Dessa maneira, criam-se situações autênticas de comunicação em que os alunos são expostos a diversos gêneros para entenderem como funcionam essas formas comunicativas nas práticas sociais.

Em presença dessas três maneiras de promover o ensino dos gêneros em sala de aula, podemos entender que a primeira se configura como a escrita da redação. A segunda focaliza a produção de textos no ambiente escolar. Já a terceira abordagem estabiliza os gêneros como ‘ferramentas’ de interação social em determinadas situações comunicativas. A nosso ver, a solicitação de gêneros textuais como resumo, resposta argumentativa e resposta interpretativa, em processos vestibulares ou vestibulares seriados, como o PAS-UEM, podem culminar no ensino-aprendizagem de redações escolares tradicional. Já solicitação de cartas pessoais, notícias e relatos podem estimular a comunicação interna com a criação de jornais locais e murais no contexto escolar. Acreditamos, especificamente, que, ao solicitar gêneros como artigo de opinião, carta do leitor e carta de reclamação, o ensino do gênero como uma

‘ferramenta social’ pode estabilizar o gênero como um objeto de ensino. Assim, em nossa pesquisa, nas análises do gênero resumo, ainda pressupostamente, entendemos que o ensino de tal gênero pode perpassar as três distintas formas de abordar o ensino dos gêneros. O resumo poderia, por isso, ser ensinado como redação tipicamente escolar; como produção textual escolar de interação entre professor e aluno; ou ainda, como gênero externo, ignorando a escola e promovendo a solicitação em contextos vestibulares. Contudo, possivelmente, em um contexto de investigação da abrangência do PAS-UEM, o gênero resumo pode indicar a concepção de ensino adotada pelo professor de Língua portuguesa indiretamente pelo texto do aluno-candidato, assim como, a concepção adotada pela Universidade como solicitante do gênero.

De acordo com Geraldi (2010), as abordagens de ensino de gêneros que se serviram dos estudos apresentados pelo Círculo de Bakhtin e que, por isso, recomendam o ensino dos gêneros discursivos, desvinculam os gêneros das suas gêneses nas diferentes esferas de atividade humana. Para o autor, esquecer a ‘estabilidade relativa’ dos gêneros foi necessário para transformá-los em objetos escolares aceitáveis no sistema educacional. Com isso, esqueceu-se que há constantes entrecruzamentos entre os gêneros, que suas características se deslocam para outros gêneros, que estes se renovam diante da complexidade e das mudanças das atividades humanas.

Diante disso,

Os gêneros passam a ser ‘entes’ e não processos disponíveis para a atividade discursiva que se realiza no interior das esferas de atividades humanas. Assim desbastado de toda sua originalidade, o estudo bakhtiniano (...) se prestou a um deslocamento no ensino que vai das tentativas de centralização na aprendizagem através das práticas, para objetos definidos previamente, seriáveis, unificados e exigíveis em avaliações nacionais. Agora se ensina um gênero no qual o aluno pode se exercitar. O movimento vai do ensino à organização didática da aprendizagem. Não é preciso partir do cultural: dispõe-se da segurança do capital escolar. Voltamos a ter uma mercadoria, um capital escolar vendável e consumível. Retornamos ao passado sob o manto do recente, do novo, do atual (GERALDI, 2010, p. 79).

Assim sendo,

Nada poderia ser menos bakhtiniano do que esta redução do conceito de gênero sem gênesis, já que as esferas de atividades ‘didaticamente transpostas’ passam a ser apenas ‘práticas sociais de referência’, já que nelas não estão incluídos os alunos a não ser como sujeitos ficcionais de uma sequência didática (GERALDI, 2010, p.80).

As considerações expostas sobre o ensino do texto e dos gêneros, especificamente, como formas de enunciados ‘relativamente estáveis’ cumprem o intuito de trazer para nossa reflexão, seja como pesquisadores ou professores, o entendimento de que privilegiar o estudo do texto e do gênero implica aceitar o convívio com a instabilidade, com os múltiplos recursos linguísticos que possibilitam diferentes formas de dizer que se concretizam de forma

particular em cada texto, a partir de um trabalho com o tema, a composição e o estilo, com o devido cuidado de não aderir uma concepção que transfere a heterogeneidade constitutiva dos gêneros, para uma simples diversidade de gêneros, assim como controverte Geraldi (2010).

#### 4.6.2 Resumo: o gênero exemplar da situação comunicativa escolar

Para Machado (2005), durante a década de 70, muitos pesquisadores, fundamentados pelos pressupostos teóricos da Linguística Textual, debruçaram-se sobre questões de sumarização e de ensino da produção de resumos. Esses estudos, de acordo com a autora, levaram a crer que todo leitor já utiliza uma série de estratégias interiorizadas para criar uma espécie de resumo mental de um texto, no momento em que o lê, retendo as informações essenciais e eliminando as acessórias. Entretanto, atualmente, destaca-se a pertinência de retomar o resumo como objeto de ensino na perspectiva desenvolvida pelos estudos de Bakhtin, tendo em vista que se trata de um gênero usado em uma quantidade significativa – tanto na sua totalidade quanto parte constituinte de outros gêneros – no ambiente escolar, acadêmico e em outros não escolares. O resumo, nessa perspectiva, abrange a sumarização.

Machado (2004) define a sumarização como processo essencial para a produção de um resumo, que se vale de uma ‘técnica de apagamento’ em que se subtraem conteúdos facilmente inferíveis, explicações, exemplos, justificativas de uma afirmação ou argumentos contra a posição do autor de um texto argumentativo.

Assumindo mais explicitamente a perspectiva interacionista, Machado (2004) destaca a influência do interlocutor no processo de sumarização, já que ele, muitas vezes, determina a seleção das informações, consideradas essenciais do texto original. Esse gênero, quando produzido para fins escolares e acadêmicos, tem como principal leitor e/ou destinatário: o professor, visto como o avaliador do produto que se constrói expressando tão somente a visão do autor do texto resumido. Há, assim, uma aparente neutralização do autor do resumo e conseqüente engessamento na sua organização formal e argumentativa. Em síntese, Machado (2004) orienta o ensino e a produção do resumo como uma articulação entre duas diferentes perspectivas de escrita. Uma mais ‘redacional’ em que se preveem técnicas e regras de sumarização como ‘apagamentos’ ou ‘cancelamentos’; outra, mais discursiva, que orienta a determinação dos participantes da interação verbal: o ‘locutor precedente’ do texto-fonte, o ‘locutor atual’ do resumo e o ‘interlocutor’ (o possível leitor).



De acordo com a visão discursiva de Fiorin e Savioli (2000), muitas pessoas, ao resumir, realizam ‘colagens’ que reproduzem frases ou partes de um texto original. Segundo os autores, isso acontece porque a produção de um resumo como texto escrito apresenta graus de dificuldade que dependem da complexidade do texto original e da competência do leitor, posterior escritor. De tal modo, a não superação desses dois fatores leva o autor de um resumo a ‘copiar’ trechos do texto original, atestando que não o compreendeu. No sentido de propor um ensino do resumo, Fiorin e Savioli (2000) o definem como uma condensação fiel das ideias ou dos fatos contidos em um texto original. Nesse processo de sumarização, captamos as partes tidas como essenciais do texto, observando a progressão e o encadeamento dessas partes, que prima pela objetividade.

Considerando “o resumo como um texto que reelabora o texto original, reduzindo seu comprimento”, Serafini (2004, p. 185), entende que a operação de resumir ocorre em duas fases: ‘compreensão do texto original’ e reelaboração de um novo texto. Na primeira fase, pode se desenvolver dois métodos: a) método analítico – utilizado por quem não conhece o assunto do texto; para isso, o ‘resumista’ lê parágrafo por parágrafo, atento às relações das frases, às locuções adverbiais e às conjunções – o resumo é iniciado antes da leitura total do texto; b) já o método comparativo – empregado por quem já conhece o assunto, o texto é lido com o propósito de complementar os dados ou esquemas já constituídos na memória do leitor – o resumo é realizado mais rapidamente, porque o autor religa o texto às informações já armazenadas.

Logo, na segunda fase, ‘elaboração do resumo’, o autor do resumo obedece a quatro regras: a) cancelamento – cancela palavras que se referem aos detalhes desnecessários à compreensão de outras partes do texto original; b) generalização – substitui alguns elementos por outros mais gerais; c) seleção – elimina elementos que exprimem detalhes óbvios e normais no contexto apresentado; d) construção – substitui um conjunto de orações por uma nova que inclua suas ideias.

Medeiros (2005) transforma em ‘técnicas’ as ‘regras’ de ‘elaboração do resumo’ propostas por Serafini (2004). Dentre elas, apresentamos duas que nos parecem mais pertinentes, para ancorar as nossas análises: a do ‘cancelamento’ e a da ‘construção’. O autor renomeia o ‘cancelamento’ como ‘supressão’ ou ‘apagamento’, compreendendo que tal regra prescreve a eliminação de palavras secundárias do texto como advérbios, adjetivos, preposições, conjunções, artigos e pronomes relativos. No que diz respeito à ‘construção’, a regra permite a construção de novas frases – as paráfrases – que respeitam as ideias do texto

original. Para Medeiros (2005), na regra da ‘construção’, as pessoas com um vocabulário mais amplo podem realizar uma reelaboração mais ‘competente’ de um texto-fonte.

Com o intuito de orientar a escrita acadêmica, Medeiros (2005), assegura que os trabalhos científicos, tais como monografias, artigos e resumos são produtos, em grande parte, de paráfrase. A partir desta última consideração, direcionamos nossa atenção para uma questão que nos ocorreu, resumir pode ser parafrasear? Para afinar as ‘lentes’ da análise do gênero resumo, apresentamos algumas definições de paráfrase.

Uma definição bastante recorrente nas pesquisas linguísticas sobre paráfrase pertence a Greimas e Courtés (1989, *apud* MEDEIROS, 2005) para quem a paráfrase “consiste em produzir, no interior de um mesmo discurso, uma unidade discursiva que seja semanticamente equivalente a uma outra unidade produzida anteriormente.” (p.181). Dessa forma, entendemos que uma paráfrase reproduz algo já dito, mas com palavras diferentes, com o principal objetivo de traduzir um texto complexo para uma linguagem mais acessível. Essa tradução acarreta a diluição do conhecimento e da informação nova contida no texto original; entretanto, mesmo provocando alguma perda, revela-se útil para se atingir informações superiores e complexas.

Ampliando a discussão, Dubois et al. (2007) entendem que “um enunciado A é denominado **paráfrase** de um enunciado B se A contém a mesma informação que B, sendo, porém, mais longo. Pode-se, também dizer que a frase passiva é a paráfrase da frase ativa correspondente.” (p.453). Isto é, a paráfrase é um desenvolvimento explicativo de uma unidade ou de um texto decorrente de uma transformação estrutural que não acrescenta informação nova à frase transformada.

Ao contrário dos estudos das relações parafrásticas que pendem para a estrutura formal, Hilgert (2003), sob uma perspectiva semântica, define paráfrase como enunciados que mantêm uma equivalência semântica. Entretanto, esse autor assegura que a equivalência entre a paráfrase e o original pode ser deslocada. Em seus estudos das relações parafrásticas, o autor entende que “o parafraseamento é um deslocamento de sentido. Ora esse deslocamento se manifesta do geral para o específico; ora, do específico para o geral.” (p. 141). Nesse sentido, quando o deslocamento do sentido é geral para o específico, a paráfrase torna-se ‘expansiva’ pelo fato de atender a função de expandir as ideias, dar explicações definidoras e/ou explicitar as informações contidas no texto original. Dessa forma, há uma expansão discursiva e sintático-lexical na paráfrase. Já, na passagem do sentido específico para o geral, notamos uma condensação sintático-lexical na paráfrase. Assim, essa ‘paráfrase redutora’ tem a função de atribuir uma denominação sintetizadora a termos presentes no enunciado original ou

resumir um conjunto de informações do texto original. Além das reformulações ‘expansivas’ e ‘redutoras’, o autor registra as ‘paráfrases paralelas’, quando a dimensão textual é mantida, mesmo com movimentos semânticos entre o original e a reformulação.

Ao distinguir resumo de paráfrase, Garcez (2012) destaca que, ao lermos um texto e reconstruirmos as ligações desse texto em um novo texto, mais curto, estamos elaborando um resumo – em que as informações essenciais são rearticuladas em novas orações e períodos, independentes do texto original, numa redação própria da pessoa que resume. Desse modo, o resumo funciona como um texto autônomo que não depende mais do texto original para significar, que, para Garcez (2012), demanda “um trabalho sobre a linguagem muito complexo, pois é necessário trabalhar com precisão sobre: significados, estruturas sintáticas, vocabulário, gênero e tipo de texto” (p. 51). Já a paráfrase é um texto que traz as mesmas informações do texto original por meio de outras palavras repetidas integralmente.

Finalmente, para retomar nossa direção, assumimos para este trabalho o resumo como um gênero distinto da paráfrase. Contudo, compreendida a heterogeneidade dos gêneros discursivos, proposta por Bakhtin (2003), que se concebe como a particularidade dos gêneros de se constituírem das características de outros gêneros, entendemos que, dentre as ações linguística realizadas em um resumo, a paráfrase pode ser uma delas. Além disso, diante do exposto até o momento, assumimos para a análise das produções textuais dos alunos-candidatos do PAS-UEM, as definições de resumo sintetizadas nessa fundamentação para evidenciarmos os conceitos vislumbrados nos textos analisados.

Os resumos analisados, neste trabalho, caracterizam-se pela finalidade de atender a orientação e solicitação da Prova de Redação do vestibular seriado PAS-UEM. Assim, o texto é uma reação-resposta ao comando da prova, uma projeção à avaliação da banca avaliadora e à Instituição de Ensino Superior. Conseqüentemente, o campo da comunicação discursiva define-se por uma esfera acadêmica e escolar em uma situação concreta de comunicação discursiva de avaliação seletiva em que interagem o aluno do ensino-médio e banca avaliadora. Nos resumos analisados, o conteúdo temático é determinado pela compreensão que o aluno-candidato estabelece do texto-fonte. No que diz respeito ao resumo (43A), exposto abaixo, o tema corresponde ao texto-fonte informativo que o comando da Prova de Redação solicita a sumarização, no caso da 1ª etapa PAS-UEM/2009, o tema trata-se de ‘O alto número do fracasso escolar entre as crianças pobres’, conforme o resumo a seguir:

São as crianças pobres que fracassam  
O número de alunos que são reprovados e expulsos da escola é assustador.

São, sobretudo, crianças das camadas populares e do meio rural que fracassam na escola e são forçadas a interromper seus estudos.

As crianças pobres são excluídas da escola, sem ter aprendido nada de útil para sua vida. A única lição que os anos de escola ensinam é a se considerarem inferiores aos outros. Assim, elas saem da escola, mas levam consigo a marca e a humilhação do fracasso. O destino da grande maioria destas crianças é aceitar os trabalhos mais duros e com maiores riscos de desemprego quando chega alguma crise.

(PAS-UEM/1ª FASE/2009) (43A)

De forma sucinta, antecipamos o que apresentamos nas análises dos próximos capítulos. Quanto à organização do resumo (43A) destaca-se a organização composicional estabelecida pelo o que orienta a esfera escolar de onde o aluno-candidato provém. Assim sendo, o gênero resumo (43A) caracteriza-se como uma reorganização de fragmentos recortados do texto original. Dessa forma, a sumarização configura-se como a seleção das orações ou tópicos frasais dos parágrafos do texto-fonte. Quanto ao estilo do resumo apresentado, as seleções lexicais, fraseológicas e gramaticais são determinadas pelas estruturas usadas no texto-fonte. Por conseguinte, o aluno apresenta orações declarativas constituídas de períodos compostos com relação subordinativa e estrutura clivada, prevalecendo à forma objetiva e concisa das informações.

Resumidamente, as características dos resumos analisados parecem ser determinadas pelas ações linguísticas que os alunos-candidatos conseguem fazer dentro da concepção do gênero resumo que os orienta. Assim, na próxima seção, apresentamos alguns aspectos teóricos que nos permitem identificar as ações linguísticas de alguns resumos que deslocam as características comuns ao gênero resumo.

#### **4.7 Uma perspectiva discursiva: a análise do resumo como um trabalho dialógico**

Consequente aos pressupostos que apresentamos, admitimos um diálogo contínuo entre os gêneros, os enunciados e os discursos, o que configura o dialogismo bakhtiniano. De uma forma geral, ao tratar dos enunciados, Bakhtin (2003), assegura que

cada enunciado isolado é um elo na cadeia da comunicação discursiva. Ele tem limites precisos, determinados pela alternância dos sujeitos do discurso (dos falantes), mas, no âmbito desses limites o enunciado [...] reflete o processo do discurso, os enunciados do outro, e antes de tudo os elos precedentes da cadeia (às vezes os mais imediatos, e vez por outra até os mais distantes – os campos da comunicação cultural) (BAKHTIN, 2003, p.299).

Os pressupostos bakhtinianos nos remetem às análises de Machado e Wachowicz (2013). No trato com textos vestibulares, as autoras salientam que todos os textos produzidos

pelos vestibulandos são, de uma forma ou de outra, respostas ao comando da prova e aos textos de origem a partir dos quais são realizadas as ações linguísticas solicitadas: de interpretação, análise ou sumarização. Com isso, podemos entender que o dialogismo característico da interação verbal, que constituem os enunciados, os textos, a língua(gem), também é estabelecido no processo de interação em um contexto vestibular. Em outras palavras, há um diálogo, ou deveria haver, entre os enunciados produzidos; o texto-fonte e o comando da prova; e, por conseguinte, entre seus enunciadores ou interlocutores. E, assim, entendemos nas análises desenvolvidas em no contexto desta pesquisa.

Por outro lado, diante desse processo dialógico, entendemos como oportuno destacar o papel do interlocutor na construção da língua, do discurso, do texto, do enunciado. Bakhtin/Volochínov (2012) entendem que

toda palavra comporta *duas* faces. Esta é determinada tanto pelo fato de que procede *de* alguém, como pelo fato de que se dirige *para* alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a *um* em relação ao *outro*. Através da palavra defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2012, p. 117, grifo do autor).

As postulações bakhtinianas implicam a apreensão de que o que é dito por alguém é determinado também pelo interlocutor. Segundo os teóricos, apreende-se que a compreensão do interlocutor (ouvinte ou leitor) já é considerada pelo locutor (falante ou escritor) na formação inicial dessa fala ou escrita, pelo fato de todo locutor ter a intenção de se fazer entender, salvo quando o intuito é o contrário. Desse modo, tanto locutor quanto interlocutor determinam o conteúdo, a forma e o estilo do que é dito.

Entretanto, Geraldi (2010) assevera que, num contexto vestibular, a relação entre locutor e interlocutor é contrária ao uso normal da escrita, uma vez que o locutor ocupa um lugar inferior em presença do interlocutor. Nesse contexto, o locutor (candidato, vestibulando) tem o objetivo de mostrar que sabe escrever e pode estabelecer o sentido determinado pelo interlocutor. Assim, ao interlocutor (banca avaliadora), cabe corrigir e avaliar o locutor. Mesmo com a inversão de hierarquia, podemos entender que o diálogo produzido num contexto avaliativo continua a apresentar as determinações dos seus interlocutores, marcando o caráter social e histórico da posição dos sujeitos na situação comunicativa, o que ainda garante o trabalho interativo e colaborativo dos interlocutores na construção da palavra na interação verbal.

Em suma, considerando o nosso principal objeto de análise, os resumos produzidos por candidatos do PAS-UEM, conjecturamos um elo comunicativo imediato entre os

enunciados produzidos e os enunciados da prova e, conseqüentemente, um diálogo estabelecido com a banca avaliadora. Com isso, o enunciado pode se configurar, ou não, um *continuum* dos discursos precedentes e uma projeção de diálogo com o interlocutor imediato, a banca. Diante disso, primeiramente, analisamos o enunciado produzido como uma forma discursiva que implica a compreensão do texto do outro para, posteriormente, trabalhar as informações desse texto, o que, também evidencia, o resumo produzido como um ‘diálogo’ entre a escrita e a leitura especificamente.

Para definir o processo de compreensão que o leitor deve realizar, Bakhtin (2003) aponta o equívoco de muitos estudos linguísticos que entendem como passivo o processo desenvolvido pelo leitor. De acordo com estudos bakhtinianos, ao ouvir as primeiras palavras de um enunciado e reconhecer os seus signos linguísticos, o ouvinte ocupa uma posição ativa de compreensão responsiva. Por isso, o ouvinte ou leitor passa a concordar ou discordar com o texto que interage para completá-lo, aplicá-lo, ou reagir, se assim decidir, diante das ações suscitadas pelo texto.

Assim como destaca Menegassi (2008), a compreensão configura-se em uma forma de diálogo, em um primeiro momento, do ouvinte com ele mesmo, posteriormente, do ouvinte com um outro, em uma situação comunicativa adequada, o que pode ser evidenciado ou realizado pela escrita.

Com o intuito de promover um esclarecimento, Geraldi (2010), a partir dos estudos de bakhtinianos, assegura que o processo de uso de uma língua exige reconhecimento e compreensão. O reconhecimento de um enunciado está no conhecimento internalizado da língua que nos permite reconhecer os recursos linguísticos usados na interação verbal. Esses recursos só chamam atenção de um ouvinte nativo, quando apresentam um léxico desconhecido ou um deslocamento do seu uso mais frequente. Já a compreensão exige muito mais que reconhecimento, ela requer considerações sobre a situação comunicativa imediata e, às vezes, sobre os lugares sociais, ideologias, históricas culturais dos participantes da interação. Em síntese, podemos apreender que o reconhecimento dos recursos linguísticos nos oferece a condição mais elementar para entender o que é dito em um enunciado; e é a compreensão que nos dá a possibilidade de compreender os discursos, porque ela relaciona os recursos linguísticos aos elementos da situação discursiva do enunciado.

Diante disso, os aspectos teóricos do processo de reconhecimento ou compreensão das palavras lidas em um texto nos orientam sobre a compreensão do texto-fonte, pois a partir dos resumos analisados podemos, ainda teoricamente, vislumbrar a compreensão do aluno-candidato e interpretar as ações linguísticas agenciadas nos resumos.

Outro aspecto bakhtiniano, refere-se ao conceito de contrapalavra. Para Bakhtin/Volochinov (2012), no processo de compreensão, o ouvinte orienta-se por pistas deixadas pelo falante e, a partir delas, encontra um contexto adequado que lhe permite compreender o que ouve ou lê. Nesse processo, transfere cada elemento significativo do que escuta para a sua mente e para um contexto, ativo e responsivo, que o ‘auxilia’ na compreensão. Essa transferência do conteúdo ouvido para um contexto auxiliar exige do ouvinte uma reformulação do conteúdo em suas próprias palavras, ou seja, as contrapalavras.

Bakhtin/Volochínov (2012) postulam que no processo inicial de compreensão já opomos à palavra (ao discurso) do outro nossas próprias palavras, ou seja, a nossa forma de dizer, ou traduzir, o que estamos entendendo. De acordo com esses autores, “a cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica.” (p.137). Isto significa que ao compreender um enunciado, transferimos as palavras do outro para palavras que façam sentido para nós, construímos, então, contrapalavras.

De acordo com Geraldi (1997), o enunciado do outro deflagra em nós uma espécie de busca pelo sentido e, orientados por essa busca, realizamos ações linguísticas para compreender a palavra do outro. O falante, por sua vez, também desenvolve ações para se fazer entender. Essas ações linguísticas são possíveis porque, independente do lugar que ocupamos na interação comunicativa, refletimos sobre os sentidos das expressões linguísticas utilizadas. Desse modo, os recursos linguísticos usados pelo falante podem levar o interlocutor a agenciar as contrapalavras mais usualmente invocadas para estabelecer a compreensão de um enunciado ou, deslocar o interlocutor para contrapalavras diferentes.

Com isso, Geraldi (1997) salienta que o ouvinte (leitor) do enunciado, posterior produtor de réplicas – contrapalavras – deve orientar-se pelas palavras do outro para estabelecer a compreensão ativa responsiva e não promover uma ruptura na produção conjunta de sentidos. Para o autor, essa ‘manutenção’ do sentido entre os interlocutores permite a continuidade e a progressão da interlocução e constitui-se como a ação linguística mais visível, já que é oferecida pelos recursos linguísticos.

O conceito de contrapalavra nos orienta nas análises dos resumos produzidos no PAS-UEM quanto à compreensão do sentido original estabelecida pelo aluno-candidato. Dessa maneira, a transferência dos recursos linguísticos lexicais, fraseológicos ou gramaticais do texto-fonte para os recursos comuns a escrita do aluno, de forma pressuposta, pode nos orientar na interpretação dos sentidos a partir dos contextos que auxiliam o aluno a

desenvolver sua compreensão, já que o resumo pode ser visto tanto como um trabalho com a escrita como uma identificação dos procedimentos de leitura, ou compreensão.



## CAPÍTULO 5

### A INTERAÇÃO COM O TEXTO-FONTE E AS IDEIAS ORIGINAIS

Com o foco na interação entre a Universidade e o Ensino Médio no processo do PAS-UEM, buscamos construir a rotina materializada na interação verbal que constitui a Prova de Redação desse processo de vestibular seriados, reconstruindo, assim, os significados das ações linguísticas dos interlocutores participantes desse processo seletivo seriado. Para isso, procuramos investigar a gama completa de variações das ações dos interlocutores para, assim, caracterizar as ações e estabelecer a tipicidade e a atipicidade de suas ocorrências. Também focalizamos a frequência relativa em que os participantes as realizam. A partir desses dados, interpretamos as ações linguísticas e os significados que os interlocutores fazem do conceito de sumarizar constitutivo do gênero resumo, assumindo uma posição interpretativa e reflexiva para construirmos a realidade pedagógica constituída pelo PAS-UEM, já que entendemos que o PAS-UEM por meio de sua avaliação e programa de conteúdo orienta direta ou indiretamente o aluno do ensino médio. Como resultados desses estudos, apresentamos, neste capítulo, inicialmente as análises dos textos dos interlocutores isoladamente, tanto os resumos quanto as Provas de Redação produzidas pela Instituição. Posteriormente, traçamos o percurso da interação entre aluno-candidato e universidade, a fim de compreender como se constrói a rotina pedagógica no processo de vestibular seriado.

#### **5.1 A proposta de redação: o texto da universidade**

Inicialmente, apresentamos a proposta de redação que solicitou a cada aluno-candidato a produção de seu texto na Prova de Redação do PAS-UEM/2009. Segue-se a análise do texto e os possíveis conceitos de resumo que a instituição evidencia.

A proposta de produção textual tem início com um breve texto de apoio que busca caracterizar o gênero resumo. Em seguida, apresenta-se o texto-fonte que será sumarizado pelo candidato. E, finalmente, expõe-se o comando da prova: o texto que efetiva a solicitação da produção textual representa o primeiro contato do aluno-candidato com a solicitação de escrita, de texto e de gênero que a Universidade instaura.

A Prova de Redação PAS-UEM/2009:

- a) Proposta de Redação: o comando da interação motivada pela universidade

O **RESUMO** é um gênero textual que tem por objetivo passar ao leitor as informações mais relevantes do texto original, ou seja, aquele que serviu de base para a sua produção. Por isso, o **RESUMO** cumpre duas funções: a de ser fiel ao texto original e a de motivar o leitor a buscar informações mais detalhadas no texto original. Dessa forma, você deve ler com muita atenção o texto original “São as crianças pobres que fracassam”.

São as crianças pobres que fracassam

“O número de alunos que vão sendo reprovados e expulsos da escola, ao longo dos anos, é assustador.

No entanto, essas reprovações e abandonos não atingem da mesma maneira crianças de diferentes meios socioculturais.

De fato, são sobretudo as crianças provenientes das camadas populares e do meio rural que fracassam na escola e são forçadas a interromper seus estudos. Evidentemente, essas crianças constituem a grande maioria da população de nosso país e são elas, justamente, as que mais precisam da escola para poder melhorar de vida. São os pais das crianças que fracassam os que fizeram mais sacrifícios para que seus filhos pudessem estudar. Foram eles que passaram dificuldades para comprar cadernos e uniforme. Foram eles que sofreram ao ver seus filhos serem reprovados e obrigados a repetir de ano. E, no entanto, todo esse esforço, todos esses sacrifícios, toda essa esperança não serviu de nada.

As crianças pobres são, em sua imensa maioria, excluídas da escola, sem qualquer qualificação ou diploma, sem ter aprendido nada de útil para sua vida e seu trabalho. Praticamente a única lição que os anos de escola ensinam é a se considerarem a si mesmos como inferiores aos outros, aos que tiveram sucesso.

As crianças saem da escola, mas levam consigo a marca e a humilhação do fracasso: saem convencidas de que fracassaram porque são menos inteligentes e capazes do que os outros.

Há poucas alternativas para os atingidos pela exclusão da escola. O destino da grande maioria é aceitar os trabalhos mais duros, de remuneração mais baixa e com maior risco de desemprego na hora da crise.”

(CECCON; C. OLIVEIRA, M. D.; OLIVEIRA, R.D. A vida na escola e a escola da vida. Petrópolis, RJ : Vozes, 1983, p.30-31).

### GÊNERO TEXTUAL 3 – RESUMO

A partir da leitura e dos esclarecimentos e informações sobre o gênero, produza um **RESUMO** do texto “São as crianças pobres que fracassam”, com, no mínimo 60 (sessenta) e, no máximo, (80) oitenta palavras e mais três palavras-chave (aquelas que marcam o assunto-tema) que devem ser colocadas abaixo do texto que compõe o seu RESUMO.

(UEM/CVU – PAS/2009 1.ª Etapa/1.ª fase – Caderno de Questões)

Análises:

- a) O texto de apoio: o conceito de resumo da universidade

O RESUMO é um gênero textual que tem por objetivo passar ao leitor as informações mais relevantes do texto original, ou seja, aquele que serviu de base para a sua produção. Por isso, o RESUMO cumpre duas funções: a de ser fiel ao texto original e a de motivar o leitor a buscar informações mais detalhadas no texto original. Dessa forma, você deve ler com muita atenção o texto original “São as crianças pobres que fracassam”.

(Grifo nosso) (Trecho da proposta da Prova Redação da 1ª Etapa - 1ª fase do PAS-UEM/2009.)

No quadro anterior, negritamos a parte em que o texto de apoio ressalta o objetivo do gênero: *'passar ao leitor as informações mais relevantes do texto original'* [grifo nosso], o destaque dado às *'informações mais relevantes'* do texto-fonte aproxima o conceito de resumo apresentado no texto de apoio da concepção de Machado (2004). Em síntese, a estudiosa apresenta como primeira etapa do processo de escrita de um resumo a localização das ideias que o autor do texto-fonte apresenta como mais relevantes. Dessa maneira, tanto o texto de apoio quanto as orientações de Machado (2004) destacam a seleção das informações relevantes, não as informações essenciais, como orientam Fiorin e Savioli (2000). Por ora, não pretendemos uma discussão sobre o sentido ou a diferença entre a palavra 'relevante' e 'essencial'. Na verdade, acreditamos que a palavra 'relevante' possa marcar, no texto de apoio da Prova de Redação, um indício da fidelidade aos termos teóricos que o fundamentam, Machado (2004).

Ainda, em *'passar ao leitor as informações mais relevantes do texto original'* [grifo nosso], o destaque dado *'ao leitor'* – topicalizado entre os termos que complementam o verbo passar – leva-nos também à perspectiva de escrita do resumo interacionista (discursiva), também diluída na proposta por Machado (2004). Nessa perspectiva, orienta-se a determinação dos participantes da interação verbal no processo de escrita do resumo, desde a menção ao autor do texto-fonte e às suas ações linguísticas, até a influência do destinatário na seleção das informações que são resgatas pelo resumo.

Além do objetivo do gênero, no quadro anteriormente apresentado, sublinhamos outro trecho do texto de apoio que marca duas funções do resumo: a) *'ser fiel ao texto original'*; b) *'e a de motivar o leitor a buscar informações mais detalhadas no texto original'*. Observamos que há uma limitação das ações que os alunos-candidatos podem realizar em seus resumos. Limitação essa que pode, ao mesmo tempo, demonstrar o que a Instituição espera de seus candidatos e, novamente, oferecer-nos indícios de uma caracterização do conceito de resumo instruído na Prova de Redação.

Em busca de um conceito mais implícito do que explícito, a primeira função do resumo que destacamos, no texto de apoio, *'ser fiel ao texto original'*, parece-nos resgatar o conceito de resumo (discursivo) proposto por Fiorin e Savioli (2000), o qual, segundo os autores, é uma *'condensação fiel das ideias ou dos fatos contidos em um texto original'*. Entendemos, assim, que, no texto de apoio da Prova de Redação, pode haver um alerta para o aluno-candidato manter a fidelidade às ideias do autor do texto original, quando trazer para as suas palavras as palavras do autor do texto-fonte. Dessa forma, somos levados a

compreender que o conceito de resumo apresentado filia-se a uma perspectiva interacionista-discursiva que considera esse gênero uma interlocução entre os textos, e, conseqüentemente, entre seus interlocutores. Caso contrário, se o resumo fosse concebido como ‘colagens’, que são, como definem Fiorin e Savioli (2000), cópias de trechos do texto-fonte, a orientação sobre a fidelidade tornar-se-ia desnecessária porque, em cópias, os desvios de sentido são descartados.

Ademais, as análises dos trechos destacados permitem-nos retomar a última função do gênero resumo que destacamos no texto de apoio da Prova de Redação do PAS/UEM/2009, a função de que o resumo deve ‘*motivar o leitor a buscar informações mais detalhadas no texto original*’. Diante dessa funcionalidade do gênero, percebemos que o texto de apoio, ao apontar ao aluno-candidato que o leitor do resumo deve ser motivado a buscar mais informação, assumindo que este leitor não conhece o texto original ou texto-fonte, parece deslocar-se do conceito tradicional de resumo como gênero escolar, em que o professor se constitui como o principal interlocutor, conforme caracterizam Serafini (2004) e Medeiros (2005), para um conceito de resumo que localiza o gênero em outros campos discursivos (Internet, revista ou livros) com leitor de diferentes interesses (MACHADO, 2004).

Uma análise da condição de produção: a finalidade e o interlocutor, implícitos no texto de apoio podem ressaltar os aspectos interacionista da Prova de Redação. A proposta de redação orienta o aluno-candidato sobre: a) o que escrever – trazer as informações relevantes contidas no texto-fonte; b) por quê escrever – para informar um leitor; c) para quem escrever – para um leitor em potencial. Observe o quadro:

#### **Quadro 6 – Condições de produção implícita no texto de apoio**

Trechos do texto de apoio:	Para produzir um texto é preciso que:
...passar (...) as informações mais relevantes...	a) se tenha o que dizer;
...motivar o leitor a buscar informações...	b) se tenha uma razão para dizer;
... passar ao leitor (...) aquele que serviu de base...	c) se tenha para quem dizer.

(Pressupostos de produção textual conforme GERALDI, 1997, p. 137)

Assim, além de indícios de uma perspectiva interacionista do gênero resumo, o texto de apoio apresenta tacitamente a concepção interacionista de produção textual proposta por Geraldi (1997), o que é coerente diante da orientação dos teóricos bakhtinianos que fundamentam os documentos governamentais que estabelecem as diretrizes do Ensino Médio em nível federal e estadual. Em suma, as análises demonstram, por meio dos pressupostos teóricos do interacionismo, que o texto de apoio da Prova de Redação do PAS/UEM/2009 não solicita um gênero, mas o delinea para o aluno-candidato que o produz.

Enfim, pelos indícios de que o autor do resumo deve: a) perceber os diversos campos de circulação *do gênero*; b) ser *fiel às ideias do outro*; c) considerar que as informações deverão ser passadas a *um leitor*; d) e selecionar as *informações relevantes* do texto que sumariza; e) e seguir as condições de produção características do texto solicitado, o texto de apoio parece-nos fundamentado em autores que propõem um conceito de resumo, especificamente, e texto, de forma geral, voltados para a visão interacionista-discursiva, dentre eles, Machado (2004). Dessa forma, podemos evidenciar ainda algo mais amplo que filia a proposta da prova a um arcabouço teórico da escrita de texto e gênero que orienta o ensino interacionista, fundamentado, dentre outros, pelos teóricos Geraldí (1997) e Bakhtin (2003); e documentos oficiais como as DCEs (PARANÁ, 2008).

Passamos, neste momento, para a parte final da Prova de Redação que apresenta um texto curto, instrucional, que define a quantidade mínima de sessenta (60) palavras e a máxima de oitenta (80), para a produção do resumo. O comando ainda orienta a escolha de três palavras-chave, indicando que a posição dessas palavras deve ser abaixo do texto:

b) Comando da Prova de Redação:

**GÊNERO TEXTUAL 3 – RESUMO**

A partir da leitura e dos esclarecimentos e informações sobre o gênero, produza um RESUMO do texto (...), com, **no mínimo 60 (sessenta) e, no máximo, (80) oitenta palavras e mais três palavras-chave** (aquelas que marcam o assunto-tema) que devem ser colocadas abaixo do texto que compõe o seu RESUMO.

(Grifo nosso) (Trecho da proposta da Prova Redação da 1ª fase do PAS-UEM/2009)

Conforme o trecho negrito, a proposta solicita um resumo mais característico das publicações acadêmicas em que se solicita a apresentação de palavras-chave, algo provavelmente distante das atividades às quais os alunos do ensino médio, em geral, estão familiarizados na produção do resumo. Assim, no texto final da Prova de Redação, mais uma vez, observamos que o conceito de resumo implícito no comando da prova também se desloca do contexto tradicional escolar, promovendo, a nosso ver, uma prática diferente do conceito tradicional de resumo.

Diante da característica da prova de solicitar algo distante da realidade do aluno, podemos pensar, inicialmente, que a prova teve um aspecto mais vestibular, em que a prova cumpre a função de selecionar os alunos que melhor se ‘adaptam’ a vida acadêmica. Por outro lado, a solicitação das palavras-chave poderia ser uma tentativa da universidade de impor ou instaurar seus padrões linguísticos formais, o que possivelmente não seria adequado em um contexto avaliativo. De qualquer forma, as respostas a essas hipóteses parecem nos atendidas

na análise da segunda proposta de redação da 3ª etapa do PAS-UEM, no ano de 2011, a qual passamos a apresentar:

## Texto 2

### Reprodução assistida: possibilidades e limites

Ter filhos é uma aspiração natural da maioria dos casais e a medicina pode ajudar quem tem problemas de infertilidade. Mas, quais são os limites técnicos e éticos?

Segundo a Organização Mundial da Saúde, de 8% a 15% dos casais em idade fértil têm dificuldades para gerar filhos. Parte superará o problema com o uso de medicamentos e tratamentos mais convencionais, mas cerca de 20% terá como única opção recorrer às técnicas de reprodução assistida. Conquistas da medicina contemporânea, elas têm ajudado um número crescente de pessoas a superar os limites da infertilidade – dos originados por causas genéticas e doenças até os relacionados com procedimentos como vasectomia e laqueadura. Mais recentemente, um perfil de paciente tem aumentado nas clínicas especializadas: mulheres mais maduras, que priorizaram a carreira e decidem ser mães depois dos 35 anos, quando os óvulos já passaram da fase áurea da fertilidade.

Basicamente, as técnicas de reprodução assistida abrangem a inseminação artificial, na qual a fecundação é induzida dentro do corpo feminino, e a fertilização *in vitro*, com fecundação e desenvolvimento inicial externo dos embriões. Procedimentos inovadores têm se multiplicado. Entre eles estão o congelamento de células reprodutivas e de embriões para posterior aproveitamento (há dois anos foi vencida a última barreira, com a técnica de congelamento de óvulos); o diagnóstico genético pré-implantacional, que possibilita identificar a probabilidade de doenças e o sexo do embrião antes que ele seja implantado; e as técnicas de sexagem, que permitem a seleção do sexo.

Tudo isso, porém, não faz da reprodução assistida a única solução. Há outros tratamentos para infertilidade – de medicamentos até cirurgias para, por exemplo, reverter uma vasectomia. E, vale lembrar, não há método infalível. A taxa média de sucesso da fertilização *in vitro* é de 35%. Após quatro tentativas, sobe para 78% a chance de gravidez, mas isso implica custos financeiros e emocionais para o casal. Além disso, é preciso considerar que o processo pode ser muito desgastante. A mulher que vai se submeter à fertilização *in vitro* terá de usar drogas para estimulação ovariana, fará vários ultrassons transvaginais, realizará a retirada dos óvulos por meio de um procedimento invasivo que requer anestesia e, se a fertilização for bem-sucedida, terá de tomar remédios à base de progesterona para ajudar a preparar o útero. E, depois da transferência do embrião, pode, em duas semanas, receber a notícia de que não engravidou.

Ainda assim, as novidades da ciência têm tornado mais efetiva a possibilidade de vencer a infertilidade. Ao mesmo tempo, desafiam conceitos culturais, morais e religiosos. É ético escolher o sexo do bebê? E comercializar óvulos, sêmen e embriões? Que destino dar aos embriões congelados e não usados?

São questões polêmicas, mas as fronteiras estão sendo delineadas. No Brasil, além de aspectos legais, como a proibição de comercialização de tecidos, órgãos e embriões, há práticas e limites bem-definidos pelo Conselho Federal de Medicina (CFM). Embriões excedentes devem ser congelados; não podem ser descartados ou destruídos, mas podem ser doados, inclusive para pesquisa. Práticas de eugenia (melhoria genética) são repudiadas. A sexagem deve ser restrita aos casos que visam à prevenção de doenças genéticas associadas ao sexo, como a hemofilia, passada de mãe para filho. A implantação de óvulos é limitada a até quatro por procedimento, a fim de minimizar gestações múltiplas e os riscos que representam para a mãe e os bebês.

Estabelecer essas regras e limites é fundamental. Afinal, a reprodução assistida ajuda a criar a vida, mas, com todos os seus avanços e possibilidades, tem de ser praticada com respeito, segurança e dignidade.

(Texto retirado de conteúdos do INFORME PÁGINA EISNTEIN, publicado na *Revista Veja*, edição 2177, ano 43, n.º 32, p. 51, 11/8/2010)

### Vocabulário

**sexagem:** seleção de sexo.

## GÊNERO TEXTUAL 2 – RESUMO

A partir da leitura do texto **Reprodução assistida: possibilidades e limites**, produza um RESUMO desse texto, com no mínimo 10 e no máximo 20 linhas. Lembre-se de que o RESUMO é um gênero textual que tem por objetivo passar ao leitor as informações mais relevantes do texto original, mantendo-se fiel a ele.

(UEM/CVU – PAS/2011 3ª Etapa - Caderno de Questões)

De uma forma mais objetiva, a Prova de Redação da 3ª *etapa* do PAS-UEM, que teve apenas sua nomenclatura alterada de *fase* para *etapa*, apresenta novamente a solicitação de resumo. A proposta compõe-se de um texto-fonte a ser sumarizado e de um comando que orienta o aluno-candidato quanto ao texto a ser produzido. Essa orientação limita o número mínimo de dez (10) linhas e o máximo de vinte (20) linhas, definindo o resumo como *‘um gênero textual que tem por objetivo passar ao leitor as informações mais relevantes do texto original, mantendo-se fiel a ele’*. Algo muito próximo da orientação da primeira fase que considera *‘o resumo é um gênero textual que tem por objetivo passar ao leitor as informações mais relevantes do texto original (...) o resumo cumpre duas funções: a de ser fiel ao texto original...’* (trecho do comando da Prova de redação da 1ª fase).

Entretanto, na última interação em relação à primeira, podemos perceber que a Universidade reestrutura seus padrões estruturais linguísticos formais de resumo, ao suprimir a solicitação de palavras-chave e alterar seu limite de número de palavras para o número de linhas a ser escrito pelo aluno-candidato. Diante disso, duas hipóteses ocorrem-nos como causas dessas mudanças. A primeira diz respeito à possibilidade de uma nova banca de elaboração de provas o que poderia alterar algumas estruturas, mas diante da mesma definição *‘o resumo é um gênero textual que tem por objetivo passar ao leitor as informações mais relevantes do texto original’*, consideramos menos provável tal hipótese. Já a segunda, refere-se a uma reestruturação dos padrões estruturais da interação diante do desconhecimento por parte do aluno do ensino médio desses padrões. Tendo em vista que, na primeira fase, as ocorrências de palavras-chave foram evidenciadas em apenas um terço dos textos do nosso corpus, configurando esse padrão como incomum, ou simplesmente, inadequado. Além disso, o critério de número de palavras passou a ser irrelevante, já na primeira interação, pois dezessete (17) resumos dentre os vinte e um (21) com um número superior ao limite de oitenta (80) palavras, continuaram no processo, sem ser desclassificado:

**Tabela 1 - Textos com o número de palavras superiores ao solicitado na 1ª fase/etapa do PAS.**

Desempenho do texto:	Texto com nº excedente de palavra.	Total de textos:
Desclassificados	8A, 10A, 15A e 25A	04
Desempenho insatisfatório:	45 <sup>a</sup>	01
Desempenho mediano:	12A, 26A, 28A, 29A, 31A, 33A, 34A, 35A, 41A, 42A, 46A, 56A, 57A, 58A e 60A	15
Desempenho satisfatório:	43 <sup>a</sup>	01
Total de textos com nº excedente de palavras:		21

(Dados fornecidos pela análise do corpus da pesquisa)

Os dados evidenciam que o padrão de número de palavras pode ter sido menos considerado pelos interlocutores, tanto pela Universidade que não desclassificou os resumos fora do padrão quanto pelos alunos que ultrapassaram o número de palavras.

Fundamentados pelos pressupostos bakhtinianos, essas alterações estruturais evidenciadas no comando da Prova de Redação podem indicar que a Universidade considera o conhecimento estabelecido pelo seu interlocutor, o aluno do ensino médio. Segundo Geraldí (1997), isso se torna possível porque o falante também desenvolve ações para se fazer entender, da mesma forma que o ouvinte realiza ações para compreender o enunciado. Em suma, entende-se que independente do lugar que ocupa, na interação comunicativa, o interlocutor, falante ou ouvinte, realiza reflexões sobre os recursos linguísticos e as estruturas a fim de produzirem enunciados compreensíveis. Diante disso, podemos compreender que juntos os interlocutores reconstróem novos padrões linguísticos no contexto de interlocução. Ao reconstruí-los, também reorganizam as estruturas contextuais da interação. Segundo Heritage (1985) recuperado por Flick (2009), isso é possível porque a interação organiza-se estruturalmente pelo contexto, mas também, é transformadora deste contexto. Dessa forma, se na primeira interação, a Universidade pretendeu impor seus padrões de forma superior ou apenas selecionar seus candidatos como uma característica vestibular apenas; na segunda interação, a instituição adequa seu discurso para o interlocutor com quem dialoga. Resumidamente, somos levados a entender que o aluno do ensino médio, e o ensino médio representado por este, junto à universidade constroem uma realidade interacional no PAS-UEM, alterando, mantendo e transformando os padrões estruturais formais linguísticos da interação.



## 5.2 Os resumos: a análise dos textos dos alunos-candidatos

Para o estudo proposto neste trabalho, a identificação do *corpus* para as análises ocorreu da seguinte maneira: organizamos as redações correspondentes à primeira produção dos alunos-candidatos no PAS/UEM/2009 com a finalidade de delinear uma identificação no universo de 120 (cento e vinte) redações cedidas pela CVU. Nessa organização, cada redação da 1ª etapa recebeu um número de 1 a 60 que indicavam apenas a ordem em que se encontrava no momento da identificação. Os textos numerados até 60 receberam também a letra (A) que representava a informação de que o texto fora produzido na primeira etapa do PAS-UEM.

Na sequência, foram identificados os textos escritos na terceira – e última – etapa do PAS-UEM, em 2011. Como consequência da primeira numeração, esses textos receberam os mesmos números (de 1 a 60) como já haviam recebido os seus pares da primeira etapa. Após essa numeração, os textos receberam a letra (B) para identificá-los como textos da última etapa do PAS-UEM.

As análises qualitativas de cada uma das cento e vinte redações escritas pelos alunos-candidatos, que fazem parte do *corpus* deste trabalho, obedeceram aos seguintes procedimentos:

- a) investigação da gama completa de variações das ações dos interlocutores: orientados pelo pressuposto etnometodológico, digitamos cada um dos textos cedidos pela CVU. Após a digitação, analisamos linha a linha cada redação, confrontando o resumo com o texto-fonte para evidenciar as ações linguísticas desenvolvidas pelo aluno. Nessa análise meticulosa, surgiram as ações realizadas pelos alunos, sendo elas: ações de colagens, paráfrases, substituições, apagamentos, generalizações e condensações. Orientados pela literatura interacionista e pelos teóricos que se dedicam ao resumo e à paráfrase, fomos levados a compreender que três categorias de ações emergiam das análises: as ‘*colagens*’ – que abarcavam os apagamentos; as ‘*paráfrases*’ – que envolviam as substituições e as generalizações desenvolvidas pelos escritores dos resumos; e, por fim, as ‘*condensações*’ – as ações que apontavam para uma condensação das ideias do texto-fonte numa reorganização das informações.
- b) Com base na frequência relativa das ações linguísticas reunidas no *corpus*, estabelecemos a tipicidade e a atipicidade dessas ações: assim, confrontamos as ações linguísticas desenvolvidas nos textos produzidos pelo aluno-candidato nas

duas etapas do PAS-UEM, confirmando que não surgiam novas ações ao longo das etapas, mas transição de procedimentos, isto é, os alunos podiam alterar suas ações de sumarização.

- c) Sob a matriz do contexto focalizado, o vestibular seriado da UEM, o confronto das ações desenvolvidas nos dois textos associado à planilha de notas fornecidas pela CVU forneceu-nos dados relevantes para a compreensão das ações linguísticas desenvolvidas pelos alunos em interação com a universidade, assim como, as ações dos alunos em resposta à universidade. Isso permitiu-nos interpretar essas ações na situação comunicativa organizada na Prova de Redação.
- d) A Análise da Conversação transferida para a análise da interação realizada na escrita focalizou a interação produzida entre a Universidade Estadual de Maringá e o seu aluno-candidato diretamente e o ensino médio, indiretamente, construindo as rotinas de escrita de redação dos participantes do PAS-UEM.

Diante das análises qualitativas dos textos e o confronto com as notas atribuídas aos textos pela banca avaliadora, os diferentes níveis em que se encontram os textos produzidos no PAS-UEM permitiram-nos agrupar os textos em quatro grupos: a) os textos '*satisfatórios*'; b) os textos '*medianos*'; c) os textos '*insatisfatórios*'; d) e os textos '*desclassificados*'.

Como já apontamos, na Prova de Redação do PAS, o aluno pode alcançar a pontuação máxima de cento e vinte (120) pontos. Uma pontuação dividida igualmente pelo número de gêneros textuais solicitados. Na 1ª etapa do PAS/UEM/2009, três gêneros foram solicitados, dentre eles o resumo. Dessa forma, o aluno poderia atingir o máximo de quarenta (40) pontos pela produção do resumo, já que os oitenta (80) pontos restantes seriam alcançados pela produção dos outros dois gêneros. Na mesma dinâmica, os resumos da 3ª etapa do PAS/UEM/2011 podiam alcançar a pontuação máxima de 60 pontos, já que apenas dois gêneros foram solicitados nessa etapa. Em consequência dos resumos da 1ª etapa terem uma pontuação diferente dos resumos da 3ª etapa, recalculamos as notas dos alunos como se as redações valessem cem (100) pontos. A partir disso, criamos uma nova planilha em que se evidencia um percentual da nota atingida. Assim, cada redação passou a ter um percentual de acertos. Como exemplo, os textos (43A) e (43B), escritos, ambos, pelo mesmo candidato, em nossa planilha, o aluno candidato atingiu 87,5% da nota máxima na 1ª etapa e 80% da nota máxima na 3ª etapa. Embora o aluno tenha uma diminuição na nota, ele permanece em um percentual de igual ou mais de 80% da nota, o que o mantém na categoria de texto com desempenho '*satisfatório*'.

As nossas análises qualitativas de cada resumo, num grupo de cento e vinte (120) textos, associadas à nossa planilha de percentual da nota atingida, possibilitaram-nos evidenciar características (dificuldades ou desempenho) que reuniam os textos em grupos. O primeiro grupo que emergiu, foram os textos ‘*desclassificados*’ que atingiram de 0% a 26% da nota – textos em que os alunos-candidatos produziram um texto argumentativo no lugar do resumo. O segundo grupo que identificamos foram os grupos de textos ‘insatisfatórios’ que atingiram de 27% a 50% da nota, textos estes em que a produção do resumo era acompanhada de diferentes dificuldades linguísticas: tanto ao que se refere à norma da escrita padrão culta como ao desenvolvimento da organização textual. O terceiro grupo identificado, nomeamos de textos ‘medianos’ com o alcance de 51% da nota até 75%, esses textos, de forma geral, apresentavam um resumo intermediário quanto ao desenvolvimento, mas com problemas em algum aspecto da língua, tais como ortografia, pontuação ou organização. Já o quarto grupo de textos com desempenho ‘satisfatório’, com 76% a 100% atingido da nota, agrupam os textos em que os alunos apresentaram um conceito definido de resumo, pelo qual o aluno sumariza o texto-fonte com critérios definidos de sumarização e poucos deslizes, ou nenhum, no que dizem respeito à norma padrão culta da língua, critérios determinados para a avaliação das redações, conforme já apresentamos.

Em presença do amplo *corpus* que dispomos, nesta seção, utilizamos apenas as redações da 1ª etapa para apresentarmos as ações dos alunos-candidatos, tendo em vista que elas não se diferem das ações da 3ª etapa. Entretanto, os textos da 3ª etapa servem-nos de maneira mais pertinente no confronto dos textos iniciais com as produções finais, ao que nos dedicamos no capítulo 6. Para a apresentação dos dados, neste capítulo, iniciamos com as ações ‘*colagem*’; posteriormente, as ações de ‘*paráfrase*’; e, finalmente, as ações de ‘*condensação*’. Essa ordem determina-se por acreditarmos que a compreensão das ações desenvolvidas seja mais elucidativa desta maneira, por isso também, apresentamos a tabela abaixo:

**Tabela 2 – Ações de sumarização**

Ação de sumarização predominante:	Resumos	Número de textos
Uma ação predominante		
Colagem	17A, 22A, 24A, 33A, 34A, 38A, 40A, 43A, 45A, 46A, 51A e 60A.	12
Paráfrase	2A, 4A, 11A, 14A, 19A, 26A, 27A, 28A, 29A, 30A, 32A, 37A, 47A, 52A e 55A.	15
Condensação	9A, 21A, 23A, 36A e 44A.	5
Mais de uma ação predominante		

Colagem e paráfrase	3A, 5A, 31A, 39A, 41A, 42A, 49A, 53A, 56A, 57A, 58A e 59A.	12
Paráfrase e condensação	12A, 18A, 20A, 48A e 54A.	5
Colagem, paráfrase e condensação	1A, 6A, 7A, 16A, 35A e 50A.	6
Argumentativos	8A, 10A, 13A, 15A e 25A.	5
TOTAL		60

### 5.2.1 A primeira ação: a colagem como uma regra de sumarização consequente ao apagamento

Como anteriormente mencionado, Serafini (2004) define “o resumo como um texto que reelabora o texto original, reduzindo seu comprimento”, (p.185), ou ainda, como “um novo texto mais curto, utilizando somente as informações mais importantes do texto original” (p.184). Para a autora, o resumo é visto como um texto informativo-referencial, um típico gênero escolar. Essa conceituação se orienta por quatro regras de sumarização para a elaboração de um resumo. Dentre essas regras destacamos as duas que nos aparecem mais pertinentes para este momento de apresentação de dados: o *cancelamento* – em que se orienta a ação de cancelar palavras que se referem aos detalhes desnecessários à compreensão das outras partes do texto original e a *seleção* – em que se eliminam elementos que exprimem detalhes óbvios e normais no contexto apresentado no texto-fonte. Possivelmente, pela sua maior importância, a primeira é renomeada, alterada e exemplificada por outros autores, como Medeiros (2005) e Machado (2004).

Por uma perspectiva mais técnica, Medeiros (2005), em seus estudos da redação acadêmica, transforma em ‘*técnicas*’ as ‘*regras de elaboração do resumo*’ propostas por Serafini (2004), renomeando o ‘*cancelamento*’ em ‘*supressão*’ ou ‘*apagamento*’. Defende que tal regra prescreve a eliminação de palavras secundárias do texto, como advérbios, adjetivos, preposições, conjunções, artigos e pronomes relativos.

Já Machado (2004) resgata a regra de ‘*cancelamento*’ como um procedimento de sumarização. A autora define a sumarização como uma ‘*técnica de apagamento*’ em que se apagam conteúdos facilmente inferíveis, explicações, exemplos, justificativas de uma afirmação ou os argumentos contra a posição do autor do texto sumarizado. Em suma, a ‘*técnica do apagamento*’ é proposta pelos autores e teóricos que se dedicam ao gênero resumo como uma ação simples e essencial para o resumo.

Diante disso, no confronto linha a linha dos resumos produzidos na primeira fase do PAS-UEM/2009 com o seu texto-fonte *São as crianças pobres que fracassam*, a técnica de apagamento passou a nos orientar. E, assim, configurou-se como uma efetiva ação linguística realizada pelos alunos na escrita do resumo. De acordo com organização do *corpus*, os dois textos apresentados, nesta seção, são exemplares que se destacam pela predominância da ação linguística de sumarização, o ‘*apagamento*’, em sua constituição; entretanto, distintos em relação ao desempenho que seus autores alcançam no PAS-UEM com as ações realizadas, sendo o primeiro texto (43A) do grupo de textos ‘*satisfatórios*’ e o segundo texto (45A) do grupo dos ‘*insatisfatórios*’.

Como todos os textos analisados, os dois exemplares das ações de apagamento, e colagem concomitantemente, foram categorizados a partir de um cotejo das informações contidas nos resumos com as informações do texto-fonte. Para apresentar a análise desenvolvida, expomos o texto-fonte com suas informações relevantes em negrito, a sumarização realizada fundamenta-se da pelo processo de ‘*apagamento*’, orientado por Machado (2004); Serafini (2004) e Medeiros (2005).

#### **São as crianças pobres que fracassam**

**“O número de alunos que vão sendo reprovados e expulsos da escola, ao longo dos anos, é assustador.**

No entanto, essas reprovações e abandonos não atingem da mesma maneira crianças de diferentes meios socioculturais.

**De fato, são sobretudo as crianças provenientes das camadas populares e do meio rural que fracassam na escola e são forçadas a interromper seus estudos.** Evidentemente, **essas crianças constituem a grande maioria da população de nosso país** e são elas, justamente, **as que mais precisam da escola para poder melhorar de vida. São os pais das crianças que fracassam os que fizeram mais sacrifícios para que seus filhos pudessem estudar.** Foram eles que passaram dificuldades para comprar cadernos e uniforme. Foram eles que sofreram ao ver seus filhos serem reprovados e obrigados a repetir de ano. E, no entanto, todo esse esforço, todos esses sacrifícios, toda essa esperança não serviu de nada.

**As crianças pobres são, em sua imensa maioria, excluídas da escola, sem qualquer qualificação ou diploma, sem ter aprendido nada de útil para sua vida e seu trabalho.** Praticamente **a única lição que os anos de escola ensinam é a se considerarem a si mesmos como inferiores aos outros**, aos que tiveram sucesso.

**As crianças saem da escola, mas levam consigo a marca e a humilhação do fracasso: saem convencidas de que fracassaram porque são menos inteligentes e capazes do que os outros.**

Há poucas alternativas para os atingidos pela exclusão da escola. **O destino da grande maioria é aceitar os trabalhos mais duros, de remuneração mais baixa e com maior risco de desemprego na hora da crise.”**

(CECCON; C. OLIVEIRA, M. D.; OLIVEIRA, R.D. A vida na escola e a escola da vida. Petrópolis, RJ : Vozes, 1983, p.30-31).

Texto-fonte da proposta de redação do gênero resumo da Prova de Redação 1ª fase/PAS-UEM/2009

A seguir apresentamos o texto (43A) integralmente:

a) Resumo (43A), exemplo de ação de apagamento:

São as crianças pobres que fracassam

O número de alunos que são reprovados e expulsos da escola é assustador.

São, sobretudo, crianças das camadas populares e do meio rural que fracassam na escola e são forçadas a interromper seus estudos.

As crianças pobres são excluídas da escola, sem ter aprendido nada de útil para sua vida. A única lição que os anos de escola ensinam é a se considerarem inferiores aos outros. Assim, elas saem da escola, mas levam consigo a marca e a humilhação do fracasso. O destino da grande maioria destas crianças é aceitar os trabalhos mais duros e com maiores riscos de desemprego quando chega alguma crise.

(Resumo produzido na 1ª fase/PAS-UEM/2009)

Na leitura do resumo (43A), podemos evidenciar o gênero como um texto objetivo e claro, algo bastante próximo do que orienta Serafini (2004): a utilidade do resumo como um gênero em que o autor se coloca em segundo plano para escrever um texto objetivo, coerente e compreensível, no qual não cabem comentários ou julgamentos sobre o que está sendo resumido.

Diante dessa constatação, apresentamos em caixa alta (MAIÚSCULAS), no resumo (43A), os termos ou orações que lhe são acrescentadas. Marcamos com colchetes e reticências [...] os lugares em que ocorreram apagamentos e seleção de informações. Já as partes sem destaque são trechos transcritos fielmente do texto-fonte.

b) Resumo (43A) com indícios de apagamentos:

São as crianças pobres que fracassam

O número de alunos que [...] SÃO reprovados e expulsos da escola [...] é assustador. [...]

[...] São, sobretudo, crianças [...] das camadas populares e do meio rural que fracassam na escola e são forçadas a interromper seus estudos. [...]

As crianças pobres são [...] excluídas da escola, [...] sem ter aprendido nada de útil para sua vida. [...] A única lição que os anos de escola ensinam é a se considerarem inferiores aos outros [...]. ASSIM, ELAS saem da escola, mas levam consigo a marca e a humilhação do fracasso. [...] O destino da grande maioria destas crianças é aceitar os trabalhos mais duros [...] e com maiores riscos de desemprego [...] QUANDO CHEGA ALGUMA crise.

(Resumo produzido na 1ª fase/PAS-UEM/2009)

No confronto do texto-fonte com o resumo (43A), podemos observar, principalmente, as informações apagadas do texto-fonte e as informações recuperadas. Neste momento, evidenciamos os apagamentos realizados. Dentre eles, destacamos o apagamento das palavras: *'provenientes'*, *'praticamente'* e *'as'* que exercem a função de adjuntos dos termos das orações, assumindo, respectivamente, as funções morfológicas de adjetivo, de advérbio e de artigo definido (CUNHA E CINTRA, 1985). Além das palavras, também destacamos as expressões apagadas: *'ao longo dos anos'* e *'de fato'* com características de sintagmas adverbiais<sup>10</sup>; ou, outras como *'de baixa remuneração'*, *'em sua imensa maioria'* e *'sem qualquer classificação ou diploma'*, essencialmente sintagmas nominais, que devido às preposições (de, em, sem) se tornam sintagmas adjetivos<sup>11</sup>. Em presença dos destaques feitos, podemos evidenciar que esses apagamentos são consequência do cancelamento de palavras e de expressões com características adverbiais ou adjetivas, tal como orientam as regras ou técnicas de sumarização propostas por Medeiros (2005), Machado (2004) e Serafini (2004).

As ações de sumarização apresentadas pelo aluno-candidato podem apontar para o conhecimento do candidato sobre a regra/técnica de sumarização – o apagamento – ou para a consciência linguística do aluno no uso efetivo da língua que o faz reconhecer os termos principais e secundários das orações. Em outra interpretação (ação x contexto), o aluno-candidato pode ter associado o conhecimento da técnica de apagamento com os conhecimentos linguísticos de que disponibiliza, o que pode ser bastante relevante para um aluno ainda na 1ª série do ensino médio. Contudo, mesmo conhecendo a *'técnica do apagamento'*, ao realizar diversos apagamentos, o aluno-candidato, imbuído de um conhecimento discursivo, mantém o advérbio *'sobretudo'* em seu resumo, não apagando esse termo necessário para não desviar a informação tema-assunto do texto-fonte da colagem realizada no resumo (43A): *'são sobretudo as crianças ... das camadas populares... que fracassam na escola'*. Nessa manutenção do termo, o aluno ainda separa o advérbio *'sobretudo'* com vírgulas, apontando um possível deslocamento do termo dentro da oração ou a finalidade de realçá-lo, tal qual orientado pela gramática normativa que o autor do texto-fonte não realiza. Portanto, os apagamentos realizados parecem evidenciar uma desenvoltura linguística do aluno-candidato e servem-nos como um exemplar das ações de apagamento que levam um texto a ser classificado como *'satisfatório'*, dentre as realizadas nos textos da 1ª fase do PAS-UEM do nosso *corpus*.

---

<sup>10</sup> De acordo com nomenclatura das relações sintáticas proposta por Perini (2004).

<sup>11</sup> Também conforme definição de Perini (2004).

A partir deste momento, focalizamos os apagamentos desenvolvidos sobre períodos<sup>12</sup>. Tais ações levam-nos a uma análise das características textuais desses períodos que foram apagados pelo aluno-candidato. Ao mesmo tempo, as análises podem exemplificar ações de apagamentos diferentes das já apresentadas. Para isso, expomos dois períodos do texto-fonte que foram apagados no resumo (43A), ainda em análise:

No entanto, essas reprovações e abandonos não atingem da mesma maneira crianças de diferentes meios socioculturais. (Texto –fonte/TF)

Há pouca alternativa para os atingidos pela exclusão da escola. (TF)

Apoiados pelo que orienta a Linguística Textual<sup>13</sup> (KOCH, 2009), podemos observar, no primeiro período destacado, marcas de um sintagma nominal que estabelece uma *reativação* – isto é, um referente textual já introduzido para que este permaneça saliente no texto – como o tema: *‘essas reprovações e abandonos’* associada à uma informação introdutória do rema: *‘não atingem da mesma maneira crianças de diferentes meios socioculturais’*– que tem a função de antecipar uma informação principal que será apresentada posteriormente como informação principal *‘...são sobretudo as crianças provenientes das camadas populares e do meio rural que fracassam na escola’*. Essa característica de período introdutório, também, pode ser evidenciada no segundo período que destacamos, pois as efetivas alternativas dos excluídos da escola são apresentadas apenas no período seguinte e não, no período apagado pelo candidato. Assim, entendemos que os períodos introdutórios, também, são apagados nas ações de sumarização desenvolvidas no resumo (43A), o que pode reforçar a atenção do candidato em cancelar informações desnecessárias à compreensão do texto original ou a *‘seleção de informação’* proposta por Serafini (2004), que apresentamos a seguir.

Da mesma forma, o aluno candidato apaga o trecho em destaque no texto-fonte:

#### **Quadro 7 – Apontamento do apagamento de períodos do resumo (43A)**

Texto-fonte	Resumo (43A)
De fato, são sobretudo as crianças provenientes das camadas populares e do meio rural que fracassam na escola e são forçadas a interromper seus estudos.	São as crianças pobres que fracassam O número de alunos que são reprovados e expulsos da escola é assustador.

<sup>12</sup> Adotamos aqui o termo período para distingui-lo da nomenclatura dada às orações internas dos enunciados.

<sup>13</sup> Segundo os estudos da linguística textual (KOCH, 2009), o referente textual constitui-se da função de apresentar os objetos-de-discurso. Assim, na construção da progressão referencial um termo é *‘ativado’* quando um referente textual até então não mencionado é introduzido; *‘reativado’*, no momento em que um referente já introduzido é novamente ativado na memória de curto prazo, ou ainda, *‘de-ativado’* quando um novo referente é ativado, deslocando a atenção de um referente anterior.



<p><b>Evidentemente, essas crianças constituem a grande maioria da população de nosso país e são elas, justamente, as que mais precisam da escola para poder melhorar de vida. São os pais das crianças que fracassam os que fizeram mais sacrifícios para que seus filhos pudessem estudar. Foram eles que passaram dificuldades para comprar cadernos e uniforme. Foram eles que sofreram ao ver seus filhos serem reprovados e obrigados a repetir de ano. E, no entanto, todo esse esforço, todos esses sacrifícios, toda essa esperança não serviu de nada.</b> As crianças pobres são, em sua imensa maioria, excluídas da escola, sem qualquer qualificação ou diploma, sem ter aprendido nada de útil para sua vida e seu trabalho.</p>	<p>São, sobretudo, crianças das camadas populares e do meio rural que fracassam na escola e são forçadas a interromper seus estudos. As crianças pobres são excluídas da escola, sem ter aprendido nada de útil para sua vida. A única lição que os anos de escola ensinam é a se considerarem inferiores aos outros. Assim, elas saem da escola, mas levam consigo a marca e a humilhação do fracasso. O destino da grande maioria destas crianças é aceitar os trabalhos mais duros e com maiores riscos de desemprego quando chega alguma crise.</p>
---	---

(Análise do texto do corpus da pesquisa, produzido na 1ª fase/PAS-UEM/2009.)

Nesse processo de sumarização, evidenciamos o apagamento subsequente de cinco (05) períodos do texto fonte que integram um único parágrafo. Dos cinco (05) períodos apagados, quatro (04) apresentam um novo objeto-do-discurso, isto é, deslocam o tópico do texto de *'crianças pobres'* para *'os pais das crianças pobres'*. Em síntese, as ações de apagamento dos períodos podem ser entendidas como o apagamento de um subtópico do texto-fonte, já que o tópico do texto-fonte é: *'são as crianças pobres que fracassam'*, inclusive, o tema, que é topicalizado em seu título. Na ação de apagamento, não acreditamos que haja uma aplicação da *'regra de seleção'*, proposta por Serafini (2004). Segundo a autora, a *'regra de seleção'* seria aplicável apenas às informações que exprimem detalhes óbvios e normais no contexto apresentado, e, por isso, são recuperáveis através dos conhecimentos do autor e do leitor do resumo. Seguindo o mesmo raciocínio, também não podemos apontar, nos apagamentos realizados, as orientações oferecidas por Machado (2004), uma vez que os apagamentos não se referem a conteúdos facilmente inferíveis, explicações, exemplos, justificativas de uma afirmação ou os argumentos contra a posição do autor do texto sumarizado. Concluindo, podemos apontar que os apagamentos realizados, pelas suas características textuais de subtópico, tornam-se indevidos diante das orientações teóricas sobre apagamento de Machado (2004), Serafini (2004) e Medeiros (2005). Contudo, diante do número de oitenta (80) palavras que o aluno tinha como limite e, ainda, sabendo que o resumo (43A) ultrapassa esse limite, ao ser escrito em 104 palavras, somos levados a concluir que o resumo apresentado atende de maneira satisfatória a proposta de redação. E, conseqüentemente, o apagamento do subtópico do texto-fonte pode ser uma estratégia coerente usada pelo aluno-candidato em presença das circunstâncias ou determinações do número de palavras. Dessa maneira, se o resumo não se demonstra ideal diante da

fundamentação teórica, com apagamentos de subtópicos, torna-se um representante de uma escrita e sumarização ‘satisfatória’ dentro do espaço de linhas que o aluno-candidato tinha para escrever na prova.

Diante de apagamentos satisfatórios, abrimos espaço para discutir as colagens realizadas pelo aluno, de acordo com Fiorin e Savioli (2000, p. 420), para quem a colagem implica “reproduzir frases ou partes de frases do texto original” e isso, para os autores, não é resumo. Resumir, para eles, “é apresentar com as próprias palavras, os pontos relevantes de um texto.”. Entendemos que, quando, no resumo (43A), o aluno-candidato transcreve de forma idêntica trechos do texto-fonte que não foram apagados, ele também realiza *colagens*. Dessa maneira, questionamos: o que daria segurança ao aluno para realizar apenas ‘cópias’, justamente, um aluno que demonstrou conhecimento linguístico satisfatório e apagamentos precisos? Os professores, em geral, não repudiariam essa prática de colagem?

Quanto à segurança do aluno, que lhe permite realizar colagem e apagamentos de forma aparentemente consciente, conjecturamos que no microcosmo, a sala de aula – possivelmente as ações de sumarização desenvolvidas e orientadas, de certa forma, autorizadas pelos professores de língua portuguesa ou outros que solicitem resumos – acabe por permitir que o aluno assuma apagamentos e colagens como conceito de resumo. Com isso, podemos presumir que seja fácil orientar esse conceito de resumo? É o que podemos discutir com apresentação do próximo texto.

E ainda, quando a proposta de redação solicita fidelidade ao texto-fonte, estaria encaminhando o resumo do aluno para essa ação de colagem? Podemos evidenciar o apoio da Instituição a essas ações de colagem devido à pontuação de 87,5% alcançada por esse texto no processo, ou seja, a maior pontuação dentre os textos do nosso *corpus* na primeira fase do PAS-UEM. Em síntese, o sucesso atingido pelo texto pode evidenciar o conceito e a fundamentação teórica da Universidade. Isto é, a consideração do processo essencial de sumarização proposto por Machado (2004), ou seja, o apagamento. Do mesmo modo, podemos pensar que, diante da fase em que esse candidato encontra-se, fase inicial do Ensino Médio, as ações desenvolvidas podem ser consideradas como satisfatórias pela Universidade.

Entretanto, antes da análise do próximo texto, para finalizar as ações de apagamentos evidenciadas, analisamos a oração e os sintagmas nominais que **negritamos** no texto-fonte. Em busca de uma melhor visualização, apresentamos, novamente, o trecho em que os destaques foram feitos:

AS CRIANÇAS POBRES SÃO, em sua imensa maioria, EXCLUÍDAS DA ESCOLA, sem qualquer qualificação ou diploma, SEM TER APRENDIDO NADA DE ÚTIL PARA SUA VIDA e seu **trabalho**. Praticamente A ÚNICA LIÇÃO QUE OS ANOS DE ESCOLA ENSINAM É A SE CONSIDERAREM a si mesmos como INFERIORES AOS OUTROS, aos que tiveram sucesso.

Os apagamentos realizados na oração ‘*aos que tiveram sucesso*’ e nos sintagmas nominais ‘*e seu trabalho*’ e ‘*a si mesmo como*’ juntamente com as preposições e conjunções que os acompanham (a, e, como) podem evidenciar a característica de apagamento de informações inferíveis para Machado (2004). Por essa hipótese, podemos conjecturar que, quando o resumo (43A) apaga o sintagma ‘*e de seu trabalho*’, e, conseqüentemente, apresenta a informação de que ‘*as crianças não aprendem nada de útil para sua vida*’, podemos inferir que o termo ‘*vida*’ engloba o termo ‘*trabalho*’, pois esse é um dos aspectos da vida. O mesmo pode ser evidenciado no que se refere à expressão ‘*a si mesmo*<sup>14</sup> *como*’ que tem a característica de reforçar a ação reflexiva do pronome ‘*se*’ que acompanha, no texto-fonte, o verbo ‘*considerar*’. Enfim, neste momento, gostaríamos de assinalar que, embora esses apagamentos evidenciados possam apontar, teoricamente, regras de sumarização diferentes, visto que Serafini (2004) as descreve como ‘*seleção*’, ao contrário de Machado (2004) que as descreve como ‘*apagamento*’ de conteúdos inferíveis, o aluno-candidato realiza a sumarização com apagamentos das informações que podem ser inferíveis. Assim, podemos considerar que a sumarização pelo apagamento e pela colagem pode ser o suficiente para a produção de um resumo? É o que esperamos responder com a próxima análise.

Como o resumo (43A), também o texto (45A), que passamos a analisar neste momento, encontra-se dentre os doze (12) textos que se constituem predominantemente da ação de apagamento e de colagem. No entanto, diferentemente do texto (43A) que atingiu a maior pontuação dentre os textos apontados, o resumo (45A) atingiu a menor pontuação dentre eles. A escolha desse texto tem como objetivo oferecer dados que também levem ao aperfeiçoamento das práticas de ensino-aprendizagem da escrita do resumo no macro contexto que o PAS-UEM abrange. Além do mais, sua análise oportuniza-nos evidenciar as ações desenvolvidas pelo aluno-candidato para realização da sumarização. Continuando o processo de construção da rotina do PAS-UEM, apresentamos o texto (45A) integralmente, com os colchetes e reticências [...] marcando os lugares em que ocorreram apagamentos; as partes sublinhadas são os trechos que sofrem substituições, alterações ou paráfrases para a

<sup>14</sup> Segundo (CUNHA E CINTRA, 1985), acrescenta-se ao pronome reflexivo ‘se’ a expressão ‘a si mesmo’ para reforçar expressamente a ação reflexiva.

construção do resumo. Os trechos sem destaque referem-se aos transcritos (colagens) do texto-fonte:

Resumo (45A) com as marcações da ação de apagamento, substituições e paráfrase:

São as crianças pobres que fraca, digo, fracassam

O número de alunos que vão sendo reprovados e expulsos da escola, ao longo dos anos, é assustador. [...] Essas reprovações e abandonos não atingem [...] crianças dos mesmos meios socioculturais. /

[...] Essas crianças são provenientes das camadas populares e do meio rural que, fracassam na escola e são forçadas a interromper seus estudos. [...] Logo essas que [...] precisam de estudo para tentar melhorar de vida. [...] Na maioria, são os pais [...] que fracassam primeiro, [...] fazendo [...] sacrifícios [...], mas, [...] passam dificuldades para comprar material e uniforme [...], ma, digo, depois [...] sofrem em ver seus filhos [...] reprovarem. Para essas crianças restam então, trabalho mal remunerados e desemprego na hora da crise.

Resumo produzido na 1ª fase/PAS-UEM/2009.

A partir da leitura do texto (45A), podemos perceber um texto fragmentado e confuso. Em sua análise, inicialmente, há indicações de que o aluno-candidato busca sumarizar as informações por meio de apagamentos, esquecendo-se da importância de recuperar as informações relevantes do texto; no entanto, também encontra dificuldades de construir no novo texto as informações do texto-fonte enrijecidas nos fragmentos de colagens.

Como indícios dessas conjecturas, apontamos que o primeiro período do resumo (45A) apresenta-se como uma colagem integral do primeiro período do texto-fonte. Já no segundo período do resumo, também se configura uma colagem fiel do texto-fonte, evidenciamos dois apagamentos: um apagamento refere-se à conjunção ‘*no entanto*’, e o outro, ao adjunto adverbial ‘*da mesma maneira*’. Visto que esses apagamentos realizados referem-se também a termos orientados pela ‘*técnica do apagamento*’ proposta por Machado (2004) e por Medeiros (2005), entendemos que o aluno tenha inicialmente desenvolvido essas ações no processo de sumarização. Da mesma maneira, no terceiro período do resumo, o aluno também realiza a colagem de trechos do texto-fonte e apaga os advérbios ‘*de fato*’ e ‘*sobretudo*’, indicando o mesmo critério de apagamento utilizado anteriormente. Com o apagamento realizado, o candidato precisa reorganizar o período ‘copiados’, observe no quadro, a seguir, o trecho do texto-fonte, e posteriormente, o trecho sumarizado:

**De fato, são sobretudo as** crianças provenientes das camadas populares e do meio rural que fracassam na escola e são forçadas a interromper seus estudos. (TF)

[...] Essas crianças são provenientes das camadas populares e do meio rural **que, fracassam na escola** e são forçadas a interromper seus estudos. [...] (trecho do resumo (45A))

Na ação de apagar os advérbios ‘*de fato*’ e ‘*sobretudo*’, o aluno-candidato precisa reorganizar o período sem os termos apagados, dessa maneira, ele insere o pronome demonstrativo ‘*essas*’ ou possivelmente substitui o artigo definido ‘*as*’ por ‘*essas*’, realizando uma ação que denominamos de ‘*substituição*’. Nessa ação de substituição, o novo pronome empregado retoma o objeto-do-discurso introduzido no período anterior, ‘*as crianças*’. No entanto, com a reorganização, o resumo passa a informar que as crianças que fracassam na escola **são** as crianças das classes populares desviando da informação original de que são, **sobretudo**, essas crianças que fracassam. Em síntese, o aluno parece não perceber o desvio provocado pelo apagamento do advérbio ‘*sobretudo*’. Da mesma forma, também parece não perceber que, ao reorganizar o verbo ‘*são*’, desfazendo a clivagem<sup>15</sup>, a oração ‘*que fracassam na escola*’ passa a ser desnecessária no período, sintaticamente. Há indícios da percepção do problema, já que o aluno-candidato insere uma vírgula depois do pronome relativo ‘*que*’, o que evidentemente não resolve o problema.

Para realizar a próxima colagem, o aluno apaga um trecho constituído de: uma oração – ‘*Evidentemente, essas crianças constituem a grande maioria da população de nosso país*’; um início de outra clivagem – ‘*e são elas*’ – e um advérbio – ‘*justamente*’, conforme apresentamos, agora:

**Evidentemente, essas crianças constituem a grande maioria da população de nosso país e são elas, justamente**, as que mais precisam da escola para poder melhorar de vida. (TF)

[...] Logo essas que [...] precisam de estudo para tentar melhorar de vida. (trecho do resumo (45A))

Com esses apagamentos, o aluno parece perceber que uma seleção das informações é imperativa e que só apagamentos de termos desnecessários não serão suficientes. Contudo, ao apagar o advérbio ‘*justamente*’ o candidato o substitui por ‘*logo*’, indicando que percebeu a necessidade do termo para o acréscimo da colagem posterior. Em meio a essas ações, o aluno

<sup>15</sup> Segundo Perini (2004, p. 215), as frases clivadas são totalmente correspondentes às suas versões não-clivadas. Assim, embora, correspondentes semanticamente, a relação formal é relativamente complexa. Um exemplo seria a versão não-clivada: *Mamãe fez os sanduíches*, que com a clivagem ficaria: *Foi mamãe que/ quem fez os sanduíches*. Em síntese, a clivagem envolve “o transporte do elemento clivado, o acréscimo do verbo *ser* no mesmo tempo do verbo original e o acréscimo de *que* ou *quem*.” (grifo do autor).

candidato desenvolve ‘substituições’ no período: *‘Logo, essas que precisam de estudo para tentar melhorar de vida.’*, descaracterizando as colagens, ao substituir: *‘justamente’* por *‘logo’*; *‘as’* por *‘essas’*; *‘da escola’* por *‘de estudo’*; e *‘poder’* por *‘tentar’*. Desse modo, o aluno-candidato passa a aproximar-se de ações parafrásticas, dando espaço para as suas próprias palavras, tanto quanto termo empregado como ‘discurso’. No entanto, são perceptíveis alguns deslocamento de sentido. O termo *‘justamente’* (com função de advérbio que sugere exatidão como em *exatamente*) é substituído por *‘logo’* (conjunção com função conclusiva semelhante à *por isso*), (CUNHA; CINTRA, 1985). Entretanto, embora o termo *‘logo’* possa ser empregado também como advérbio de tempo (*logo, em seguida*), o candidato parece empregá-lo pela função adjetiva do termo *justo* como na expressão informal: *‘logo, eu’*; uma ação linguística orientada pelo *‘uso da língua’*, mas não pela gramática tradicional. Desse modo, outro deslocamento evidencia-se no trecho do texto-fonte: “as crianças precisam de escola para **poder** melhorar de vida”, substituído por: “as crianças precisam do estudo para **tentar** melhorar de vida”, deslocando a ação de ‘possibilidade’ para ‘tentativa’.

Essa tendência de dizer com suas próprias palavras leva o aluno a acrescentar informações ou deslocar os seus sentidos, como podemos apontar no trecho:

São os pais das crianças que fracassam os que fizeram mais sacrifícios para que seus filhos pudessem estudar. Foram eles que passaram dificuldades para comprar cadernos e uniforme. Foram eles que sofreram ao ver seus filhos serem reprovados e obrigados a repetir de ano. (TF)

[...] **Na maioria**, são os pais [...] que fracassam **primeiro**, [...] **fazendo** [...] sacrifícios [...], **mas**, [...] passam dificuldades para comprar material e uniforme [...], **ma, digo, depois** [...] sofrem **em** ver seus filhos [...] reprovarem. (Trecho do resumo (45A))

Nesse último trecho do resumo (45A), negritamos as partes que não evidenciam colagem. Na primeira linha, o aluno faz uma leitura diferente do trecho original *‘São os pais das crianças que fracassam os que fizeram sacrifícios...’* para *‘Na maioria, são os pais [...] que fracassam primeiro, [...] fazendo [...] sacrifícios...’*, trazendo para seu resumo a ideia de que (os pais são os primeiros a fracassar, diante das circunstâncias, já que são eles os que mais investem nos filhos.). Isso Geraldi (2002) apresenta como contrapalavra, ação do leitor (no caso, o autor do resumo) de oferecer suas próprias palavras ao texto lido (o texto-fonte), ou seja, o aluno-candidato parece comparar o sofrimento dos pais com o sofrimento das crianças que fracassam na escola, e assim, indicar esse confronto de ideias, concluindo que são os pais que sofrem primeiro. Ainda, como indício de que o aluno-candidato passa a usar suas palavras

para retomar o texto-fonte, apresentamos o último período do texto-fonte e, também, do resumo (45A). No período do resumo, negritamos, novamente, os trechos que evidenciam as palavras do aluno-candidato e sublinhamos a colagem:

O destino da grande maioria é aceitar os trabalhos mais duros, de remuneração mais baixa e com maior risco de desemprego na hora da crise. (TF)

**Para essas crianças restam então, trabalho mal remunerados e [...] desemprego na hora da crise.** (Trecho do resumo (45A))

Nos períodos confrontados, evidenciamos um processo de sumarização que se fundamenta pelo caráter parafrástico em que o trecho *‘O destino da grande maioria é aceitar os trabalhos mais duros, de remuneração mais baixa’* (TF) é parafraseado em *‘Para essas crianças restam então, trabalho mal remunerados’*(45A). O trecho parafraseado do período dá indícios de uma recuperação de informações por meio das próprias palavras do aluno-candidato, evidenciando, ao mesmo tempo, a compreensão do texto-fonte e uma expressão do candidato. Nesse momento, questionamo-nos se com essas ações o aluno-candidato não deixa de produzir uma redação escolar e passa para uma produção textual, reconhecendo que, por traz do texto-fonte, há um autor com quem ele dialoga? Segundo Geraldi (2010), a leitura torna-se legítima quando se assume o processo interacional entre autor e leitor, ou seja, um compreende o esforço e as instruções do outro para o estabelecimento do sentido na construção conjunta desse processo. Consequentemente, conjecturamos que, no final do resumo (45A), o aluno pode ter deixado de falar com a banca examinadora e o gênero escolar determinado por ela, assim como, também deixou de considerar a ‘voz’ da sala de aula que enrijeceu sua escrita pela *‘técnica do apagamento’* e passou a dialogar com o texto-fonte e seu autor e com sua própria forma de escrever.

Diante disso, se, por um lado, podemos evidenciar que o aluno não apreendeu a *‘técnica de apagamento’*, possivelmente orientada ou aceita pelo seu contexto escolar, por outro lado, podemos evidenciar que o resumo, marcado por um lugar de interação, reflete sobre as palavras do autor do texto original e apresenta suas palavras para recuperar o outro. Dessa forma, parece-nos que o resumo (45A) é desvalorizado no processo porque não é organizado, as informações selecionadas não são todas as relevantes, mas as que o autor do resumo decidiu evidenciar; além disso, deixa de obedecer ao padrão imposto pela academia (a universidade) e pelo contexto escolar (a sala de aula) e, com isso, perde a objetividade e o

controle do seu texto, o exigido pela escrita dentro do contexto escolar. Diante do apresentado, entendemos que o resumo realizado pode não ser aceito pela Universidade, na interação organizada no PAS-UEM, porque nele se evidencia um autor de resumo que não aceita as determinações da esfera acadêmica/escolar tais como: a objetividade, o apagamento, o planejamento do texto e a interlocução com a banca examinadora. Padrões de um contexto vestibular. Assim, podemos vislumbrar que, nesses moldes, a Universidade mantém a típica redação escolar.

A reflexão instaurada sobre os indícios de uma manutenção da escrita escolar em um gênero tipicamente escolar numa esfera determinada socialmente pela escola e pela academia pode apenas assinalar que o resumo esperado pela Universidade continua o mesmo gênero orientado por Serafini (2004) pela perspectiva da redação escolar e reformulado e mantido essencialmente por Machado (2004) por uma perspectiva mais discursiva, o que poderia indicar que outros gêneros dentro desse contexto possam assumir sempre seu caráter redacional e escolar, tornando-se pura forma linguística nas quais se ignoram os interlocutores, conforme a distinção de Koch (2009) sobre as abordagens de ensino de gênero.

Além de nos direcionarmos para um macrocosmo que se organiza no PAS-UEM, refletimos sobre o microcosmo determinado por esse macro. Muitas vezes, acreditamos que em uma interação com a universidade o aluno fará tudo que lhe falamos, ou tudo que dissemos que ele deveria fazer. No entanto, o que a análise do resumo (45A) nos apresenta é que o aluno não faz aquilo que não o constitui, ou melhor, aquilo que ainda não constitui sua escrita, ou seja, possivelmente, o candidato faz o que efetivamente é capaz de fazer dentro de uma condição adversa de tempo, espaço e interlocutor, e não, o que simplesmente foi dito para fazer.

Ainda assim, podemos considerar que o aluno deixa em seu texto marcas linguísticas nas ações de sumarização que indicam sua reflexividade. Por conseguinte, o aluno-candidato do resumo (45A) apresenta indícios de conhecer a *'técnica de apagamento'*; entretanto, também reconhece que não a desenvolve habilidosamente e pode ter considerado que apenas com ela não conseguiria um resumo dentro do número de palavras determinado. Seguindo os pressupostos da etnometodologia de que as ações linguísticas são evidências de uma reflexividade dos sujeitos, pelo seu processo reflexivo, o aluno-candidato altera sua técnica e realiza o que entende como possível.

Diante disso, a banca reconhece suas dificuldades e lhe atribui uma nota que pode ratificar que a Universidade, na primeira fase do PAS-UEM, ainda espera uma redação



escolar com muita orientação da escola e domínio das ações linguísticas básicas de sumarização por parte do aluno.

Enfim, as análises dos resumos produzidos predominantemente com características de ações de colagens e apagamentos nos permitem observar como a ‘técnica de apagamento’ pode favorecer a seleção de informações relevantes do texto-fonte, como no resumo (43A). Ao mesmo tempo em que pode descaracterizar a sumarização, como no resumo (45A), a partir do desconhecimento do uso efetivo dos recursos da língua, o que nos leva a entender que o conhecimento do uso dos recursos linguísticos, como exemplo, os adjuntos adjetivos e adverbiais, deve ser conciliado ao conhecimento das características do gênero textual.

### 5.2.2 A segunda ação: a paráfrase como uma reformulação sintetizadora do discurso

Contrário à colagem de fragmentos do texto original como conceito de resumo, Fiorin e Savioli (2000, p.420) definem que “resumir é apresentar, com as próprias palavras, os pontos relevantes de um texto”. Diante disso, passamos a considerar, nesta seção, os resumos (4A, 11A, 14A, 19A, 26A, 27A, 28A, 29A, 30A, 32A, 37A, 47A, 52A e 55A) que realizaram, predominantemente, a ação de sumarização que categorizamos como paráfrases. Isso se deve à regra de sumarização definida como ‘*construção*’ – que permite a construção de novas frases que respeitam as ideias do texto-fonte, (SERAFINI, 2004). Concernente a essa regra, Medeiros (2005) afirma que os trabalhos acadêmicos como o resumo são produtos, em grande parte, de paráfrase. A partir dessas considerações, assumimos a perspectiva semântica de Hilgert (2003), que define paráfrase como um enunciado que mantém uma equivalência semântica com outro enunciado anterior. Desse modo, esse autor assegura que a equivalência entre paráfrase e original pode ser deslocada. “Ora esse deslocamento se manifesta do geral para o específico; ora, do específico para o geral.” (HILGERT, 2003, p. 141). Nesse sentido, passamos a analisar as ações de sumarização que se fundamentam no uso das palavras do autor do resumo, no lugar das palavras do autor do texto-fonte como indícios de ‘*paráfrase redutoras*’, ‘*paráfrases expansivas*’ e ‘*paráfrases paralelas*’, assim como, outras ações correspondentes.

Para essa análise, elegemos os resumos (30A) e (29A) como exemplares maiores das diferentes ações que são desenvolvidas pelos alunos-candidatos que entendem o resumo como uma ação parafrástica. Neste momento, também entendemos como menos pertinente, a seleção dos resumos pelo critério da pontuação atingida na interação organizada no PAS/UEM/2009, tendo em vista que os textos que se agrupam na categoria de parafrásticos

apresentam, em sua maioria, uma pontuação mediana dentre os textos da primeira fase do PAS-UEM. Diante disso, expomos o resumo (30A) que nos permite, neste momento, a demonstração pretendida:

Vivemos num país onde a maior parte da população compõe as camadas mais pobres da sociedade. Os pais das crianças dessas camadas batalham para terem seus filhos na escola, muitas vezes deixando de comprar comida para comprar o material escolar. Entretanto, ao analisarmos quem são os alunos excluídos e fracassados de nossas escolas, veremos que as crianças pobres são a maioria. No futuro, sem estudo, serão elas quem ficarão com os piores empregos, continuando o ciclo.

Pobreza – Escola - Fracasso

Resumo produzido na 1ª fase/PAS-UEM/2009.

Ao observar as informações selecionadas pelo aluno-candidato do resumo (30A), observamos que o aluno seleciona cinco (05) informações. De uma forma geral, o aluno recupera em seu resumo informações relevantes, aleatoriamente, diferente de um texto orientado pela ‘técnica de apagamento’ e ação de colagem que apagam elementos com funções adjetivas e adverbiais. Destacamo-nos, no quadro a seguir, que o aluno-candidato seleciona algumas informações relevantes em dois parágrafos do texto-fonte. No entanto, nessa seleção ele recupera informações principais e secundárias.

“O número de alunos que vão sendo reprovados e expulsos da escola, ao longo dos anos, é assustador. No entanto, essas reprovações e abandonos não atingem da mesma maneira crianças de diferentes meios socioculturais.

De fato, **são sobretudo as crianças provenientes das camadas populares e do meio rural que fracassam na escola** e são forçadas a interromper seus estudos. Evidentemente, **essas crianças constituem a grande maioria da população de nosso país e são elas,** justamente, as que mais precisam da escola para poder melhorar de vida. **São os pais das crianças que fracassam os que fizeram mais sacrifícios para que seus filhos pudessem estudar.** **Foram eles que passaram dificuldades para comprar cadernos e uniforme.** Foram eles que sofreram ao ver seus filhos serem reprovados e obrigados a repetir de ano. E, no entanto, todo esse esforço, todos esses sacrifícios, toda essa esperança não serviu de nada.

As crianças pobres são, em sua imensa maioria, excluídas da escola, sem qualquer qualificação ou diploma, sem ter aprendido nada de útil para sua vida e seu trabalho. Praticamente a única lição que os anos de escola ensinam é a se considerarem a si mesmos como inferiores aos outros, aos que tiveram sucesso.

As crianças saem da escola, mas levam consigo a marca e a humilhação do fracasso: saem convencidas de que fracassaram porque são menos inteligentes e capazes do que os outros.

Há poucas alternativas para os atingidos pela exclusão da escola. **O destino da grande maioria é aceitar os trabalhos mais duros, de remuneração mais baixa e com maior risco de desemprego** na hora da crise.”

(CECCON; C. OLIVEIRA, M. D.; OLIVEIRA, R.D. A vida na escola e a escola da vida. Petrópolis, RJ : Vozes, 1983, p.30-31).

(UEM/CVU – PAS/2009 1.ª Etapa – Caderno de Questões)

Assim como o resumo (30A), os resumos que apresentam a ação de sumarização parafrástica recebem essa classificação porque os períodos que os constituem parafraseiam trechos específicos do texto-fonte.

Na análise proposta a seguir, expomos o confronto do texto-fonte *São as crianças pobres que fracassam* com o resumo (30A). Para isso, apresentamos os trechos do texto-fonte (TF) na ordem em que foram retomadas no resumo do aluno-candidato. Já o resumo (30A), apesar da sua diagramação original em um único bloco, encontra-se dividido em quatro (04) partes, determinadas pela pontuação que demarca os períodos do enunciado. Desse modo, apresentamos abaixo, no Quadro 8, os trechos do texto-fonte com as respectivas sumarizações parafrásticas que se apresentam em *itálico*, para uma identificação inicial.

#### Quadro 8 – Confronto do texto-fonte com o resumo (30A)

Linhas:	Texto-fonte:	Resumo (30A):
1.	Evidentemente, essas crianças constituem a grande maioria da população de nosso país [...]	1ª Parte: Vivemos num país onde <i>a maior parte da população compõe as camadas mais pobres da sociedade.</i>
2.	São os pais das crianças que fracassam os que fizeram mais sacrifícios para que seus filhos pudessem estudar. Foram eles que passaram dificuldades para comprar cadernos e uniforme.	2ª Parte (30A): <i>Os pais das crianças dessas camadas batalham para terem seus filhos na escola, muitas vezes deixando de comprar comida para comprar o material escolar.</i>
3.	De fato, são sobretudo as crianças provenientes das camadas populares e do meio rural que fracassam na escola e são forçadas a interromper seus estudos.	3ª Parte (30A): Entretanto, ao analisarmos <i>quem são os alunos excluídos e fracassados de nossas escolas, veremos que as crianças pobres são a maioria.</i>
4.	Há poucas alternativas para os atingidos pela exclusão da escola. O destino da grande maioria é aceitar os trabalhos mais duros, de remuneração mais baixa e com maior risco de desemprego na hora da crise.	4ª Parte: (30A) <i>No futuro, sem estudo, serão elas quem ficarão com os piores empregos, continuando o ciclo.</i>

(Análise do texto do corpus da pesquisa, produzido na 1ª fase/PAS-UEM/2009.)

Na linha 1 do Quadro 8, no período inicial do resumo (30A), o aluno seleciona a informação: *‘essas crianças constituem a grande maioria da população de nosso país’* (TF) e parafraseia-a da seguinte maneira: *‘Vivemos num país onde a maior parte da população compõe as camadas mais pobres da sociedade.’* (30A). Na paráfrase apresentada, podemos evidenciar uma *‘paráfrase redutora’* – em que há uma passagem de um sentido específico para outro mais geral (HILGERT, 2003). Nessa paráfrase, a informação de que *‘as crianças pobres constituem a maioria da população’* passa para a informação de que *‘a população em geral compõe-se das camadas mais pobres’*. Com essa *‘paráfrase redutora’*, desloca-se o objeto-do-discurso da informação original de *‘crianças pobres’* para *‘a população em geral’*. Tal deslocamento do objeto-do-discurso evidencia que o aluno-candidato parece encontrar dificuldade no que diz respeito ao complexo trabalho com os sentidos das palavras, ou seja, com a *‘transposição’* das informações originais para o resumo, algo preconizado pelo gênero, conforme Garcez (2012).

Da mesma forma, ao iniciar o resumo com a informação “de que a população em geral compõe-se das camadas mais pobres”, o candidato modifica a relação original das informações, porque já não topicaliza a tese original “de que são as crianças pobres que fracassam na escola”. Com essa modificação, as informações do resumo encadeiam-se de forma diferente da progressão do texto original, o que descaracteriza o gênero resumo pela perspectiva discursiva de Fiorin e Savioli (2000). Em síntese, *‘a paráfrase redutora’* deslocadora do objeto-do-discurso e da reorganização das informações desvia a tese, evidenciando que o aluno candidato não constrói em seu resumo o percurso desenvolvido pelo autor do texto original, nem mantém a fidelidade às ideias originais do resumo, como orientam os autores da perspectiva discursiva de resumo (GARCEZ, 2012; FIORIN E SAVIOLI, 2000). Com isso, entendemos como relevante destacar as implicações semânticas concernentes às ações de sumarização que se fundamentam pelo conceito resumo de escrever com as próprias palavras as ideias originais. Diante disso, somos levados a refletir se o aluno do primeiro ano do Ensino Médio tem consciência de suas ações discursivas para poder desenvolver um texto que solicita a percepção das ações discursivas do autor original?

Em síntese, empiricamente, poderíamos considerar que o aluno pode desenvolver essas ações desde que seja orientado para isso, ou melhor, podemos entender que o aluno-candidato tem condições de desenvolver um resumo que exige a distinção entre a sua autoria e a autoria do autor do texto-fonte quando o processo de ensino-aprendizagem em sala de aula focaliza a reflexão sobre o uso da linguagem. De tal modo, todo aluno cujo ensino de língua

materna tenha a perspectiva discursiva pode transpor as ideias do texto-fonte, a partir da percepção das ações do autor original, para as suas próprias palavras? Possivelmente, não, pois o processo reflexivo sobre a língua ainda deve ser associado a um amplo vocabulário do aluno. Segundo Medeiros (2005), quanto mais amplo o vocabulário, maior a eficiência do aluno ao reelaborar as ideias originais. Por isso, consideramos que poucos alunos do primeiro ano do ensino médio teriam condições de transpor as ideias originais para as suas palavras mantendo um paralelismo semântico.

Para confluir com esse raciocínio, demonstramos as ações discursivas do aluno-candidato que o levaram, inadequadamente, a assumir a autoria das ideias do resumo. Ainda no primeiro período do resumo (30A), o aluno inicia seu texto com a expressão ‘*Vivemos num país...*’ (30A), o que o inclui explicitamente no discurso apresentado no resumo. Essa inclusão do autor do resumo pode apontar para o trabalho complexo sobre a linguagem que o gênero resumo preconiza (GARCEZ, 2012). Em síntese, o autor do resumo deve interpretar as ações discursivas desenvolvidas pelo autor do texto original, para depois expressá-las no seu texto, e, assim, indicar a autoria original (MACHADO, 2004). No entanto, o aluno-candidato, ao ignorar ou não mencionar essas ações, ele não distingue sua voz da voz do autor do texto-fonte, o que lhe possibilita tomar posse das ideias originais. Enfim, ou por desconhecer ou não utilizar ações de sumarização que assinalam a autoria original das ideias do resumo, o aluno-candidato, no trato com o discurso alheio, acaba assumindo a autoria das ideias do outro, o que descaracteriza o seu texto como resumo diante das orientações dos teóricos supracitados.

No conflito entre suas palavras e as do outro, o autor do resumo parece evidenciar uma busca por termos diferentes dos usados no texto-fonte. Na linha 2 do Quadro 8, no segundo período do resumo (30A), podemos comparar o trecho original: ‘*São os pais das crianças que fracassam os que fizeram mais sacrifícios para que seus filhos pudessem estudar.*’ (TF) com o enunciado parafraseado: ‘*Os pais das crianças **dessas camadas batalham para terem seus filhos na escola...***’ (30A) [grifo nosso]. Nessa comparação, observamos uma tendência ao uso de palavras diferentes do texto-fonte, um processo que categorizamos como ‘*substituição*’, uma ação mais simples que a paráfrase. Uma ocorrência característica dos resumos que evidenciam uma busca por enunciados parafrásticos na primeira fase do PAS-UEM/2009. Desse modo, no resumo analisado, há indícios da substituição de ‘*crianças que fracassam*’ por ‘*crianças dessas camadas*’; de ‘*fizeram mais sacrifícios*’ por ‘*batalham*’; e de ‘*para que seus filhos pudessem estudar*’ por ‘*para terem seus filhos na escola*’. Nessas ações de substituições, o aluno assume-se fiel à estrutura do enunciado original, mas realiza a mudança dos termos, quase paralelamente, com o propósito de evitar o uso das palavras do texto-fonte.

Dessa forma, a concepção de escrever com as próprias palavras aproxima-se das ações que evidenciam, simplesmente, uma escrita com palavras diferentes, o que pode apontar para uma dificuldade do aluno em encontrar suas próprias palavras. Assim, de uma forma geral, as ações desenvolvidas pelo aluno-candidato, até o presente momento, indicam uma busca pelo uso de palavras diferentes das usadas no texto-fonte. Entretanto, as ações de sumarização promovidas fazem-no deslocar o sentido das informações, desviar a tese do texto e assumir uma autoria indevida. Portanto, torna-se relevante destacar que o autor do resumo não possui ainda os recursos discursivos para desenvolver as ações de sumarização que se propõe a desenvolver, o que possivelmente pode ser alcançado durante as séries do Ensino Médio, e talvez não devesse ser exigido do aluno que interage na primeira fase do processo. Em suma, as ações evidenciadas podem subsidiar o processo de ensino aprendizagem da sumarização fundamentada pela ação parafrástica.

De forma diferente, mas ainda em busca de suas palavras, o autor do resumo (30A) reformula o trecho do texto-fonte: *'Foram eles [os pais] que passaram dificuldades para comprar cadernos e uniforme.'* (TF) com a paráfrase *'muitas vezes **deixando de comprar comida** para comprar o material escolar.'* [grifo nosso] (30A). Nessa construção parafrástica da informação original, o aluno 'traduz' *'passar por dificuldades'* como *'deixar de comprar comida'*. Nessa 'tradução', a informação original "passar dificuldades" torna-se "passar fome", o que em nossa pesquisa se categoriza como uma ação de contrapalavra. Os pressupostos bakhtinianos (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2012) permite-nos interpretar a ação desenvolvida pelo aluno-candidato como um resquício do seu processo de compreensão. Nesse arcabouço teórico, entende-se que, para compreender um enunciado, o ouvinte transfere cada elemento significativo do texto para a sua mente e para outro contexto que o 'auxilia' na compreensão. Nessa transferência de conteúdo, exigem-se as próprias palavras do leitor. Ou seja, ao usar as suas próprias palavras que, inicialmente, permitiram-lhe a compreensão do enunciado original, o aluno agencia essas mesmas 'próprias palavras' – contrapalavras que transformar o lido em metáforas, comparações, metonímias dentre outras ações linguísticas – (GERALDI, 1997; 2002), que transformam *'passar dificuldades'* em *'deixar de comprar comida'*. Dentro do nosso contexto de pesquisa, as ações de 'contrapalavra' indicam que o candidato oferece à leitura do texto original as suas palavras – réplica – porque vem carregado de palavras para o diálogo com o texto-fonte (GERALDI, 2002) no momento da interação com a universidade. De tal modo, a escrita do resumo, sobretudo, o processo de sumarização do resumo fundamentado pelo uso das próprias palavras, constitui-se de um processo tríade entre leitura, compreensão e escrita, como

orientam Garcez (2012) e Fiorin e Savioli (2000). Entretanto, embora seja significativo o processo reflexivo desenvolvido pelo aluno do resumo (30A), entendemos que a expressão da sua contrapalavra pode descaracterizar o gênero resumo de seu cunho objetivo (que não permite julgamentos do autor do resumo), já que a contrapalavra pode indicar a imersão do autor do resumo nas ideias recuperadas em seu texto.

Na linha 3 do Quadro 8, embora seja possível apontar, novamente, que o autor do resumo assume a autoria das ideias, quando usa a frase de transição<sup>16</sup>; ‘*ao analisarmos... veremos*’ (30A), gostaríamos de destacar que, ao recuperar a tese original *são as crianças pobres que, em sua maioria, fracassam na escola*, na reformulação parafrástica ‘*Entretanto, ao analisarmos quem são os alunos excluídos e fracassados de nossas escolas, veremos que as crianças pobres são a maioria.*’, o aluno-candidato demonstra um domínio sobre as atividades formulativas que introduzem as informações em seu texto. O domínio dessas atividades de progressão e encadeamento das ideias permite-lhe rearticular as informações do texto-fonte numa nova progressão no resumo. Assim, se por um lado, o aluno dá indícios de um domínio das ações linguísticas que organizam o seu texto; de outro não apresenta ações de sumarização que preconizam o gênero resumo como a menção da autoria do texto-fonte e a manutenção da relação original das ideias, (FIORIN e SAVIOLI, 2000). Diante disso, esses dados nos sugerem que há a possibilidade de ações textuais e reflexivas, como a contrapalavra, circularem no cotidiano escolar do aluno-candidato; no entanto, ações de sumarização que constituem o gênero deixam de ser abordadas no microcosmo (a sala de aula). Em outras palavras, possivelmente, pela característica acadêmica/escolar do gênero resumo, esse gênero pode ser tratado como já sabido, e por isso, encontra-se esquecido no processo efetivo de ensino-aprendizagem da escrita. Em suma, o aluno-candidato do resumo (30A) deveria ser orientado sobre as especificidades do gênero resumo.

Enfim, no último período do resumo (30A), na linha 4 do Quadro 8, além da ‘*paráfrase redutora*’ que recupera a última informação do texto-fonte, evidenciamos também uma ação inferencial do candidato que lhe permite oferecer suas contrapalavras às palavras do autor do texto-fonte. Nessa ocorrência, o aluno traz para o seu resumo uma leitura que faz do mundo – da dificuldade de se romper a desigualdade social – ou do senso comum de que – ‘*quem nasce pobre, morre pobre*’ – porque ao recuperar a ideia final do texto original (as crianças que fracassam terão os empregos mais duros), o aluno também conclui que ‘*No*

---

<sup>16</sup> Segundo Garcez (2012), as frases de transição conduzem o raciocínio do leitor, ou seja, são frases que de acordo com o planejamento do autor do texto indicam a organização das ideias, dentre várias funções, essas frases podem indicar a inserção de exemplos, de citações e de conclusão.

*futuro, sem estudo, serão elas [as crianças pobres] quem ficarão com os piores empregos, continuando o ciclo.* ' [grifo nosso] (30A). Nessa reformulação parafrástica, o autor insere uma informação inferível concernente a sua compreensão do texto original, ou seja, que a realidade apresentada no texto mantém um ciclo, um ciclo que pode ser do fracasso escolar, da vida dura ou da pobreza. Isto é, na reelaboração da informação, as palavras do aluno-candidato orientam-se pelas palavras do autor do texto original, o que estabelece a continuidade e a progressão da interlocução. Para Geraldi (1997), essa continuidade da interlocução instaura o diálogo entre os interlocutores como palavras compreendidas, e não como palavra em paralelo, reconhecidas apenas como signo linguístico. Já para Meserani (1995), essa interlocução é a dualidade de vozes num mesmo texto que Bakhtin chama de 'dialogismo', o que para nós ratifica a presença da voz do aluno-candidato em seu resumo.

Em vista dos dados apontados, embora se evidenciem, no resumo (30A), as ações linguísticas que descaracterizam o gênero resumo, também podemos ressaltar as ações que indicam a compreensão das palavras do texto original e o estabelecimento de um diálogo entre os discursos, agenciado pela leitura compreensiva e o uso das palavras do aluno-candidato na escrita. Com isso, se, por um lado, somos levados a acreditar que esses dados podem encorajar os professores que desenvolvem um processo de ensino-aprendizagem da escrita e da leitura, em seu sentido reflexivo e crítico, como orientam os documentos oficiais PCNEM (BRASIL, 1999); PCN+ (BRASIL, 2002); DCEs (PARANÁ, 2008). Por outro lado, também podemos tomar consciência da complexidade do processo de sumarização orientado pelo conceito de 'escrever o resumo com as próprias palavras' (FIORIN E SAVIOLI, 2000); e conseqüentemente, entender que o conceito assumido pode implicar algumas ações e refutar outras. Ao assumir o resumo como um trabalho complexo entre o próprio discurso e o discurso alheio, consideramos que os deslocamentos podem ser constantes nos resumos parafrásticos e a ausência desses deslocamentos podem indicar, na verdade, um controle incomensurável sobre o próprio discurso (ou algo quase impossível), de acordo com Meserani (1995, p.82), só a cópia ou a simples reprodução pode reproduzir uma "mensagem sem erros, modificações ou qualquer tipo de ruído que possa perturbar as informações veiculadas". Desse ponto de vista, talvez possa tornar-se compreensível uma possível rejeição da Universidade ao conceito de resumo 'parafrástico', já que o resumo (30A) atinge apenas 52,5% da nota máxima, o que pode indicar uma aparente valorização da 'técnica de apagamento', considerando a ressalva da Instituição à fidelidade do resumo às informações do texto-fonte. Finalmente, o conceito de resumo fundamentado pela 'técnica de apagamento'



parece permitir uma precisão sobre os sentidos originais, ou, quiçá, um correção mais objetiva da banca de correção.

A partir dessas considerações, passamos a apresentar o texto (29A) como o segundo exemplar de resumo com características parafrástica que atinge 47,5% da nota máxima possível. Com a análise desse texto, podemos reconhecer a complexidade de se trabalhar com as palavras do outro, sem acrescentar julgamentos ou esclarecimentos.

#### Resumo (29A):

Como o texto acima afirma, o número de crianças pobres que vem sendo reprovadas nas escolas está crescendo cada vez mais, isso prejudica e muito as famílias que fizeram o máximo para dar uma educação aos seus filhos, eles terão que se sacrificar mais outro ano para tentar melhorar a vida de seu filho, muitos pais não tem essa condição e acabam desistindo dos gastos da escola, e isso além de prejudicar o futuro de muitas crianças, pode prejudicar a auto estima delas, pois elas podem se sentir inferiores a todas as outras pessoas que tiveram a oportunidade de estudar. E no final as pessoas que mais precisam de uma boa educação, são aquelas que no futuro só vão conseguir os piores empregos.

(Resumo (29A) do corpus da pesquisa, produzido na 1ª fase/PAS-UEM/2009)

Em busca das ações desenvolvidas nos resumos parafrásticos, nesta seção, seguimos o mesmo processo anterior de evidências: comparamos o enunciado original com o enunciado do aluno; **negritamos** os termos que apontam para ações de colagens; destacamos em *itálico* as indicações das ações de substituições; sublinhamos as *paráfrases expansivas* que acrescentam explicações às ideias originais.

#### Quadro 9 – Confronto do texto-fonte com o resumo (29A)

Linhas:	Texto-fonte:	Resumo (29A):
1.	O número de <i>alunos</i> que vão sendo reprovados e expulsos da escola, <i>ao longo dos anos, é assustador.</i> [...]	1ª Parte: Como o texto acima afirma, <b>o número de crianças pobres que vem sendo reprovadas [...]</b> <b>nas escolas está crescendo cada vez mais,</b> ...
2.	[...] São os pais das crianças que fracassam os que fizeram mais sacrifícios para que seus filhos pudessem estudar. [...]	2ª Parte: ...isso <u>prejudica</u> e muito as famílias que <b>fizeram o máximo para dar uma educação aos seus filhos, eles terão que se sacrificar mais outro ano para tentar melhorar a vida de seu filho, muitos pais não tem essa condição e acabam desistindo dos gastos da escola,</b>
3.	[...]Há poucas alternativas para os	3ª Parte:

	atingidos pela exclusão da escola. [...]	... e isso além de prejudicar o futuro de muitas crianças...
4.	[...] Praticamente a única lição que os anos de escola ensinam é a se considerarem a si mesmos como inferiores aos outros, aos que tiveram sucesso. [...]	4ª Parte:  ... pode prejudicar a auto estima delas, pois elas podem se sentir inferiores a todas as outras pessoas que tiveram a oportunidade de estudar.
5.	[...] são elas, justamente, as que mais precisam da escola para poder melhorar de vida.[...] [...] O destino da grande maioria é aceitar os trabalhos mais duros [...]	5ª Parte:  E no final as pessoas <b>que mais precisam</b> de uma boa educação, são aquelas que no futuro só vão conseguir os piores empregos.

(Análise do texto (29A) do corpus da pesquisa, produzido na 1ª fase/PAS-UEM/2009)

Diante do espaço que temos, na análise de cada linha do Quadro acima, destacado ações específicas, e não, todas ocorridas, para oferecermos uma amostragem mais sucinta.

Na linha 1 do Quadro 9, observamos indícios de ações parafrásticas de caráter elementar. O aluno-candidato parece buscar suas ‘próprias palavras’, mas, por fim, realiza colagens e substituições. Já inicialmente, o aluno-candidato parece não possuir os recursos linguísticos para desenvolver as ações de sumarização que pretende. No primeiro período do resumo (29A), o aluno inicia o resumo com uma menção ao texto-fonte, observe: ‘*Como o texto acima afirma, o número de crianças pobres que vem sendo reprovadas [...] nas escolas está crescendo cada vez mais...*’ (29A) [grifo nosso]. Conforme já demonstrado a menção ao autor do texto-fonte garante que as ideias continuem sendo do autor do texto resumido (MACHADO, 2004). Contudo, quando o aluno não expressa nem o autor, nem o título do texto, usando apenas a expressão ‘*texto acima*’, ele refere-se ao texto-fonte que antecede o seu resumo. No entanto, embora o aluno busque indicar o texto-fonte, não o identifica efetivamente, uma vez que só o advérbio, indicando a referência espacial ‘*acima*’, não é suficiente. Com essa ação, o aluno demonstra não considerar a escrita como uma interação verbal que exige especificidades impostas pelo tempo e o espaço. Desse modo, podemos reconhecer que o aluno busca realizar a ação de mencionar o texto-fonte, mas, apesar disso, os elementos linguísticos utilizados são insuficientes para a ação que pretende realizar.

Ainda no primeiro período do resumo (29A), no trecho ‘*o número de crianças pobres que vem sendo reprovadas [...] nas escolas está crescendo cada vez mais...*’, o aluno-candidato realiza substituições e apagamentos para não realizar uma cópia integral do texto-fonte ou por pretender desenvolver um texto parafrástico. Nos trechos sublinhados no período

anterior, há indícios de substituição dos termos do texto-fonte ‘*alunos*’ por ‘*crianças pobres*’; ‘*é assustador*’ por ‘*está crescendo*’; e ‘*ao longo dos anos*’ por ‘*cada vez mais*’. Nessas substituições, o aluno parece buscar escrever o resumo com suas próprias palavras, no entanto, não parece dispor de recursos linguísticos para fazê-lo. Na busca por ações de sumarização, o aluno substitui termos. Ação essa que não se caracteriza como paráfrase (MEDEIROS, 2005). Ainda assim, nas substituições realizadas, evidencia-se deslocamento de sentido, já que ‘*está crescendo*’ não tem o mesmo sentido ou intensidade persuasiva de ‘*é assustador*’ (usado no texto-fonte). Esses dados oferecem-nos a visualização que na interação com a universidade o aluno busca desenvolver as ações de sumarização que lhe foram orientadas ou que ele reconhece como adequadas, mas o seu desempenho linguístico limita suas ações. Assim, surge-nos novamente a reflexão sobre quando orientar um aluno a usar suas próprias palavras no processo de sumarização. Considerando, que a reelaboração competente de um texto-fonte depende, fundamentalmente, da competência vocabular do autor do resumo (MEDEIROS, 2005), somos levados a conjecturar que em uma orientação no microcosmo da sala de aula, o aluno pode ser orientado a sumarizar um texto com o uso de ‘suas próprias palavras’ quando este já possui um maior desempenho vocabular, o que pode ser determinado por diversos fatores como a maturidade do aluno, as leituras que já realiza; ou simplesmente, a série que cursa, quem sabe um texto parafrástico seja mais produtivo nas séries finais do ensino médio. Na verdade, aos nossos olhos, diante dos dados que se configuram, o diferencial, o extremamente necessário, parece estar em desenvolver ou conciliar o conhecimento linguístico do candidato e o conhecimento concernente ao gênero. De uma forma geral, parece que quando o candidato tem um conhecimento, o outro não o acompanha.

Na linha 2 do Quadro 9, no confronto do texto-fonte com o segundo período do resumo (29A), podemos novamente evidenciar apagamentos com as marcações de colchetes e reticências; e substituições destacadas em itálico, no entanto, não evidenciamos essas ações, neste momento, para ressaltarmos outras. Dessa forma, nossa atenção direciona-se aos trechos sublinhados – que indicam ‘*paráfrases expansivas*’ – e os termos **em negrito** – que indicam colagens de termos, observe (29A):

[...] São os pais das crianças que fracassam os que **fizeram** mais **sacrifícios** *para que seus filhos pudessem estudar.* (Texto-Fonte (TF))

...isso **prejudica** e muito as famílias que **fizeram** o máximo para dar uma educação aos seus filhos, eles terão que se **sacrificar** mais outro ano **para tentar melhorar a vida** de seu filho.

muitos pais não tem essa condição e acabam desistindo dos gastos da escola. (2º período do resumo (29A))

[...] são elas, justamente, **as que mais precisam** da escola **para poder melhorar de vida.**(TF)

Na construção dos novos períodos, ao recuperar uma informação específica, o aluno realiza cópias de termos e trechos do texto-fonte. Como exemplo disso, no confronto acima, as colagens dos termos: *'fizeram'* e *'sacrifício'* que, na paráfrase, é transformado em verbo: *'sacrificar'* são recuperados juntamente com a informação parafraseada. No entanto, as *'colagens de termos'* também se consubstanciam em uma cópia de termos de lugares distintos do texto-fonte que constroem uma nova frase. Isso pode ser evidenciado no trecho *'para... melhorar de vida'* em que palavras distantes da informação parafraseada são recuperadas, como apontamos com as setas nos fragmentos expostos anteriormente. Nesse sentido, a colagem funciona como uma *'montagem'* de palavras do texto-fonte que *'auxilia'* o aluno na produção do seu resumo, possivelmente, em presença de sua escassez vocabular. Conforme postulam Pécora (1983) e Geraldi (1997), a cópia da palavra do outro (do autor do texto-fonte) pode marcar a ausência das palavras do próprio autor (o aluno-candidato). Enfim, mais uma vez, o aluno parece esbarrar em seu desempenho linguístico. Diante disso, vislumbram-se ações de sumarização que indicam uma necessidade de ampliação do vocabulário do candidato, em outras palavras, um trabalho com mais palavras.

Ainda referente ao terceiro período do resumo (29A), destacamos as *'paráfrases expansivas'* que deslocam o sentido original do geral para o específico, isto é, além de recuperar a informação original, o autor da paráfrase dá explicações ou especificações das informações contidas no texto original, (HILGERT, 2003). Diferente da *'contrapalavra'* – que se assemelha a uma *'tradução'* reflexiva das palavras do texto-fonte para as palavras que fazem sentido para o leitor (autor do resumo) – a *'paráfrase expansiva'* – acrescenta informações, provocando uma expansão discursiva e sintático-lexical. Ao parafrasear o trecho do texto fonte: *'São os pais das crianças que fracassam os que fizeram mais sacrifícios para que seus filhos pudessem estudar.'* (TF), o aluno-candidato recupera a informação *'...isso prejudica e muito as famílias que fizeram o máximo para dar uma educação aos seus filhos,'*, no entanto, acrescenta à essa paráfrase informações que não estão no texto-fonte, mas que evidenciam a especificidade desse contexto, criando exemplos das futuras ações dos pais dentro do contexto: *'eles terão que se sacrificar mais outro ano para tentar melhorar a vida de seu filho, muitos pais não tem essa condição e acabam desistindo dos gastos da escola.'*

Diante do acréscimo das novas informações, o aluno desloca o gênero resumo de sua característica de sumarização, compactação ou síntese (GARCEZ, 2012). Os dados que destacamos dão indícios de que os resumos que recuperam com ‘as próprias palavras’ as ideias originais do texto-fonte tendem a promover a inserção das palavras do autor do resumo. Isto é, seja com a substituição, a contrapalavra ou as paráfrases redutoras e expansivas, o trabalho de ‘tradução’ do texto-fonte para o resumo, parece intensificar o surgimento das palavras do autor do resumo, o que pode ser mais controlado (ou menos) diante da experiência de escrita do candidato.

Para concluirmos essa seção, entendemos como relevante apontar uma especificidade desse caso, do resumo (29A), que se referem às repetições do verbo ‘prejudicar’, evidenciadas nas linhas 2, 3 e 4 do resumo (29A) no Quadro 9, que podem corroborar com os indícios de uma escassez vocabular do candidato, uma ausência de consciência das ações linguísticas ou, simplesmente, um deslize no uso da língua, observe:

... isso prejudica e muito as famílias que fizeram o máximo ... (29A)

... isso além de prejudicar o futuro de muitas crianças, pode prejudicar a auto estima delas... (29A)

A repetição das palavras leva-nos a considerar que as ações de sumarização com características parafrástica podem exigir um trabalho maior com a língua ou linguagem, já que o aluno precisa dedicar-se mais ao sentido das palavras e possuir um vocabulário mais amplo. Além do mais, acreditamos que as ações linguísticas de sumarização empreendidas como paráfrase podem revelar tanto a leitura (a compreensão) do texto-fonte como as carências ou proficiências da escrita em níveis linguísticos como repetição de palavras, ausência vocabular, deslocamento de sentido dentre outros. Contudo, mais uma vez, somos levados a considerar que a orientação quanto ao conceito de resumo, no microcosmo da sala de aula, deve considerar o nível que o aluno-candidato encontra-se, ou melhor, que ações de leitura e de escrita já consegue realizar porque independente do conceito de resumo apagamento ou parafrástico, o conhecimento linguístico: o uso efetivo da língua concebe-se como elemento basilar no desenvolvimento da escrita.

Em síntese, as análises dos resumos com ações predominantemente parafrásticas apontam para a exigência do domínio do sentido das palavras para compreensão das ideias originais, assim como, um amplo vocabulário para a transferência das palavras originais para as palavras do autor do resumo. Desse modo, se o resumo (30A) permite-nos evidenciar o deslocamento do sentido e construção de contrapalavras, descaracterizando as ideias originais;

o resumo (29A) exemplifica a limitação do autor do resumo diante do restrito vocabulário que dispõe. Nesse contexto, novamente, percebemos indícios de que as ações de sumarização características do gênero tocam-se em questões do domínio da linguagem. Essa necessária confluência entre ações características do gênero e ações de linguagem, ao que nos parece, fortalece os pressupostos teóricos que orientam o ensino do gênero como uma forma de conviver com os múltiplos recursos linguísticos. Dessa maneira, cada gênero torna-se uma forma particular do interlocutor dizer o que deseja a partir do trabalho com a linguagem.

### 5.2.3 A terceira ação: a condensação como uma ação de sintetização

Diferente das ações apresentadas anteriormente, os resumos que condensam as informações do texto-fonte também tendem a condensar as ações características das categorias anteriores. Ao analisar esses textos, evidenciamos colagens, paráfrases redutoras, paráfrases expansivas, contrapalavra e substituições. No entanto, a particularidade dos textos categorizados pela ação de condensação é consequente à compactação das informações em um novo texto. O resumo torna-se sucinto e dinâmico, aproximando-se de uma síntese. Ao evidenciarmos essa distinta ação, resgatamos, na literatura, outro conceito de resumo. Para Fiorin e Savioli (2000), o resumo é “uma condensação fiel das ideias ou dos fatos contidos no texto. Resumir um texto significa reduzi-lo ao seu esqueleto essencial sem perder de vista [...] a progressão em que as partes essenciais do texto se sucedem.” (p.420). Diante dessas considerações, categorizamos os resumos (9A, 21A, 23A, 36A e 44A) como exemplares de condensação. De uma forma significativa, esse processo de sumarização tem um baixo índice de ocorrência dentre os textos da primeira fase do PAS-UEM. Contudo, a condensação é desenvolvida, sobretudo, na última interação do aluno com a universidade, ou seja, na terceira fase do PAS/UEM, como já ressaltamos, os textos finais serão apresentados no próximo capítulo.

Como um diferencial, os resumos da primeira fase do PAS, baseados na condensação, obedecem estritamente ao número de palavras determinados pelo enunciado da prova. Esses textos estão sempre próximos dos limites mínimo ou máximo de palavras. Tanto o resumo (21A) quanto resumo (9A) que elegemos como exemplares dessa ação de condensação apresentam um número reduzido de palavras: o primeiro é constituído de (63) palavras (muito próximo do mínimo de (60) palavras indicado no enunciado da prova de redação); e o segundo, constitui-se de (62) palavras, também muito próximo desse limite. Embora, os resumos que se desenvolvem pela ação de condensação das informações mantenham-se em

um percentual de (50%) da nota que poderiam atingir. Destacamos o resumo (21A) que apresenta ações mais bem sucedidas nesta categoria ao atingir (55%) da nota e o resumo (9A) que não obtém o mesmo sucesso, atingindo (35%) da nota máxima possível. Mais uma característica dos resumos dessa categoria é apresentar as informações do texto-fonte em períodos longos, constituídos de novas relações entre as informações, o que passamos a destacar, neste momento. Para a análise inicial apresentamos o resumo (21A) integralmente:

A maioria das crianças do Brasil são das camadas mais pobres ou do meio rural e são essas crianças que mais fracassam na escola, porque são forçadas a interromper seus estudos, mesmo sendo as que mais precisam. Assim comprometem seus futuros com péssimos empregos e baixos salários devido ao fato de não terem conseguido aprender nada que os ajudem a melhorar suas vidas.

Resumo produzido na 1ª fase/PAS-UEM/2009.

Ao analisar o resumo (21A), observamos que o aluno seleciona sete (07) fragmentos de informações, recuperando, dessa forma, um número significativo de informações, em relação ao número de palavras do texto. Inferimos que o aluno-candidato seleciona informações que parecem considerar mais relevantes ou que estão mais presentes em sua memória, e assim, reagrupa-as em uma nova ordem, como se os fragmentos do texto-fonte estivessem a serviço do seu resumo, e não como se o resumo estivesse subordinado à progressão do texto-fonte. Inicialmente, destacamos as informações selecionadas no texto-fonte:

São as crianças pobres que fracassam

“O número de alunos que vão sendo reprovados e expulsos da escola, ao longo dos anos, é assustador. No entanto, essas reprovações e abandonos não atingem da mesma maneira crianças de diferentes meios socioculturais.

De fato, são sobretudo **as crianças provenientes das camadas populares e do meio rural que fracassam na escola** e **são forçadas a interromper seus estudos.** Evidentemente, **essas crianças constituem a grande maioria da população de nosso país** e são elas, **justamente, as que mais precisam da escola** para **poder melhorar de vida.** São os pais das crianças que fracassam os que fizeram mais sacrifícios para que seus filhos pudessem estudar. Foram eles que passaram dificuldades para comprar cadernos e uniforme. Foram eles

que sofreram ao ver seus filhos serem reprovados e obrigados a repetir de ano. E, no entanto, todo esse esforço, todos esses sacrifícios, toda essa esperança não serviu de nada.

As crianças pobres são, em sua imensa maioria, excluídas da escola, sem qualquer qualificação ou diploma, **sem ter aprendido nada de útil para sua vida e seu trabalho.** Praticamente a única lição que os anos de escola ensinam é a se considerarem a si mesmos como inferiores aos outros, aos que tiveram sucesso.

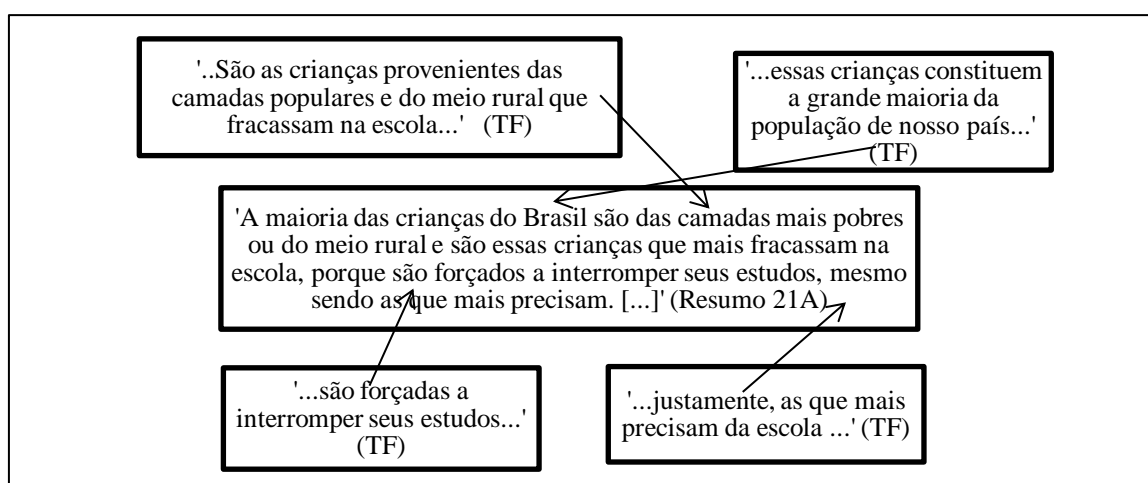
As crianças saem da escola, mas levam consigo a marca e a humilhação do fracasso: saem convencidas de que fracassaram porque são menos inteligentes e capazes do que os outros.

Há poucas alternativas para os atingidos pela exclusão da escola. **O destino da grande maioria é aceitar os trabalhos mais duros, de remuneração mais baixa** e com maior risco de desemprego na hora da crise.”

(CECCON; C. OLIVEIRA, M. D.; OLIVEIRA, R.D. A vida na escola e a escola da vida. Petrópolis, RJ : Vozes, 1983, p.30-31).

(UEM/CVU – PAS/2009 1.ª Etapa – Caderno de Questões)

Embora, no texto-fonte, as informações selecionadas estabeleçam uma determinada sequência, o resumo (21A) reorganiza-as de forma diferente. De acordo com Bechara (2011), condensar significa resumir, sintetizar, mas também tem o sentido de *‘tornar-(se) mais denso, mais espesso’*. Dessa forma, nesta pesquisa, entendemos que os resumos que se constituem predominantemente de condensação, concebem-se como textos mais compactos, mais densos, com mais informações. Nesses resumos, ora as informações são tratadas como iguais sem uma hierarquia ou uma progressão evidente que determine suas relações origina (entre principais ou secundárias); ora em novas relações, isto é, que as informações são condensadas em novas organizações. Como podemos apontar no esquema que segue:



Primeiro período do resumo (21A) com as indicações dos fragmentos do texto-fonte condensados.



No primeiro período do resumo (21A), podemos apontar quatro (04) informações condensadas a fim de formar um novo texto. Na parte inicial desse primeiro período, o sintagma nominal '*A maioria das crianças do Brasil*' (21A) e seu predicado '*são das camadas mais pobres ou do meio rural*' (21A), mais a clivagem '*são essas crianças que mais fracassam na escola*' (21A) condensam três informações do texto-fonte. A primeira informação recuperadas no resumo '*...essas crianças constituem a grande maioria da população de nosso país...*' (TF) – uma informação secundária no texto fonte – é recuperada por uma colagem dos termos: '*crianças*', '*a [...] maioria*'; e por uma '*paráfrase paralela*' – em que há um movimento semântico, mas essencialmente, a mesma expressão – que reformula '*do nosso país*' como '*do Brasil*'. Já a segunda informação do texto-fonte – uma informação principal que especifica o objeto-do-discurso do texto original – que são as crianças '*provenientes das camadas populares e do meio rural...*' (TF) é reformulada por uma 'substituição' de '*das camadas populares*' por '*das camadas mais pobres*'; e por uma colagem da expressão '*do meio rural*'. Enfim, a terceira informação do texto-fonte – que recupera a tese original – de que são as crianças pobres '*que fracassam na escola*', originalmente, parte de uma clivagem torna-se uma clivagem independente '*são essas crianças que mais fracassam na escola*' (21A). Resumidamente, no processo de condensação, as informações agrupam-se harmoniosamente tanto trechos recuperados por ações de '*colagens de termos*' quanto os recuperados por '*paráfrases*'. Quanto à relevância das informações (tese e secundária), o aluno parece buscar as informações dinamicamente, sem considerar suficientemente sobre o relevo das informações retomadas.

A acelerada recuperação das informações leva-nos as considerações de Serafini (2004). De acordo com a autora, as informações podem ser compreendidas de acordo com o conhecimento já constituído na memória do autor. Dessa forma, ao ler um texto sobre um assunto que já conhece, o aluno realiza ligações mais rápidas e consegue completar os dados que já possui. Nessa dinâmica, o resumo é reelaborado mais rapidamente. Por isso, somos levados a considerar que o aluno que condensa as informações pode de alguma forma ter uma identificação ou um conhecimento sobre o assunto/tema do texto-fonte. E, portanto, considerar-se apto a desempenhar essa condensação.

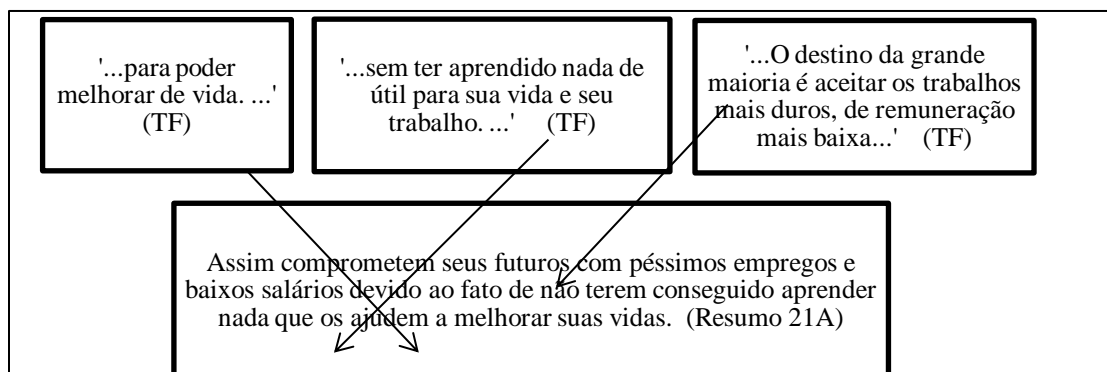
Ainda, na parte final do primeiro período do resumo (21A): '*...porque são forçados a interromper seus estudos, mesmo sendo as que mais precisam.*', o aluno-candidato condensa mais duas informações do texto-fonte: a) '*...são forçadas a interromper seus estudos*'; b) '*...justamente, as que mais precisam da escola para poder melhorar de vida.*'. Nessa condensação, o aluno-candidato realiza uma colagem da informação do trecho '*são forçadas a*

*interromper seus estudos*’, inserindo a conjunção ‘*porque*’ antes dessa colagem. Já na informação seguinte, há uma substituição de ‘*justamente, as que mais precisam*’ por uma reformulação ‘*mesmo sendo as que mais precisam*’. A substituição do advérbio ‘*justamente*’ por outro grupo de palavra de igual função ‘*mesmo sendo*’ mantém o sentido da informação original de que ‘*precisamente*’ as crianças pobres precisam da escola. Algo muito próximo de uma ‘tradução’, uma simplificação, sem aparentes desvios.

No entanto, o acréscimo da conjunção ‘*porque*’, na reformulação da primeira informação, transforma a relação original das orações (PERINI, 2004). Se, no texto original, ‘*são sobretudo as crianças provenientes das camadas populares e do meio rural que fracassam na escola e são forçadas a interromper seus estudos*’ (TF), as duas orações são unidas pela conjunção coordenativa ‘*e*’ que trata as orações como iguais; na reformulação do resumo (21A): ‘*são essas crianças que mais fracassam na escola, **porque** são forçados a interromper seus estudos...*’, a inserção da conjunção subordinativa ‘*porque*’, trata as informações como consequência e causa (KOCH, 2009). Dessa forma, o aluno apresenta uma hipótese explicativa (uma causa/razão) às consequências que são apresentadas no texto-fonte. Observe:

Nesse caso, o ‘*acrécimo*’ da conjunção ‘*porque*’ mantém a mesma progressão (sequência) das informações, no entanto, altera sua relação sintático-semântica e textual, (KOCH, 2009). Isso pode ser resultado de uma compreensão realizada pelo aluno de que as crianças que fracassam na escola, de certa forma, sempre são forçadas, por um motivo ou outro, a interromperem seus estudos.

Porém, antes das considerações das ações de condensação que nos permitem focalizar as relações entre as ideias do texto-fonte e a forma como elas são transpostas para o resumo, tratamos do segundo (e último) período do resumo (21A), em que o aluno-candidato continua desenvolvendo colagens e substituições com ações linguísticas de ‘*inserção*’ de termos e ‘*inversões*’ das informações, como anteriormente evidenciamos. Dessa maneira, também nesse segundo período, o aluno-candidato inicia o período com a última informação do texto-fonte para depois inserir informações, originalmente, anteriores a ela.



Segundo (e último) período do resumo (21A) com as indicações dos fragmentos do texto-fonte condensados.

Considerando sobre o fato de que as crianças pobres têm seus futuros comprometidos pelo fracasso escolar, o aluno-candidato recupera a informação original: *'O destino da grande maioria é aceitar os trabalhos mais duros, de remuneração mais baixa...'* (TF). Com essa ação de antecipação de uma informação que originalmente é final, o aluno também dá indícios da conclusão do seu resumo. Ademais, ao antecipar essa informação, ele realiza uma inversão da ordem natural da relação de causa e consequência das ideias, apresentando uma estrutura em que a ideia de consequência antecede a causa (KOCH, 2009). Dessa maneira, nesse caso, há uma fidelidade ao sentido do texto original e uma manutenção da relação causa/consequência, mesmo com sua inversão. Observe:

**Consequência:** 'Assim comprometem seus futuros com péssimos empregos e baixos salários...' (21A)

**Causa:** *...devido ao* fato de não terem conseguido aprender nada que os ajudem a melhorar suas vidas.' (21A)

Todavia, a inserção do adjunto adverbial *'devido ao'* permite-nos entender que o aluno-candidato, na verdade, parece reconhecer uma relação de causa/consequência estabelecida no texto-fonte entre os últimos parágrafos do texto-fonte, como destacamos a seguir:

**Causa:** 'As crianças pobres são, em sua imensa maioria, excluídas da escola, sem qualquer qualificação ou diploma, sem ter aprendido nada de útil para sua vida e seu trabalho. Praticamente a única lição que os anos de escola ensinam é a se considerarem a si mesmos como inferiores aos outros, aos que tiveram sucesso. [...] (TF).

**Consequência:** 'Há poucas alternativas para os atingidos pela exclusão da escola. O destino da grande maioria é aceitar os trabalhos mais duros, de remuneração mais baixa...' (TF)

Entretanto, essa percepção evidencia uma relação que não está explicitamente marcada no texto-fonte, mas implícita em seu discurso. Diante disso, somos levados a entender que percebida essa relação de causa/consequência o aluno candidato expande essa relação para a condensação de outras informações do texto original, tais como em *'são essas crianças que mais fracassam na escola, porque são forçados a interromper seus estudos'* (21A), já apontada anteriormente.

De acordo com Koch (2009, p.147):

A falta de habilidade em detectar, nos textos que leem, os diversos tipos de relações semânticas e/ou discursivas, e em recorrer, nos próprios textos, às diferentes maneiras de textualizá-las, vai acarretar sérios problemas na produção textual desses sujeitos.

Ao mesmo tempo em que há indícios de uma necessária ampliação do domínio sobre outras relações semânticas entre as informações (ou segmentos textuais), além da já constituída causa/consequência ou consequência/causa. Também, torna-se possível considerar um desenvolvimento ou uma consciência linguística na leitura e na escrita do aluno-candidato do resumo (21A) que lhe permite, a partir do reconhecimento das relações entre as partes do texto-fonte, uma sumarização do texto-fonte e uma manutenção do seu esqueleto textual, mesmo com a inversão da relação. Conforme Koch (2009), a inversão das relações naturais é possível porque a língua oferece diferentes possibilidades, e isso, é reconhecido pelo autor do texto. Para Guedes (2012), escrever um texto é uma ação humana como qualquer outra. Portanto, a escrita de um resumo pode ser também uma transformação do estado natural de um texto-fonte. Com a condensação desenvolvida pelo aluno-candidato (21A), podemos dizer que o resumo pode ser usado como um gênero que o autor anuncia uma mensagem que não é sua, mas que passa por ele e por seu trabalho linguístico. Desse modo, podemos entender que o equívoco possa estar no fato de compreender o resumo como um gênero natural sobre o qual não se desenvolve um processo de ensino-aprendizagem, um trabalho humano no cotidiano escolar, conforme orienta Serafini (2004) e Koch (2009).

Em comparação ao processo desenvolvido no resumo (21A) que representa a maioria dos textos dessa categoria de condensação, também apresentamos o resumo (9A) como uma exceção. Pelo viés metodológico que nos orienta, a investigação deve contemplar a gama de variações das ações dos interlocutores, para assim, estabelecer também a tipicidade e

atipicidade dessas ações, (SCHEGLOFF E SACK, 1974 *apud* FLICK, 2009). Por isso, para continuarmos atendendo os nossos objetivos de evidenciar as ações desenvolvidas pelos alunos-candidatos em seu processo de sumarização e de oferecermos subsídios aos professores do microcosmo (o ensino médio) dentro do macrocosmo que o PAS/UEM se constitui, destacamos as amostras de ações linguísticas que permitem identificar a compreensão do aluno-candidato da interlocução estabelecida com o texto-fonte e seu autor. Para isso, mostramos o resumo (9A) integralmente.

O texto “são as crianças pobres que fracassam” mostra que a maior parte das crianças de baixa renda não obtém sucesso em suas vidas por serem vítimas de humilhação e tidas como inferiores nas escolas, além de serem excluídas do ensino sem nenhuma capacitação profissional, o que no futuro, fará que aceitem empregos mais duros, com baixa remuneração e risco de desemprego.

Pobreza, humilhação, fracasso.

Resumo produzido na 1ª fase/PAS-UEM/2009.

O resumo apresentado condensa as informações em um único período. Nesse período, são recuperados oito (08) fragmentos de ideias do texto-fonte como destacamos a seguir:

#### **São as crianças pobres que fracassam**

“O número de alunos que vão sendo reprovados e expulsos da escola, ao longo dos anos, é assustador. No entanto, essas reprovações e abandonos não atingem da mesma maneira crianças de diferentes meios socioculturais.

De fato, são sobretudo as crianças provenientes das camadas populares e do meio rural que fracassam na escola e são forçadas a interromper seus estudos. Evidentemente, essas crianças constituem a grande maioria da população de nosso país e são elas, justamente, as que mais precisam da escola para poder melhorar de vida. São os pais das crianças que fracassam os que fizeram mais sacrifícios para que seus filhos pudessem estudar. Foram eles que passaram dificuldades para comprar cadernos e uniforme. Foram eles que sofreram ao ver seus filhos serem reprovados e obrigados a repetir de ano. E, no entanto, todo esse esforço, todos esses sacrifícios, toda essa esperança não serviu de nada.

**As crianças pobres são, em sua imensa maioria, excluídas da escola, sem qualquer qualificação** ou diploma, sem ter aprendido nada de útil **para sua vida e seu trabalho**. Praticamente a única lição que os anos de escola ensinam é **a se considerarem a si mesmos como inferiores aos outros**, aos que **tiveram sucesso**.

As crianças saem da escola, mas **levam consigo a marca e a humilhação** do fracasso: saem convencidas de que fracassaram porque são menos inteligentes e capazes do que os outros.

**Há poucas alternativas para os atingidos pela exclusão da escola. O destino da grande maioria é aceitar os trabalhos mais duros, de remuneração mais baixa e com maior risco de desemprego** na hora da crise.”

(CECCON; C. OLIVEIRA, M. D.; OLIVEIRA, R.D. A vida na escola e a escola da vida. Petrópolis, RJ : Vozes, 1983, p.30-31).

(UEM/CVU – PAS/2009 1.ª Etapa – Caderno de Questões)

Com o destaque das informações selecionadas no texto-fonte, podemos apontar que o aluno focaliza fundamentalmente os parágrafos finais do texto original. Apesar do autor do resumo fazer a menção ao texto-fonte quando recupera o título do texto *‘são as crianças pobres que fracassam’* (TF). Logo em seguida, ele desvia a tese original: *‘são sobretudo as crianças provenientes das camadas populares e do meio rural que **fracassam na escola...**’*(TF) [grifo nosso], para a reformulação: *‘a maior parte das crianças de baixa renda não **obtem sucesso em suas vidas...**’* [grifo nosso] (9A). A partir desse primeiro confronto entre o trecho original e o resumo, podemos evidenciar que o aluno generaliza o sentido do *‘fracasso’*. No texto original, o sentido da tese é que o *‘fracasso’* é *‘escolar’*; já no resumo, o sentido amplia-se para um *‘fracasso na vida’* quando o aluno-candidato afirma que as crianças pobres *‘não obtém sucesso em suas vidas...’*. Diante dessa ampliação do sentido, consideramos que, na verdade, o aluno não recupera a tese do texto-fonte, mas, uma informação conclusiva: *‘Há poucas alternativas para os atingidos pela exclusão da escola. O destino da grande maioria é aceitar os trabalhos mais duros...’* (TF). Por conseguinte, o deslocamento da tese parece ser resultado da seleção, exclusivamente, das informações finais do texto-fonte. Essa seleção pode ter sido motivada por diferentes razões. Desde o fato de essas informações estarem mais recentes na memória do candidato até a necessidade de selecionar informações relevantes dentro de um número limitado de palavras. Independentemente, da razão, acreditamos que o deslocamento da tese afasta o aluno-candidato da possibilidade de ter realizado uma compreensão ativa do texto-fonte, (BAKHTIN, 2003; 2012). Ademais, o que nos chama a atenção é que ao condensar quatro informações dos parágrafos finais do texto-fonte, o aluno continua desviando o sentido dessas informações:

#### **Quadro 10 – Confronto do texto-fonte com os trechos condensados no início do resumo (9A)**

Texto-fonte:	Resumo (9A)
...são sobretudo as crianças provenientes das camadas populares e do meio rural que fracassam	

na escola...(TF)	...a maior parte das crianças de baixa renda não obtém sucesso em suas vidas... (9A)
... Há poucas alternativas para os atingidos pela exclusão da escola... (TF)	
... levam consigo a marca e a humilhação. (TF)	... por serem vítimas de humilhação... (9A)
... a se considerarem a si mesmos como inferiores aos outros. (TF)	... tidas como inferiores nas escolas... (9A)

(Análise do texto (9A) do corpus da pesquisa, produzido na 1ª fase/PAS-UEM/2009.)

Na observação dos desvios construídos na primeira parte do resumo, podemos evidenciar a condensação de ações de ‘colagens de termos’, ‘paráfrases’ e ‘substituições’. Todavia, neste momento, evidenciamos a relação semântica das informações do texto-fonte com as ideias do resumo. As informações do texto-fonte que o aluno tenta apresentar no seu resumo, nessa parte inicial, são: ‘**Praticamente a única lição que os anos de escola ensinam é a [essas crianças] se considerarem a si mesmos como inferiores aos outros...**’ [grifo nosso] (TF), e também que ‘**As crianças saem da escola, mas levam consigo a marca e a humilhação do fracasso...**’ [grifo nosso] (TF). Na condensação das duas informações negritadas, o aluno apresenta a seguinte informação ‘... por serem vítimas de humilhação e tidas como inferiores na escola...’(9A). Na análise entre texto-fonte e resumo, podemos observar uma alteração no sentido. A ideia de que as crianças saem da escola sentindo-se humilhadas e inferiores passa a ser considerada pelo aluno-candidato como ‘discriminação’, ou seja, para ele, as crianças são vítimas de humilhação e são consideradas inferiores pelas outras pessoas da escola. Diante desse dado, somos levados a considerar que há um deslocamento do sentido do texto original no resumo apresentado.

Pelas orientações de Geraldi (1997), ao promover esses deslocamentos no sentido, o aluno desencadeia uma ruptura com o sentido do texto-fonte. Dessa forma, deixa de dialogar com o autor por traz do texto-fonte. Conseqüentemente, o aluno-candidato demonstra não ter reconhecido o sentido do texto original a partir dos recursos linguísticos oferecidos. Isto é, possivelmente, resultado da ausência de reconhecimento dos termos (recursos linguísticos) tanto do texto-fonte quanto do seu próprio resumo. Diante dessa constatação, entendemos que o resumo (9A) nos serve como um exemplar em que o aluno não desenvolve nem uma das operações indispensáveis de sumarização orientada por Serafini (2004), nem mesmo, a ‘*compreensão do texto original*’. Isso nos leva a outra consideração: quando somos expostos aos resumos dos alunos da primeira série do ensino médio, entendemos como inseparáveis os indícios de uma compreensão satisfatória do sentido do texto original, no entanto, com resumos como o analisado neste momento, encontramos um ‘*não reconhecimento*’ dos

recursos linguísticos, (GERALDI, 1997). Com isso, podemos pensar que o aluno simplesmente não faz uma leitura adequada do texto que sumariza como resultado da escassez do tempo ou pela falta de hábito de ler mais de uma vez um texto, ou quem sabe ainda, um desconhecimento do processo de sumarização. Nesse momento, os dados evidenciados conduzem-nos a uma reflexão: após, em média, oito (08) anos de escola, o aluno desvia consideravelmente as informações de um texto lido, demonstrando-nos mais que uma fragilidade na sua capacidade de escrever, mas, sobretudo na leitura, a condição inicial da interação.

Para ampliar essa reflexão, destacamos a ação linguística desenvolvida pelo aluno-candidato, no trecho ainda em análise: '*...a maior parte das crianças de baixa renda não obtém sucesso em suas vidas por serem vítimas de humilhação e tidas como inferiores nas escolas,...*' [grifo nosso] (9A). No texto-fonte, apresentam-se as causas do fracasso escolar das crianças pobres e, posteriormente, a consequência desse fracasso, como já evidenciamos anteriormente, há, por isso, no texto original uma relação de causa/sequência. Tal relação é evidenciada pelo autor do resumo (9A), já que ele a recupera em seu texto ao inserir a preposição '*por*' que tem a função de uma conjunção subordinativa dentro de um enunciado de relação causa/consequência. Dessa forma, evidenciamos algo já apontado anteriormente, ou seja, o reconhecimento da relação entre as ideias originais, e também, a inversão da ordem natural da relação para consequência/causa. Nesse sentido, podemos entender que o sentido global do enunciado parece ter sido compreendido, entretanto, o sentido das informações menores não foi alcançado ou simplesmente distorcido no momento de transposição. De acordo com Geraldi (1997), isso pode ser resultado de um ensino voltado para o estudo sobre a língua materna em que se focalizam suas classificações, em detrimento de ensino que promove o uso reflexivo da língua e dos recursos oferecidos por ela.

De tal maneira, somos levados a considerar o último trecho do resumo (9A) para apontar a sumarização desenvolvida pelo aluno:

...,além de serem excluídas do ensino sem nenhuma capacitação profissional, o que no futuro, fará que aceitem empregos mais duros, com baixa remuneração e risco de desemprego. (9A)

No trecho em destaque, podemos evidenciar no processo de sumarização do aluno o reconhecimento das informações sem desvios.



**Quadro 11 – Confronto do texto-fonte com os trechos sumarizados no final do resumo (9A)**

Texto-fonte:	Resumo (9A)
As crianças pobres são, em sua imensa maioria, excluídas da escola, sem qualquer qualificação ou diploma,... (TF)	...,além de serem excluídas do ensino sem nenhuma capacitação profissional,... (9A)
... O destino da grande maioria é aceitar os trabalhos mais duros, de remuneração mais baixa e com maior risco de desemprego [...] (TF)	... o que no futuro, fará que aceitem empregos mais duros, com baixa remuneração e risco de desemprego.... (9A)

(Análise do texto (9A) do corpus da pesquisa, produzido na 1ª fase/PAS-UEM/2009.)

No entanto, no confronto dos trechos anteriores (do original e do resumo), podemos observar que o aluno não realiza mais a condensação, na verdade, ele recupera as informações redutoras que mantêm as informações originais em suas relações semântico-sintáticas e progressões originais. Fundamentalmente, os recursos linguísticos ‘*além de*’ e ‘*o que*’, que destacamos no trecho: ‘*o além de serem excluídas do ensino sem nenhuma capacitação profissional, o que no futuro, fará que aceitem empregos mais duros, com baixa remuneração e risco de desemprego.*’ (9A); evidenciam que o aluno acrescenta mais uma informação ao resumo que constrói porque conhece os recursos linguísticos e conclui com a consequência dos problemas evidenciados em seu texto. Dessa forma, isso nos encaminha a concluir que o aluno apresenta mais indícios de uma dificuldade na leitura do que na escrita propriamente, o que nos faz retornar a considerações anteriores. Nesse caso, novamente, o aluno-candidato dá indícios de um conhecimento dos recursos linguísticos, das ações linguísticas, no entanto, desconhece uma ação de sumarização efetiva que o orientam na construção do seu resumo e na compreensão do texto original. Resumidamente, assinala-se um esquecimento do ensino do gênero resumo no contexto escolar, mesmo com suas prováveis solicitações, porque se presume que o aluno já sabe. Entretanto, a partir da solicitação do resumo pela a universidade, a escola, possivelmente, volta-se para o estudo do gênero para estabelecer um diálogo com a instituição. É o que buscamos evidenciar no próximo capítulo deste trabalho.

No entanto, por ora, as análises dos resumos constituídos de ações de condensação indicam que a escolha por esse processo sumarização exige do aluno-candidato o domínio sobre as relações semânticas entre as informações. Assim, o resumo (21A) indica a identificação do assunto/tema do texto-fonte ou o reconhecimento das relações entre as partes do texto original, possivelmente, favorecido pelo desenvolvimento da leitura e da escrita do aluno-candidato. Já o resumo (9A) evidencia o deslocamento do sentido original, a partir do não reconhecimento dos recursos linguísticos que estabelecem as relações entre os períodos do texto-fonte, provocando uma ruptura no diálogo entre o resumo e o texto sumarizado.

Dentre os dois exemplares analisados, destacamos, por um lado, a possibilidade de um ensino de Língua Portuguesa voltado para os recursos do estudo do texto e, por outro lado, um ensino que parece se distanciar do estudo do texto, o que nos parece refletir indiretamente o contexto da sala de aula, seus interesses ou desinteresses.

Enfim, sobretudo, pelas análises já desenvolvidas nas três seções deste capítulo, remetemo-nos a uma consideração sobre o trabalho em sala de aula e a escrita do aluno. Os aspectos linguísticos e as características do gênero trabalham juntos para a construção de um texto bem sucedido. Muitas vezes, ao lermos um texto mal sucedido, não temos recursos ou tempo suficiente para evidenciar o que de fato não está bom. Diante disso, os textos dos nossos alunos não evoluem tanto. Melhoram, mas não o suficiente. Assim, as análises dos resumos produzidos pelos alunos-candidatos do PAS-UEM, no ano de 2009, pode ter mostrado essa distinção entre ausência de recursos linguísticos e escassez de conhecimento sobre o gênero solicitado. Feita essa distinção mais apurada, os resultados podem ser mais significativos e produtivos no contexto da sala de aula.

### **5.3 A interação entre o aluno-candidato e a universidade**

Esta seção final tem como objetivo tornar visível como os alunos-candidatos percebem e identificam os padrões estruturais linguísticos determinados pela Universidade no PAS-UEM ou encontram dificuldades em construí-los. Desse modo, para iniciarmos nossos apontamentos, reportamo-nos ao comando da prova da redação. Tal comando orienta aos alunos-candidatos sobre o acréscimo ao final do resumo de três palavras-chave que marcam o assunto-tema do texto-fonte.

Segundo Serafini (2004), como um processo de sumarização, a seleção de palavras-chave recuperam palavras significativas de um texto original. Dessa forma, essas palavras organizam uma sumarização muito sintética, já que não se utilizam de períodos completos para sua construção. Como consequência disso, as palavras-chave não são significativas por si, sempre dependem de um resumo maior ou da memória do leitor para significar.

Assim, Garcez (2012) orienta que as palavras-chave de um texto são os substantivos, os verbos e certos adjetivos que sustentam a maior carga de significação do texto. Por isso, se as palavras-chave de um texto forem retiradas, este ficará sem sentido. A autora ainda define a função das palavras-chave como uma explicação ou identificação do significado global de um texto, um artigo ou um livro. Por isso, arquivos bibliográficos valem-se também dessas

palavras para localizar as obras catalogadas. Dentro desse arcabouço escolar e acadêmico em que ora as palavras-chave são processos de sumarização e ora elementos que servem à catalogação de textos, a Prova de Redação da primeira fase do PAS-UEM do ano de 2009 solicita essas palavras como complemento do resumo escrito pelo aluno-candidato, definindo-as como palavras que marcam o ‘assunto-tema’ do texto.

Dentre os sessenta (60) textos da primeira fase, trinta e sete (37) textos não demonstraram indícios de palavras-chave.

Evidenciando compreensão da orientação do comando da prova ou pela atenção a essa solicitação, vinte e três (23) alunos-candidatos apresentam, junto aos seus resumos, indícios de palavras-chave. Dentre eles, treze (13) indicam as palavras-chave relacionadas ao texto original; quatro (04) apresentam palavras em diferentes diagramações; e, finalmente, seis (06) apresentam palavras-chave que não se relacionam com o texto-original. Para a análise desses dados, indicamos abaixo as palavras ou locuções que marcam o assunto/tema do texto-fonte das quais três poderiam ser selecionadas pelos candidatos:

**Tabela 3 - das palavras-chave do texto-fonte: ‘São as crianças pobre que fracassam’**

Classe de palavras e locuções:	Termos do texto-fonte:
Substantivos:	crianças; alunos; escola; exclusão da escola; estudos.
Adjetivos:	pobres; provenientes das camadas populares; excluídos da escola.
Verbos:	fracassam, interromper.

(Tabela orientada pela classe de palavras da gramática tradicional. (CUNHA E CINTRA, 1985).)

Assim, a partir desses dados, dedicamo-nos aos vinte e três resumos com indícios de palavras-chave.

### 5.3.1 Os indícios da compreensão dos padrões linguísticos da Universidade

Os treze textos (2A, 9A, 11A, 17A, 16A, 20A, 26A, 30A, 38A, 54A, 56A, 57A e 58A) que indicam palavras relacionadas ao texto original dão indícios de uma compreensão dos padrões linguísticos determinados pelo contexto acadêmico. Desse modo, os alunos-candidatos apresentam palavras usadas no texto-fonte ou que se relacionam com suas ideias originais. As palavras apresentadas dividem-se em: substantivos, predominantemente, e pouco adjetivos e verbos. Nessa seleção de palavras, alguns alunos recuperam as palavras usadas no texto-fonte; já outros alunos transformam verbos e adjetivos em substantivos ou marcam as palavras com indícios da compreensão do texto-fonte:

Escola, discriminação, pobreza. (11A)  
 Criança, pobreza, escolaridade. (17A)  
 Fracasso, pobreza, futuro. (20A)

Os três textos referidos, ao recuperarem apenas uma das palavras que marcam o assunto-tema do texto-fonte, também apresentam as palavras ‘*pobreza*’ que não está no texto original. Dessa forma, essa ação sugere uma transformação de palavras do texto-fonte como ‘*crianças provenientes das camadas populares*’; ‘*crianças pobres*’; ‘*trabalhos mais duros*’; ‘*remuneração baixa*’; e ‘*desemprego*’ em uma generalização expressa pelo termo ‘*pobreza*’. Para Serafini (2004), a ‘*generalização*’ consiste em substituir alguns elementos por outros mais gerais. Dessa forma, o aluno-candidato pode compreender que o termo ‘*pobreza*’ faz uma referência generalizadora dos temas específicos do texto-fonte. Contudo, Othon Garcia (2012), na sua clássica obra *Comunicação em prosa moderna*, garante que o uso de palavras generalizadoras torna-se constante no contexto escolar, já que os professores não dão a devida importância a termos específicos. Por isso, os alunos escolhem e acostumam-se a usar termos mais gerais com sentido vago e impreciso, no lugar de termos específicos com sentido concreto e preciso.

Nessa dinâmica, expressões do texto original como: ‘*reprovados e expulsos da escola*’; ‘*forçadas a interromper seus estudos*’; ‘*excluídas da escola*’; ‘*crianças saem da escola*’ são recuperados pelos termos generalizadores como: ‘*discriminação*’ (11A) e ‘*escolaridade*’ (17A). Com essas ações generalizações, o aluno-candidato marca as palavras-chave com a sua leitura do texto original, o que lhe permitiu agenciar outras palavras para sumarizar o assunto-tema em palavras-chave. Essa compreensão/sumarização transforma as palavras do texto-fonte em termos imprecisos que não marcam o assunto-tema do texto original, além de uma ação comum ao aluno. Isso pode dar mais segurança ao candidato que evita um equívoco decorrente de uma seleção de termos mais específicos. Com esses dados, podemos considerar que o aluno-candidato busca atender a solicitação do comando da Prova de Redação, e também, compreender os padrões linguísticos formais do contexto acadêmico em que interage. O aluno procura cumprir a solicitação de palavras-chave determinada pelo novo padrão linguístico que se estabelece na interação com a Universidade, no entanto, agencia as generalizações que costuma realizar no seu cotidiano escolar. Concluindo, entendemos que a Universidade propõe os padrões e o aluno busca a compreensão desses padrões. Desse modo, pela perspectiva interacionista, a interação entre a linguagem de diferentes padrões constrói uma nova linguagem. Possivelmente, em ambientes avaliativos, a universidade deveria avaliar o que o Ensino Médio ensina e, não propor novos conhecimentos,

no entanto, como uma interação, tanto universidade como aluno-candidato apresenta a linguagem constituída das determinações de suas esferas. Por isso, a interação no PAS-UEM pode levar o aluno e a instituição à outra linguagem, como já discutimos.

a) As palavras selecionadas

Para apresentar essas análises, assinalamos as palavras escolhidas e evidenciamos, somente, as ações linguísticas que se diferenciam das já apresentadas:

Pobreza, humilhação, fracasso. (9A)  
 Crianças pobres fracassadas. (26A)  
 Pobreza – Escola – Fracasso (30A)  
 ABANDONO, HUMILHAÇÃO e POBREZA (56A)  
 pobreza – escola – fracasso (57A)  
 Humilhação, sacrifícios e crueldade. (58 A)

As palavras-chave expostas representam de forma predominante os substantivos abstratos: ‘*humilhação*’ (9A), (56A) e (58A), ‘*fracasso*’ (9A), (30A) e (57A); ‘*abandono*’ (56A); e ‘*sacrifícios*’ (58A). Essas palavras selecionadas são efetivamente usadas no texto original. No entanto, isoladamente, não sustentam a maior carga significativa do texto-fonte (GARCEZ, 2012). São palavras que se referem a elementos abstratos que traduzem conceitos aplicáveis a infinitas situações, e, por isso, de forma alguma podem recuperar um texto ou contexto específico, conforme Garcia (2012). Como os termos são recuperados do texto-fonte não marcam especificamente o seu assunto-tema, há indícios da realização de uma ação linguística sem a leitura do sentido dos termos selecionados, ou seja, sem a percepção da vagueza desses termos. Segundo Garcia (2012), palavras abstratas que podem ser usadas em inúmeras situações precisam ser assinaladas com palavras de caráter adjetivas (restritivas) que especificam seus traços de forma particular: o termo ‘*fracasso*’ poderia ser singularizado pelo termo restritivo ‘*escolar*’, transformando a palavra-chave em ‘*fracasso escolar*’; ‘*abandono*’ poderia reconfigurar-se como ‘*abandono da escola*’, dentre outros, o que possivelmente não faz parte do domínio linguísticos do aluno-candidato. Consonante, Travaglia (em comunicação verbal)<sup>17</sup>, é limitado o estudo dos sentidos das palavras nas salas de aula de língua materna. Por isso, somos levados a considerar que os alunos-candidatos recuperam palavras do texto-fonte sem refletirem sobre seu sentido: objetivo ou subjetivo. Dessa forma, as palavras selecionadas como ‘chave’ acabam configurando-se como subjetivas. Tal

<sup>17</sup> Em uma discussão apresentada na mesa-redonda no IV CONALI - Congresso Nacional de Linguagens em Interação em junho de 2013.

constatação poderia indicar a necessidade, de um estudo da língua como linguagem, assim como, propõe o ensino de língua fundamentado pelos linguistas interacionista Geraldí (1991, 1997, 2010), Antunes (2003, 2009) e pelos documentos oficiais como PCN+ (2002), PCNEM (1999), dentre outros mais recentes. Por essa perspectiva, as palavras usadas na interlocução constituem-se de um sentido estabelecido na interação imediata, o que marca de forma específica a relevância de cada palavra. Há, pois, a seleção das palavras a partir de sua significação em um contexto específico, e não, como uma simples seleção de termos abstratos do texto.

#### b) As palavras-chave

Os textos referenciados a seguir, recuperam, em seu conjunto de palavras-chave, três palavras efetivamente usadas no texto-fonte:

Crianças, pobres fracassam. (2A)  
 Reprovação e abandonos, fracassam e excluídos. (19A)  
 inferiores, excluídos, reprovados (38A)  
 Fracassam, crianças, pobres. (54A)

Os resumos (2A) e (54A), na ação linguística desenvolvida pelos alunos-candidatos, dão indícios de uma compreensão das efetivas palavras-chave do texto-fonte. Nesses resumos, assinalamos que os alunos-candidatos recuperam o substantivo ‘*crianças*’, o adjetivo ‘*pobres*’ e o verbo ‘*fracassam*’ como palavras que sustentam a maior carga de significação do texto-fonte, tal como evidenciado no título do texto original ‘*São as crianças pobres que fracassam*’. Nessa identificação dos termos que marcam o assunto-tema do texto original, os alunos-candidatos recuperam esses termos por meio de ‘colagens’, isto é, apresentando somente uma inversão das palavras. Parece-nos haver aí uma ausência de organização das palavras-chave. No resumo (2A), elas são marcadas por pontos-finais, aparentemente, recuperam a pontuação original do título do texto-fonte:

Crianças, pobres fracassam. (2A)  
 Fracassam, crianças, pobres. (54A)

De outra forma, no resumo (54A), o ponto-final pode indicar a finalização das palavras-chave que, nesse caso, são tratadas como um período. Contudo, nos dois resumos, os alunos-candidatos reconhecem as palavras-chave do texto-fonte as quais reconstroem o assunto-tema do texto original. Portanto, ao apresentar essas palavras em baixo do resumo,

evidenciamos uma ação linguística que identifica o padrão estrutural linguístico orientado pelo comando da Prova de Redação: *‘três palavras-chave (aquelas que marcam o assunto-tema) que devem ser colocadas abaixo do texto que compõe o seu RESUMO.’*. Por conseguinte, mais uma vez, a técnica de ‘apagamento’ e ‘colagem’ desenvolvidas para sumarizar o texto-fonte, também se concebe como uma ação de seleção e construção das palavras-chave. Nesse sentido, essa técnica de sumarização permeia as ações de sumarização que atendem os padrões acadêmicos determinados pela Universidade.

c) As palavras indicativas de desconhecimento dos padrões composicionais

Os quatro (04) textos (33A), (34A), (50A) e (51A) evidenciam as palavras-chave de uma forma diferente da convenção acadêmica, o que indica um desconhecimento estrutural. Para a visualização, de tal desconhecimento, apresentamos as novas organizações estruturais propostas pelos alunos-candidatos, em diagramação com:

- a) os termos negritos em uma questão apresentada junto ao corpo do texto do resumo:

Mas porque são as **crianças pobres** que **fracassam**? Digo, Mas porque crianças pobres fracassam? (33A)

- b) uma frase composta por três termos essenciais do texto-fonte no final do resumo:

Levam consigo a humilhação e o destino da grande maioria é aceitar os trabalhos mais duros e de remuneração mais baixa. *Crianças pobres fracassam.* [grifo nosso] (34A)

- c) uma coluna constituída de três linhas/palavras:

“Reprovação;  
Sacrifício;  
Inferioridade;” (50A)

- d) um fragmento do texto original abaixo do final do resumo:

“Humilhação do fracasso.” (51A)

A forma como as palavras-chave apresentam-se nos resumos supracitados indica um desconhecimento sobre a superestrutura da ação linguística, ou melhor, o gênero discursivo/textual proposto. O aluno-candidato chega à interação com a Universidade sem as marcas de interações anteriores que poderiam agenciar a estrutura composicional solicitada, ou seja, sem o padrão ou forma da organização das palavras-chave. Enfim, ele não organiza as palavras adequadamente dentro do padrão da esfera acadêmica com a qual interage porque possivelmente desconhece a estrutura da ação linguística solicitada. O aluno-candidato deve responder aos padrões linguísticos solicitados pela esfera acadêmica diante dos elementos constitutivos dos gêneros discursivos/textuais, quer dizer, quanto ao tema, à composição e ao estilo do gênero acadêmico. No entanto, refletimos orientados pelos pressupostos de Geraldi (2010), se dessa forma não estaríamos tratando o gênero, unicamente, como um objeto enrijecido pela esfera acadêmica? Tendo em vista que a interação organizada no PAS-UEM, mais do que a interação entre dois interlocutores, permite que duas esferas interajam: a acadêmica e a escolar. Por isso, ação linguística e, conseqüentemente, os gêneros também são passíveis de renovação diante da sua '*estabilidade relativa*' que permitem o entrecruzamento entre os gêneros e as suas características nas diferentes atividades humanas, mesmo o gênero resumo com seu maior grau de estabilidade.

### 5.3.2 Os indícios do não reconhecimento dos padrões linguísticos estruturais da Universidade

Na seção anterior, encontramos diferentes indícios da compreensão alcançada pelos alunos-candidatos no que se refere aos padrões linguísticos estruturais determinados pela esfera acadêmica. Dentre essas compreensões, as palavras-chave podem se aproximar mais, ou menos, da organização composicional e do tema do gênero solicitado. Nessa última seção, observamos uma descaracterização do estilo das palavras-chave. O estilo do gênero está vinculado ao conteúdo temático e à composição, pois somente a associação desses três elementos pode determinar um gênero com tal, (KOCH, 2012). Para isso, nesta seção, reunimos o conjunto de palavras-chave que não retomam nem o conteúdo temático, nem a composição das palavras-chaves, o que leva a descaracterização do estilo do gênero, neste momento, focalizando apenas as palavras-chave:

- a) A descaracterização do conteúdo temático:



(Trabalho, exploração, Educação) (13A)  
 (Estrutura, maduros, ângulo) (25A)  
 Exclusão – dimensão – inferiores (37A)

Nos textos (13A), (25A) e (37A), as palavras: ‘*exploração*’ (13A), ‘*estrutura, maduros, ângulo*’ (25A) e ‘*dimensão*’ (37A) representam o deslocamento temático realizado nos resumos.

As crianças pobres geralmente, são as mais que “**fracassam**” **na vida adulta**, por não ter muita **estrutura (psico) psicológica social**, dentro de casa enquanto crianças pois sem estrutura dentro de casa “nunca” “ninguém” conseguiria formar essas estruturas depois de “**maduros**”. A família tem grande influência na vida da criança se formos ver de “**ângulo**” **social**. As crianças pobres, às bem humildes e que quase não tem nada, não terão nada, infelizmente. As crianças pobres geralmente são as que reprovam ou são expulsos da escola, os mais rebeldes, os que não tem interesse.

( **Estrutura, maduros, ângulo**)

(Resumo (25A) do corpus da pesquisa, produzido na 1ª fase/PAS-UEM/2009)

O aluno-candidato descaracteriza o resumo e, por isso, tem seu texto desclassificado. Ele escreve um novo texto com novas ideias, em um caráter argumentativo. Conseqüentemente, desloca o conteúdo temático também das palavras-chave: ‘*estrutura, maduros e ângulo*’ (25A) são palavras que não recuperam o texto que sumarizam, na verdade recuperam algumas palavras usadas no resumo que, por sua vez, também não segue o conteúdo temático do texto-fonte, o aluno-candidato interrompe o diálogo da Prova de Redação com o seu texto.

b) As palavras deslocadas em relação à composição estrutural:

Concernentes às ocorrências consideradas anteriormente, as palavras-chave dos textos (14A) e (52A) descaracterizam além do conteúdo temático a organização composicional de apresentação dessas palavras, já que os alunos-candidatos às apresentam em um sintagma nominal:

Dificuldade em aprendizado. (14A)  
 Classe baixa desvalorizada. (52A)

Dessa forma, as palavras-chave constituem-se de preposição ‘*em*’ (14A); de adjetivo ‘*baixa*’ (52A); e palavras restritivas como ‘*aprendizado*’ (14A) e ‘*desvalorizada*’ (52A), o que descaracteriza as palavras que podem constituir as palavras-chave (GARCEZ, 2012).

Nesse caso, evidenciamos uma incompreensão tanto do tema quanto da organização composicional das palavras-chave, já que o aluno apresenta, na verdade, sintagmas nominais acompanhados de adjuntos adjetivos. Esses sintagmas com os adjuntos formam uma expressão constituída de três termos e, não, de três palavras-chave. Nesse caso, o aluno atinge um grau mais acentuado de incompreensão dos padrões estruturais linguísticos tanto quanto ao tema como à composição.

c) O não reconhecimento das palavras-chave:

No contexto dessa análise, consideramos que nenhum dos textos pode marcar mais evidentemente a incompreensão da finalidade das palavras-chave do que as palavras-chave do texto (15A):

Aproveite as oportunidades. (15A)

No trecho, o aluno usa as palavras como um incentivo aos leitores do seu texto, como uma frase de encorajamento, o que descaracteriza a finalidade das palavras-chave de recuperarem o assunto-tema de um texto. Nesse caso, finalmente, podemos perceber uma incompreensão do padrão estrutural linguístico proposto pela Universidade em diversos aspectos: temático, composicional e estilístico.

Segundo as DCEs (PARANÁ, 2008), dentre outros documentos que orientam um ensino de língua materna pela concepção interacionista de língua, o texto deve ser focalizado como conteúdo básico (de leitura, escrita e oralidade) por meio da interação com diferentes gêneros. Desse modo, fundamentado pelos pressupostos bakhtinianos, o documento propõe que o trabalho com o texto deve considerar as condições imediatas de produção: os interlocutores e as finalidades da escrita do texto. Consequentemente, podemos entender que a oração *'Aproveite as oportunidades'* no final do resumo (15A) configura-se como uma descaracterização do 'gênero' palavra-chave porque nos permite compreender que o aluno-candidato deixou de considerar a Universidade como seu interlocutor e a finalidade de marcar o assunto-tema do texto-fonte. O texto apresentado leva-nos a evidenciar a ausência de um trabalho sobre o texto e suas condições de produção.

Finalmente, podemos tornar visível como os alunos-candidatos percebem e identificam os padrões estruturais linguísticos e estruturais orientados pela Universidade no PAS-UEM. Resumidamente, os recursos linguísticos e as estruturais textuais desenvolvidas

pelos alunos-candidatos nos resumos recuperam as interações anteriores desses interlocutores. Em síntese, eles agenciam os recursos linguísticos que dispõem. Nesse agenciamento, o aluno-candidato constrói desde diferentes níveis de compreensão até a condição de não reconhecimento dos recursos linguísticos. Da mesma forma, a dificuldade em identificar os significados construídos na matriz acadêmica em que o evento acontece, aponta para uma ausência de recursos linguísticos que permitam compreender e agir diante nova interação que se estabelece, tal como, uma falha na identificação da situação comunicativa, ou seja, da Universidade como interlocutora, o que confirma os pressupostos bakhtinianos que nos orientam.

De acordo com Geraldi (2010), fundamentado pelos estudos de Bakhtin (Voloshínov), o processo de uso da língua exige o *reconhecimento* e a *compreensão*. O *reconhecimento* refere-se ao conhecimento dos recursos linguísticos usados na interação verbal. Já a *compreensão* exige a consideração da situação comunicativa imediata. Em resumo, de acordo com os nossos dados, ora o aluno-candidato apresenta indícios de que não apreende os recursos linguísticos – com se observa nas palavras-chave do resumo (25A) ‘*Estrutura, maduros, ângulo*’ – ora não considera seu interlocutor – como no resumo (15A) ‘*Aproveite as oportunidades*’ – não que essas ações se excluam. Evidencia-se o uso da língua inconsciente e a ausência do estudo da língua para uso, ou seja, como linguagem.

## CAPÍTULO 6

### PAS-UEM, UMA INTERAÇÃO PEDAGÓGICA ORGANIZADA

Neste último capítulo, buscamos cumprir nosso objetivo de trazer para o centro das discussões acadêmicas o PAS-UEM como a interação pedagógica organizada entre alunos do ensino-médio e a Universidade.

Pelo encaminhamento metodológico da pesquisa qualitativo-interpretativa de cunho etnometodológico, procuramos reconstruir os significados das ações linguísticas dos interlocutores participantes desse processo seletivo seriado no momento da interação. Para isso, reunimos amostras das ações linguísticas que permitem identificar a compreensão, ou não, que os praticantes da interação fazem da situação comunicativa, orientados pela matriz do contexto analisado. Essa focalização da interação entre a Universidade Estadual de Maringá e o aluno-candidato do ensino médio em suas rotinas de escrita torna-se possível porque a escrita se constitui, no caso de nossa pesquisa, como uma estrutura de interação construída na e por meio da própria interação (FLICK, 2009). A análise do significado das ações dos interlocutores e os indícios de compreensão e não reconhecimento dos padrões estruturais linguísticos constitutivos da interação, já evidenciados no capítulo 5, podem nos auxiliar, neste capítulo, a estudar as rotinas de escrita da interação entre escola e Universidade, com o propósito de focalizar como a interação é organizada.

Para o estudo da organização das rotinas de escrita no PAS-UEM, entendemos o gênero resumo como a estrutura linguística orientada como padrão de escrita, já que esse gênero é solicitado ao aluno-candidato em dois distintos momentos. Da mesma forma que essa solicitação instaura um diálogo com o aluno do ensino médio por meio da Prova de Redação, a resposta a ela também permite ao aluno dialogar com a Universidade. A Universidade responde ao seu interlocutor direto, o aluno-candidato, atribuindo-lhe uma nota pelo resumo produzido.

Os resumos tornam-se o ponto de encontro e de reencontro dos alunos do ensino médio com a Universidade. Nessa interação ordenada entre dois interlocutores de contextos distintos (instituição de ensino superior e sala de aula), buscamos reconstruir os processos que os alunos usam para relacionar o seu conhecimento sobre as práticas da escrita com o conhecimento proposto na interação verbal da Prova de Redação no PAS-UEM.

Os textos dos alunos candidatos permitem-nos evidenciar os processos que os alunos usam para relacionar o seu conhecimento sobre as práticas da escrita com o conhecimento proposto pela interação verbal da Prova de Redação. Já os textos da instituição apontam para como a Universidade orienta, responde, determina e redefine os padrões linguísticos por ela instaurados no PAS-UEM.

Após as análises qualitativas desses textos, dividimos os resumos dos alunos-candidatos em quatro grupos: a) os resumos *'desclassificados'*; b) os resumos *'insatisfatórios'*; c) os resumos *'medianos'*; d) e, finalmente, os *'satisfatórios'*. Como apresentamos a seguir:

**Tabela 4 – Categorização dos resumos por desempenho no PAS-UEM**

Agrupamento dos textos:	1ª fase do PAS-UEM		2ª fase do PAS-UEM	
	Textos:	Quantidade	Textos:	Quantidade
Desclassificados:	8A, 10A, 13A, 15A, 25A	05	—	00
Insatisfatórios:	3A, 6A, 9A, 20A, 29A, 38A, 39A, 41A, 44A, 45A, 48A e 55A.	12	—	00
Medianos:	1A, 2A, 4A, 5A, 7A, 11A, 12A, 14A, 16A, 17A, 18A, 19A, 21A, 23A, 24A, 26A, 27A, 28A, 30A, 31A, 32A, 33A, 34A, 35A, 36A, 37A, 40A, 42A, 46A, 47A, 49A, 50A, 52A, 53, 54, 56, 57, 58, 59, 60A.	40	1B, B2, 3B, 4B, 5B, 6B, 7B, 8B, 10B, 11B, 13B, 14B, 21B, 25B, 27B, 28B, 37B, 38B, 40B, 42B, 45B, 48B, 49B, 53B, 54B, 55B, 56B, 58B e 60B.	29
Satisfatórios:	22A, 43A e 51A.	03	9B, 12B, 15B, 16B, 17B, 18B, 19B, 20B, 22B, 23B, 24B, 26B, 29B, 30B, 31B, 32B, 33B, 34B, 35B, 36B, 39B, 41B, 43B, 44B, 46B, 47B, 50B, 51B, 52B, 57B e 59B.	31
TOTAL:		60		60

(Fonte: Análise do *corpus* de textos produzidos pelos alunos-candidatos e planilha fornecida pela CVU)

Esse agrupamento configura-se como o resultado da associação da nossa análise qualitativa com o resultado atingido pelo aluno conforme a planilha de notas produzida pela banca examinadora de correção. A Tabela 4 apresenta objetivamente o desenvolvimento dos

alunos em interação com a universidade, tendo em vista o confronto entre o primeiro e o segundo texto de cada aluno-candidato. Os dados mostram que, na 3ª etapa, os textos analisados não são categorizados como ‘*desclassificados*’ ou ‘*insatisfatórios*’. Ademais, vinte e oito textos (28) passam para a categoria de ‘*satisfatórios*’, o que pode evidenciar o desenvolvimento dos alunos participante do processo de interação. No entanto, a partir da metodologia, do aporte teórico e dos objetivos deste trabalho passamos a descrever e interpretar os procedimentos e o desenvolvimento do aluno-candidato no diálogo com a Universidade, categorizando os resumos como ‘*encontro*’ interacional com a Universidade – quanto o texto é categorizado como um desempenho satisfatório; ‘*confronto*’ – quanto se trata de um texto ‘*mediano*’; ‘*conflito*’ – quando observamos um texto insatisfatório; e ‘*desencontro*’ – quando o texto é desclassificado. Do que tratamos nas próximas seções.

### **6.1 A interação como um desencontro**

Para o apontamento dos processos evidenciados, selecionamos textos da primeira interação (1ª fase do PAS-UEM) e os textos subsequentes, os da segunda interação (3ª etapa do PAS-UEM). Dessa forma, pretendemos evidenciar como a observação das interações e dos processos permitem registrar as ações diferentes de escrita diante e a partir das duas interações em dois distintos momentos. Para isso, analisamos as ações linguísticas de três textos: o texto (15A) representante dos textos desclassificados (8A, 10A, 13A e 25A) na primeira interação; e os textos (13B) e (15B), representantes dos textos desclassificados que retornam ao diálogo com a Universidade na última interação.

Os textos que analisamos são vistos como ações de interação entre seus interlocutores. De acordo com os PCNEM (1999), a linguagem é a forma mais comum de encontro, desencontro, conflito e confronto dos sujeitos que interagem por meio dela, e também, produzem-na. Por isso, Geraldi (1997) assevera que a linguagem é condição para o desenvolvimento humano. Por isso, entendemos que o aluno-candidato em interação com a Universidade pode comportar-se como qualquer sujeito em interação com o outro, quer dizer, os indivíduos interagem com outros indivíduos num processo progressivo de integração a sua esfera (como a esfera acadêmica). Nessa integração, assimilam a língua desse contexto social e tomam consciência do sujeito que se tornam. Portanto, não recebem a língua como uma herança, mas constroem-na social, histórica e ideologicamente, (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2012).

### 6.1.1 A primeira interação do aluno-candidato como um desencontro

Em presença dos pressupostos interacionistas, o aluno-candidato produtor do texto (15A) apresenta-se como um sujeito que se desencontra com a Universidade em sua primeira interação. Tendo em vista que o aluno é desclassificado pela banca examinadora ao responder a solicitação de um resumo escrito do texto ‘São as crianças pobres que fracassam’ com um texto argumentativo, conforme a seguir:

Cada vez que passa está crescendo o número de pessoas desinteressadas em querer aprender, a maioria delas são crianças pobres em que os pais se “matam” de trabalhar para querer o bem do filho, mas não, a criança não dá valor, não se esforçam, sentem vergonha de ser pobres e param de estudar, uns e outros acabam entrando em mundos errados muitas vezes o caminho que não há voltas; O básico não é o suficiente, por isso:

Aproveite as oportunidades.

(Resumo (15A) do corpus da pesquisa, produzido na 1ª fase/PAS-UEM/2009)

Ao ler o texto (15A) do aluno-candidato como resposta ao comando da Prova de Redação (1ª fase/PAS-UEM/2009), podemos evidenciar que o aluno-candidato não retoma as informações do texto-fonte. Na verdade, o candidato apresenta as crianças pobres que fracassam como ‘*desinteressadas*’, conforme destacamos no trecho: ‘*está crescendo o número de pessoas desinteressadas em querer aprender, a maioria delas são crianças pobres*’ (15A). O trecho demonstra o tópico discursivo que será seguido pelo candidato, o qual não dialoga com o texto-fonte. Em síntese, o aluno-candidato passa a discutir e apresentar uma opinião diferente a que texto-fonte se propõe:

As crianças pobres são, em sua imensa maioria, excluídas da escola, sem qualquer qualificação ou diploma, sem ter aprendido nada de útil para sua vida e seu trabalho. Praticamente a única lição que os anos de escola ensinam é a se considerarem a si mesmos como inferiores aos outros, aos que tiveram sucesso.

(Trecho do texto-fonte do Prova de Redação da UEM/CVU – PAS/2009 1.ª Etapa)

Resumidamente, o aluno descaracteriza a sua resposta como resumo. A resposta insatisfatória à interação quanto ao padrão estrutural linguístico do gênero textual, a principal

razão de desclassificação do candidato, de acordo com os dados do nosso *corpus*, determina que o texto (15A) seja desclassificado pela Universidade.

Em síntese, a ação de resposta do aluno não reconhece a estrutura e as características determinadas pela situação de interação orientada pela Universidade. Por conseguinte, o aluno-candidato estabelece uma interlocução entre o seu texto e o texto-fonte num diálogo intertextual, ignorando, momentaneamente, o diálogo com a Universidade, seu interlocutor imediato. Em suma, o aluno interlocutor não estabelece a interlocução com a Universidade, pois a orientação da Prova de Redação de que: *‘O RESUMO é um gênero textual que tem por objetivo passar ao leitor as informações mais relevantes do texto original’* não orienta o aluno-candidato. Este, por sua vez, estabelece um sentido diferente do que propõe Universidade.

De acordo com o postulado bakhtiniano, as palavras do falante deflagram no interlocutor uma busca pelo sentido que o orienta na compreensão dessas palavras. Isso nos fundamenta para entender que o aluno como um falante de língua portuguesa compreende a prova de redação, no entanto, no resumo (15A) considera seu interlocutor o locutor do texto-fonte com quem assume uma ação argumentativa de discussão do tema proposto. Posteriormente, assume como interlocutor o objeto-do-discurso do texto-fonte: *‘as crianças que fracassam na escola’* é a quem o autor do resumo aconselha, ao término do seu texto, com as palavras *‘aproveite as oportunidades’* (15A). Os indícios de diferentes interlocutores parecem sugerir que o aluno estabelece uma escrita falsificada que não reconhece o interlocutor imediato. Dessa forma, o candidato mantém a interlocução da maneira a qual está habituado, mostrando que é capaz de interagir com o texto-fonte e sugerir soluções para o problema discutido, caracterizando uma escrita falsificada pela escola que focaliza exclusivamente o gênero dissertação escolar (PÉCORA, 1983). Nesse momento, os indícios de desconhecimento do gênero resumo nos remetem ao contexto de sala de aula (ao microcosmo) de onde o candidato provém.

A partir dos estudos de Antunes (2003), nas ações linguísticas de escrita e leitura, os recursos linguísticos não contêm todo o significado necessário para se entender a situação comunicativa imediata, pois as interações anteriores completam o sentido e permitem o estabelecimento da interação imediata. Por essa perspectiva, podemos acreditar que as interlocuções anteriores estabelecidas no contexto escolar (no microcosmo da sala de aula) completam o sentido e estruturam a ação responsiva do aluno-candidato na interação com a Universidade. Nesse caso, portanto, a interação entre o ensino médio e a Universidade



concebe-se como um desencontro estabelecido pelo não reconhecimento da instituição superior como interlocutora.

### 6.1.2 O encontro do aluno-candidato com a Universidade após o desencontro

Na 3ª etapa do PAS-UEM, o aluno-candidato, autor do resumo (15A), retorna e produz, novamente, um resumo identificado como (15B). Ao realizar a sumarização do texto-fonte *‘Reprodução assistida: possibilidades e limites’*, o aluno apresenta o seguinte resumo:

A organização Mundial da Saúde, diz que casais com idades férteis de **8% à 15%** tem grandes dificuldades para a geração de filhos. Com a evolução da medicina é possível haver a superação da infertilidade. Nos dias de hoje, mulheres mudaram seu pensamento, ou seja, estão priorizando suas profissões, e a partir dos 35 anos é que vem a decisão de ser mãe, mas o que ocorre é que, nesta idade tem mais dificuldades para engravidar. Existem técnicas de reprodução assistida, inseminação artificial, no qual a fecundação é introduzida dentro do corpo feminino, tendo como taxa de sucesso de 35% de chance para engravidar, há também a fertilização in vitro, que tem sua fecundação e desenvolvimento inicial externo. Porém há a existência da reversão da vasectomia, sendo outros tratamentos. Mas vale lembrar que, mulheres que optam **[por]** realizar a fertilização in vitro, **irá** sofrer grandes processos até obter o resultado esperado, a gravidez. **Porém**, o mundo de hoje, vem trazendo novidades na ciência, o que garante a possibilidade de gerar uma família, um ser.

[Grifo nosso] (Resumo (15B) do corpus da pesquisa, produzido na 3ª etapa do PAS-UEM/2011)

De uma forma rápida, observamos que o aluno desenvolve inadequações quanto à ‘norma padrão’ no que diz respeito à pontuação separando o sujeito do predicado em: *‘A organização Mundial da Saúde, diz que casais com idades férteis’*; à concordância do verbo *‘irá’* com seu sujeito *‘mulheres’*; à regência do verbo *‘optar’* sem a preposição *‘por’*; e, ao indício de um uso inadequado da conjunção *‘porém’*. No entanto, em presença de nossa focalização dos procedimentos desenvolvidos pelos candidatos, observamos, neste momento, os indícios de colagens [em maiúscula], paráfrases [em itálico] e condensações [sublinhadas].

A ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE, diz que casais com idades férteis DE 8% À 15% TEM grandes DIFICULDADES PARA a geração de FILHOS. Com a evolução da medicina é possível haver a superação da infertilidade. Nos dias de hoje, mulheres mudaram seu pensamento, ou seja, estão priorizando suas profissões, e a partir dos 35 anos é que vem a decisão de ser mãe, mas o que ocorre é que, nesta idade tem mais dificuldades para engravidar. Existem TÉCNICAS DE REPRODUÇÃO ASSISTIDA, INSEMINAÇÃO ARTIFICIAL, NO QUAL A FECUNDAÇÃO É INTRODUZIDA DENTRO DO CORPO FEMININO, tendo como taxa de sucesso de 35% de chance para engravidar, há também A FERTILIZAÇÃO IN VITRO, que tem sua FECUNDAÇÃO E DESENVOLVIMENTO INICIAL EXTERNO. Porém há a existência da reversão da vasectomia, sendo outros tratamentos. Mas VALE LEMBRAR QUE, mulheres que optam realizar a fertilização in vitro, irá sofrer grandes processos até obter o resultado esperado, a

gravidez. Porém, o mundo de hoje, vem trazendo novidades na ciência, o que garante a possibilidade de gerar uma família, um ser.

[Grifo nosso] (Resumo (15B) do corpus da pesquisa, produzido na 3ª etapa do PAS-UEM/2011)

Ao analisar as informações recuperadas no texto (15B) observamos que o aluno recorre ações diferentes de sumarização. Essas ações rendem ao candidato uma classificação positiva da banca examinadora que passa a considerar seu texto como satisfatório, atribuindo a ele um alcance de 83,3% do total possível. Dois indícios de incompreensão das informações ou de alteração do sentido na transição da leitura para a escrita podem ter prejudicado o aluno, impedindo-o de uma nota ainda maior. No primeiro período do resumo, o aluno-candidato recupera a informação como: *'A organização Mundial da Saúde, diz que casais com idades férteis de 8% à 15% tem grandes dificuldades para a geração de filhos.'* (15B), enquanto a informação original é: *'Segundo a Organização Mundial da Saúde, de 8% a 15% dos casais em idade fértil têm dificuldades para gerar filhos.'* (TF). Nessa transição da informação, o aluno transfere a porcentagem de casais (que têm dificuldade para gerar filhos) para a idade desses casais. Outro indício de resquícios da dificuldade de resumir do aluno evidencia-se na informação de que *'Existem técnicas de reprodução assistida, inseminação artificial, no qual a fecundação é introduzida dentro do corpo feminino, tendo como taxa de sucesso de 35% de chance para engravidar.'* (15B). Ao recuperar essa informação, o aluno transfere a taxa de sucesso de 35% da fertilização *in vitro* para o processo de *'inseminação artificial'*. Contudo, de uma forma considerável, o aluno-candidato, que foi desclassificado na primeira fase, apresenta-se com um desenvolvimento satisfatório na última fase, recuperando, em sua maioria, as informações do texto original de forma clara e objetiva, sem indicações de comentários pessoais, contrapalavras ou inserção de ideias. De uma forma geral, o aluno retorna ao diálogo com a Universidade interagindo pelos padrões estruturais linguísticos orientados pela instituição.

Após o desenvolvimento apresentado pelo candidato, torna-se inevitável a observação de que o aluno retorna à interação consciente do que deve fazer, numa possível junção da réplica desclassificatória da Universidade com a orientação do contexto escolar que norteia o aluno. Dessa forma, entendemos que as interações verbais estabelecidas anteriormente fornecem ao aluno-candidato os padrões linguísticos necessários para interagir com a Universidade por meio do gênero resumo.

### 6.1.3 A caminho de um encontro após o desencontro

Embora o desenvolvimento ‘*satisfatório*’ do resumo (15B) seja questionável diante de algumas alterações de sentido apresentadas pelo candidato, seu desempenho figura-se como uma exceção dentre os demais resumos desclassificados na primeira interação. Portanto, o resumo (13B) representa os resumos (8B, 10B e 25B) que retornam a interação e reagrupam-se na categoria ‘*mediana*’. Esses textos apresentam informações selecionadas sem critérios evidentes, algo próximo de uma seleção superficial das informações. Observe:

A BUSCA DE UMA VIDA

Muitos casais hoje em dia têm dificuldades para gerar filhos. Como a medicina é bem avançada, eles superam este problema com uso de medicamentos e tratamentos, ou até mesmo através da inseminação artificial.

Mas também surgiram novos procedimentos, entre eles o congelamento de células reprodutivas e de embriões para posterior aproveitamento. O diagnóstico genético pré implantacional que identifica a probabilidade de doenças e o sexo do embrião antes dele ser implantado.

No Brasil as questões de religião e ética estão sendo delineadas, é proibido a comercialização de tecidos, órgãos e embriões, que não podem ser destruídos ou descartados, mas sim congelados e doados para pesquisas.

Essas regras devem ser cobradas rigidamente, pois a reprodução assistida ajuda a criar uma vida que deve ser praticada com respeito.

(Resumo (13B) do corpus da pesquisa, produzido na 3ª etapa do PAS-UEM/2011)

Ao recuperar as informações, o candidato seleciona as ideias sem apresentar a devida compreensão das especificidades da informação. Na paráfrase: ‘*Como a medicina é bem avançada, eles superam este problema com uso de medicamentos e tratamentos, ou até mesmo através da inseminação artificial.*’ [grifo nosso] (13B) em que se recupera a informação que ‘*Parte superará o problema com o uso de medicamentos e tratamentos mais convencionais, mas cerca de 20% terá como única opção recorrer às técnicas de reprodução assistida.*’ (TF), o aluno parece transferir o significado da expressão ‘*reprodução assistida*’ (que indica o processo) para a ‘*inseminação artificial*’ (uma das técnicas da reprodução). Como decorrência dessa transferência de significado, o resumo também não faz a distinção entre ‘*inseminação artificial*’ e ‘*fertilização in vitro*’. Em síntese, não há indícios de uma focalização no assunto-tema do texto-fonte ‘*Reprodução assistida: possibilidades e limites*’. Isto é, o resumo distancia-se de uma recuperação das informações relevantes sobre as ‘*possibilidades*’ e ‘*limites*’ do texto-fonte.

Além da superficialidade das informações, a análise inicial do texto evidencia inadequações linguística quanto à norma padrão no que diz respeito à acentuação de palavras (diagnóstico, genético, destruídos); à concordância verbal de ‘*não podem ser destruídos*’; e

à organização textual que caracteriza uma fragmentação dos parágrafos. Em síntese, as ocorrências tanto quanto à língua como à seleção de informações podem indicar que o aluno-candidato apresenta-se, ainda, em um processo de constituição da escrita, pois ainda apresenta dificuldades na escrita do resumo.

Consequentemente, o resumo (13B) constitui-se de ações de sumarização características dos textos medianos da primeira fase de interação. Para evidenciar essas ações marcamos as colagens [em maiúscula]; os apagamentos com reticências e colchetes [...]; as paráfrases [em itálico]; e as condensações [com grifos].

*a busca de uma vida*

*Muitos casais hoje em dia TÊM DIFICULDADES PARA GERAR FILHOS. Como a medicina é bem avançada, eles SUPERAM este PROBLEMA COM USO DE MEDICAMENTOS E TRATAMENTOS, ou até mesmo através da inseminação artificial.*

Mas também surgiram novos PROCEDIMENTOS, ENTRE ELES [...] O CONGELAMENTO DE CÉLULAS REPRODUTIVAS E DE EMBRIÕES PARA POSTERIOR APROVEITAMENTO. O DIAGNOSTICO GENETICO PRÉ IMPLANTACIONAL QUE [...] IDENTIFICA A PROBABILIDADE DE DOENÇAS E O SEXO DO EMBRIÃO ANTES DELE SER IMPLANTADO. [...]

*No Brasil as questões de religião e ética estão sendo delineadas, é proibido a COMERCIALIZAÇÃO DE TECIDOS, ÓRGÃOS E EMBRIÕES, [...] QUE NÃO PODEM SEREM DESTRUÍDOS OU DESCARTADOS, mas sim congelados e doados para pesquisas.*

Essas regras devem ser cobradas rigidamente, pois a reprodução assistida ajuda a criar uma vida que deve ser praticada com respeito.

[Grifo nosso] (Resumo (13B) do corpus da pesquisa, produzido na 3ª etapa do PAS-UEM/2011)

Ao mesmo tempo em que demonstra deslizos linguísticos e incompreensões indevidas para um aluno da etapa final, o aluno-candidato não apresenta ações de sumarização estabelecidas, demonstrando distintas ações com trechos de colagens que marcam um retorno ao texto-fonte. Nessa dinâmica, o resumo organiza-se estritamente como a paragrafação do texto-fonte, isto é, cada parágrafo do texto original determina o parágrafo do resumo, o que, segundo Serafini (2004), indica que o autor do resumo ainda escreve seu texto paralelamente a leitura do texto-fonte. Contudo, podemos demonstrar o desenvolvimento significativo do candidato, tendo em vista que o seu texto foi desclassificado, na primeira fase, e agora, já se efetiva como um resumo.

Diante dos dados que mostram o desenvolvimento dos cinco textos desclassificados na primeira interação, podemos conjecturar que a interação com a Universidade impeliu o desempenho do aluno-candidato. Como antes mencionado, (GERALDI, 2010), num contexto vestibular, o aluno-candidato, mesmo quando locutor, ocupa um lugar inferior à banca examinadora (o interlocutor). No caso do PAS-UEM, como uma interação contínua, em que a

Universidade atribui uma nota ao texto do aluno e o ‘espera’ para uma próxima interação, o aluno-candidato pode, de forma mais intensa, considerar as determinações da banca. Assim também, tentar de forma mais específica mostrar que sabe escrever o que o seu interlocutor imediato (a Universidade) determina, considerando que já possui uma experiência anterior de interação.

De acordo com o teórico supracitado, o diálogo produzido num contexto avaliativo apresenta as determinações dos seus interlocutores, marcando o caráter social e histórico que garante o trabalho interativo e colaborativo dos interlocutores na construção da palavra na interação verbal. Diante disso, podemos entender que a interação com a Universidade pode conduzir o aluno por um caminho de desenvolvimento progressivo. Tendo em vista que nenhum aluno do nosso corpus é desclassificado na terceira interação, consideramos, nesse momento, que a interação inicial com a Universidade favorece a escrita do aluno candidato, já que após a desclassificação, o aluno-candidato retorna, escrevendo o gênero solicitado.

Para corroborar a compreensão que a interação, no PAS-UEM, oferece a possibilidade de uma apreensão das ações linguísticas desconhecidas pelo candidato, no trabalho *A tessitura da escrita*, publicado pelos professores corretores das produções textuais produzidas no vestibular da Universidade Federal do Paraná (UFPR), Campos e Ribeiro (2013), que se dedicam às análises dos resumos produzidos pelos vestibulandos, apresentam textos desclassificados no vestibular por serem textos argumentativos descaracterizantes do gênero resumo. Esses dados da pesquisa citada podem confirmar a consideração de que os alunos interlocutores da Universidade no PAS-UEM, num processo contínuo de interação, podem, sobretudo, desencadear uma busca pelo conhecimento que lhes permite apreender o que ainda não possuem, o que evita que estes sejam desclassificados nas interações posteriores, principalmente, na última interação.

Por isso, podemos considerar que a rotina de escrita no PAS-UEM pode determinar os estudos seguintes na sala de aula. Diante de nossa própria experiência como professora participante do PAS, as dúvidas ou o desempenho negativo do aluno-candidato retornam à escola e, conseqüentemente, padrões linguísticos são revistos.

## **6.2 A interação como um conflito**

Ao considerarmos os textos desclassificados no processo como um ‘*desencontro*’ interacional entre a Universidade e o aluno do ensino médio, categorizamos os textos com um

desempenho insatisfatório como uma interação de *'conflito'*. Segundo Bakhtin/Volochínov (2012), quando buscamos compreender a palavra do outro opomos à sua palavra, as nossas, sendo elas de conflito ou de acordo. Por isso, esses teóricos afirmam que:

A significação não está na palavra nem na alma do falante, assim como também não está na alma do interlocutor. Ela é o efeito da interação do locutor e do receptor produzido através do material de um determinado complexo sonoro.' (p. 137).

Diante desse postulado, somos levados a considerar que o sentido estabelecido pelo aluno-candidato a partir do comando da Universidade pode ser uma resposta de *'conflito'* na qual o candidato demonstra não construir o sentido e a ação linguística indicada pela Universidade.

Para a apresentação desses dados, destacamos os textos (9A e 9B) e o texto (6B) como exemplares dos textos que evidenciam uma interação de *'conflito'* e retornam à interação.

#### 6.2.1 A primeira interação do aluno-candidato como um conflito

O texto (39A) apresenta-se como um exemplar dos textos (3A, 6A, 9A, 20A, 29A, 38A, 41A, 44A, 45A, 48A e 55A) que atingiram um desempenho insatisfatório na primeira fase ao alcançar menos de 50% da nota total possível no processo. Em seguida, o texto (39B) apresenta-se como um representante dos textos (9B, 20B, 29B, 41B e 44B) os quais se configuram como satisfatórios na última interação. Já texto (48B) configura-se como um representante dos textos (3B, 6B, 38A, 45B, e 55B) que passam de um desempenho insatisfatório para um resultado mediano na interação final.

Como exposto, inicialmente, apresentamos o texto (39A). Esse texto de desempenho insatisfatório tanto quanto ao gênero, à produção textual e à escrita que analisamos a seguir:

<p>São as crianças pobres que fracassam          Grande número de alunos vão sendo reprovados sobretudo as crianças, isto é, e expulsos é alarmante porém, se é af, digo, como se é afetado sobretudo as crianças provenientes das camadas populares e do meio rural.          Mesmo sabendo do esforço paterno e materno sobre os mesmos.          Com essa reprovação e expulsão se é relevado somente a inferioridade e a humilhação deste local de ensino.          Prejudicando seus respectivos futuro, destino e quem sabe a vida.</p>
---

(Resumo (39A) do corpus da pesquisa, produzido na 1ª fase/PAS-UEM/2009)

O resumo que o aluno apresenta na primeira fase do PAS-UEM como resposta ao comando da Universidade nos remete ao processo de escrita desenvolvido com esse aluno em sala de aula. Podemos perceber as dificuldades e as necessidades do microcosmo ao qual o aluno pertence. Com uma análise inicial, conseguimos apreender que o aluno não consegue organizar os trechos que retira do texto-fonte. No primeiro período do resumo: ‘*Grande número de alunos vão sendo reprovados **sobretudo as crianças**, isto é, e expulsos é alarmante porém, se é **af, digo**, como se é afetado **sobretudo as crianças** provenientes das camadas populares e do meio rural.*’ [grifo nosso] (39A), a ação linguística assemelha-se a quando falamos com insegurança. Isto é, há indícios de uma escrita sem planejamento, sem reescrita que confere ao texto um caráter de improvisado, algo impróprio da escrita porque ela possibilita uma reorganização por parte do locutor.

Nesse sentido, Serafini (2004) salienta que muitos linguistas consideram os textos produzidos em contexto vestibular inadequados pedagogicamente e falsos do ponto de vista comunicativo. Contudo, segundo a autora, esse tipo de texto é um dos objetivos da escola, já que são eles que oportunizam o acesso às Universidades. Por isso, a escrita redacional deve ser o resultado de um trabalho com a escrita que significa compor um texto prestando atenção na sua forma e no seu conteúdo. Por essa concepção, escrever um texto significa realizar um trabalho subordinado às regras da escrita em que o professor orienta seus alunos com ações concretas de composição, conduzindo o aluno na aquisição da escrita, (SERAFINI, 2004).

Com essas considerações, podemos conceber que o resumo (39A) produzido em um contexto de interação com a Universidade não marca a dedicação da escola ou do aluno à escrita. Muitas podem ser as razões que distanciam a escrita da escola. Desde um desinteresse pela escrita por parte do aluno que se nega a qualquer experiência da ação de escrever um texto, possivelmente pela característica de uma escrita escolar que não valoriza o ser humano que fala; e até a organização de muitos professores que não assumem o trabalho da escrita por causa do desconhecimento das regras claras de desenvolvimento dessa prática escolar e discursiva, (SERAFINI, 2004).

Enfim, por outra perspectiva de análise, podemos destacar as ações de sumarização assumidas pelo aluno-candidato. No entanto, como nas ações de escrita, há uma indefinição quanto às ações que constroem o gênero resumo. Há um conflito no que diz respeito ao trabalho com as palavras. Para a análise da sumarização, continuamos destacando as ações de colagens [em maiúscula]; os apagamentos mais evidentes [com reticências]; e as paráfrases [em itálico]; não marcamos as condensações, pois não as evidenciamos.

SÃO AS CRIANÇAS POBRES QUE FRACASSAM

*Grande* NÚMERO DE ALUNOS VÃO SENDO REPROVADOS [...] SOBRETUDO AS CRIANÇAS, *isto é, e expulsos é alarmante porém, se é af, digo, como se é afetado* SOBRETUDO AS CRIANÇAS PROVENIENTES DAS CAMADAS POPULARES E DO MEIO RURAL.

*Mesmo sabendo do esforço paterno e materno sobre os mesmos.*

*Com essa reprovação e expulsão se é relevado somente a inferioridade e a humilhação deste local de ensino.*

*Prejudicando seus respectivos futuro, destino e quem sabe a vida.*

[Grifo nosso] (Resumo (39A) do corpus da pesquisa, produzido na 1ª fase/PAS-UEM/2009)

As ações de sumarização evidenciadas no resumo (39A) marcam fundamentalmente indícios de colagens (destacados em maiúscula) no início do texto, e posteriormente, ações de paráfrases (em itálico). A mudança de ações de sumarização pode resultar da busca do aluno por uma escrita mais livre que lhe permite escrever de forma mais eficiente. Entretanto, a alteração realizada pelo candidato melhora a confusão inicial provocada pela dificuldade em organizar os fragmentos ‘copiados’, porém evidencia outra dificuldade, a vagueza dos temas utilizados nas paráfrases. Afinal, as diferentes ações assumidas pelo candidato permitem expor suas deficiências.

No primeiro período do resumo (39A), podemos observar que o aluno inicia seu texto com fragmentos do texto original sem uma organização da informação efetivamente, são ‘recortes’ dos parágrafos iniciais do texto-fonte que parecem não construir uma informação definida. É essa indefinição que pretendemos apontar no confronto dos trechos do texto original com os do resumo:

**Quadro 12 – Confronto do texto-fonte com o resumo (39A)**

Texto original com os fragmentos ‘colados’ em negrito:	Resumo (39A) com os fragmentos de colagem em maiúscula
O <b>número de alunos</b> que <b>vão sendo reprovados</b> e expulsos da escola, ao longo dos anos, é assustador. No entanto, essas reprovações e abandonos não atingem da mesma maneira crianças de diferentes meios socioculturais. De fato, são <b>sobretudo as crianças provenientes das camadas populares</b> e do meio rural que fracassam na escola...	<i>Grande</i> NÚMERO DE ALUNOS VÃO SENDO REPROVADOS [...] SOBRETUDO AS CRIANÇAS, <i>isto é, e expulsos é alarmante porém, se é af, digo, como se é afetado</i> SOBRETUDO AS CRIANÇAS PROVENIENTES DAS CAMADAS POPULARES E DO MEIO RURAL.

(Análise do texto do corpus da pesquisa, produzido na 1ª fase/PAS-UEM/2009.)

Nesse confronto, torna-se mais evidente a ação do aluno no processo de sumarização. Aparentemente, ele busca suas próprias palavra como o uso do adjunto ‘grande’, mas logo retorna ao texto-fonte recuperando o fragmento: ‘*número de alunos vão sendo reprovados*’. Seguindo o apagamento de um longo trecho, o candidato, novamente, recupera outro



fragmento: *'sobretudo as crianças'* e depois disso tenta assumir as palavras do seu texto com a tentativa de uma paráfrase *'isto é, e expulsos é alarmante porém, se é af, digo, como se é afetado'* que, possivelmente, pelo indícios de sua confusão e pausas marcadas pelas vírgulas, faz o aluno retornar as palavras o autor do texto original: *'sobretudo as crianças provenientes das camadas populares e do meio rural.'* Em meio a indícios de um conflito entre as palavras do candidato e as palavras do texto original ou a marcação de um conflito entre o que solicita a Universidade e o que tenta fazer o candidato, o autor do texto (39A) altera a ação de sumarização, elegendo a paráfrase definitivamente como ação nos períodos seguintes. Observe:

### Quadro 13 – Confronto do texto-fonte com o resumo (39A)

Trechos do texto original	Trecho do resumo (39A):
São os pais das crianças que fracassam os que fizeram mais sacrifícios para que seus filhos pudessem estudar. (...) (...) a única lição que os anos de escola ensinam é a se considerarem a si mesmos como inferiores (...) (...) As crianças saem da escola, mas levam consigo a marca e a humilhação do fracasso (...) (...) O destino da grande maioria é aceitar os trabalhos mais duros, (...)	<i>Mesmo sabendo do esforço paterno e materno sobre os mesmos. Com essa reprovação e expulsão se é relevado somente a inferioridade e a humilhação deste local de ensino. Prejudicando seus respectivos futuro, destino e quem sabe a vida.</i>

(Análise do texto (39A) do corpus da pesquisa, produzido na 3ª fase/PAS-UEM/2011)

Essencialmente, no confronto anteriormente exposto, evidenciamos uma busca do aluno pelas suas palavras. No entanto, nessa busca, o aluno parece enfrentar o desconhecimento dos recursos linguísticos, como já evidenciamos em outros resumos sob as análises das ações linguísticas. Todavia, os apontamentos realizados, neste momento, servem-nos para observar os procedimentos que o aluno-candidato realiza na interação com a Universidade e na associação ao seu contexto de origem (a sala de aula). Assim, apesar da mudança de ações de escrita, seguem-se as carências do aluno em relação ao uso da língua escrita.

No entanto, nesta seção, a mudança de ações aponta para uma reflexão do aluno-candidato sobre as ações de colagem que tenta desenvolver. A partir dessa reflexão, o aluno procura substituir a colagem pela paráfrase, mesmo não resolvendo completamente as deficiências de escrita do resumo, estanca-se a confusão iniciação do texto. Isso nos permite conjecturar que o aluno, possivelmente, ativa experiências anteriores de escrita e trabalha com as ações que já experimentou. Enfim, as ações linguísticas de sumarização, associadas ao contexto de produção do resumo, nos levam a observar as marcas do processo reflexivo

desenvolvido pelo aluno. Já que pela perspectiva da etnometodologia, os sujeitos constroem pela linguagem ações coordenadas e inteligíveis que evidenciam um conjunto de percepções geradoras de uma reflexividade, (COULON, 1995 *apud* GUESSER, 2003). Essa reflexividade permite ao aluno tomar decisões, coordená-las e articulá-las para construir uma realidade de escrita. Essa percepção do processo reflexivo nos permite construir a rotina de escrita no PAS-UEM.

Para uma análise linguística do resumo (39A), destacamos o primeiro período parafrástico do resumo (39A): *‘Mesmo sabendo do esforço paterno e materno sobre os mesmos.’*. Na paráfrase apresentada, com a expressão *‘os mesmos’* o candidato desenvolve uma ação de linguística que busca retomar um objeto-do-discurso. Apesar disso, ao recuperar a informação: *‘São os pais das crianças que fracassam os que fizeram mais sacrifícios para que seus filhos pudessem estudar.’* (TF) o aluno não apresenta um referente definido que possa ser recuperado de forma clara pela expressão *‘os mesmos’*. Dessa forma, a informação *‘Mesmo sabendo do esforço (...) sobre os mesmos’* torna-se confusa, pois um leitor que não conhece o texto-fonte não pode recuperar os referentes *‘estudos’* ou *‘as crianças’*. Assim, as paráfrases apresentadas pelo candidato seguem a característica da indefinição com o uso excessivo de elementos anafóricos como: *‘deste local de ensino’*; *‘seus respectivos futuro’* que não têm referentes expressos no resumo para retomar.

Por uma perspectiva textual e discursiva, Antunes (2009) e Garcez (2012) asseveram que a escola, quando se propõe a ensinar a escrever como prática social, capacita o aluno a dialogar com um leitor que tem em mente. Dessa forma, o produtor do texto coordena seu trabalho com a escrita e a releitura do seu próprio texto, o que fornece informações para orientar as transformações necessárias da escrita. Em presença, dessas considerações poderíamos compreender que o aluno-candidato reflete sobre sua ação de escrita, mas não utiliza da releitura para reorganizar o seu resumo. Em suma, pela perspectiva redacional, que considera o texto como um produto do vestibular, podemos perceber que o aluno ainda precisa se desenvolver. Já pela perspectiva discursiva, que caracteriza a escrita como um trabalho humano sobre e com a linguagem, podemos apreender que o aluno desencadeia um processo reflexivo orientado, provavelmente, pela sua experiência de escrita escolar.

Mediante esses dados, somos levados a elucubrar que a Universidade, ao atribuir uma nota que caracteriza a sua insatisfação em relação ao texto produzido pelo aluno do primeiro ano do ensino médio, pode fornecer dados para uma nova ação de reflexão do aluno, diretamente, e quiçá, do seu professor, indireta ou diretamente, dependendo da atenção deste profissional ao processo avaliativo do seu aluno. Em síntese, a resposta da Universidade sobre

a ação linguística desenvolvida pode desencadear uma ação reflexiva no contexto que o PAS-UEM abrange como consequência da reflexividade dos participantes da interação que cooperativa e coletivamente constroem uma visão do mundo construído na interlocução. Com isso, juntos os interlocutores (aluno e universidade) constroem a visão de que a escrita do candidato não está adequada à série do ensino médio cursada pelo aluno. A construção coletiva da realidade, a constatação de uma escrita inadequada, pode ser confirmada pelo resumo (39B) no qual o aluno-candidato apresenta mudanças em suas ações de sumarização, o que discutimos na seção seguinte.

### 6.2.2 O encontro do aluno-candidato com a Universidade após o conflito

Como em todos os casos de interação do nosso corpus, o aluno-candidato responsável pelo texto (39A) também retorna a interagir com a Universidade, por meio do gênero resumo ao concluir a terceira série do ensino médio. Nessa interação final, apresenta o texto (39B) como resposta à solicitação da produção de um resumo, como expomos a seguir:

**O texto retirado de conteúdos do Informe Página Eisntein publicado na revista veja; Reprodução assistida: possibilidades e limites. Nos traz uma plausível interpretação sobre esta questão tão polêmica. Mostra que** segundo a Organização Mundial da Saúde, de 8% a 15% dos casais em idade fértil tem dificuldades para gerar filhos e 20% tem como unica opção recorrer à reprodução assistida. **Explica que** tais técnicas abrangem a inseminação artificial, mas esta não é a unica solução, tendo como outras formas de tratamento: de remédios até cirurgias. Onde tais possibilidades, possuem limites: nada é infalível. **Mas a grande questões abordada** é o desafio á conceitos culturais morais e religiosos e assim, mesmo se tratando de questões polêmicas, **o autor mostra que** nosso país possui além de aspecto legais, há práticas e limites bem definidos pelo Conselho Federal de Medicina (CFM), mostrando exatidão e coerência quanto à tais limites.

Por fim, regras e limites são essenciais, **concluindo que** a reprodução assistida ajuda a criar a vida, mas com todos os seus avanços e possibilidades, tem de ser praticada com respeito, segurança e dignidade.

[Grifo nosso] (Resumo (39B) do corpus da pesquisa, produzido na 3ª etapa do PAS-UEM/2011)

Os trechos que destacamos no resumo (39B) indicam as ações de menção ao texto-fonte; ao veículo de publicação do texto; e às ações desenvolvidas pelo autor do texto original. Essas menções realizadas, nos levam a imaginar que o aluno-candidato retorna a interação com a Universidade, assumindo a concepção de resumo que converge para o que orienta Machado (2004). Segundo a autora, para fins escolares e acadêmicos em que o gênero resumo tem como principal leitor/interlocutor, o professor, o aluno deve entender o texto original, selecionar as informações principais e mencionar o autor do texto original para que se evite tomar para si as ideias que são de outro autor. Por essa orientação da autora, podemos

considerar que o aluno-candidato, autor dos resumos 39A e 39B, desencadeou um processo reflexivo exterior, mas determinado pelo PAS que resultou num processo de desenvolvimento de sua escrita. Então, seja pelos seus esforços ou pelos esforços de seu professor, o candidato volta à interação com uma concepção definida de resumo e uma ação eficiente e consciente de escrita.

Em comparação com a primeira interação com a Universidade, a última interação do candidato evidencia uma consciência linguística quanto às características do gênero. Segundo Geraldi (1997), a consciência linguística desenvolve-se em decorrência das atividades com a língua materna em contexto escolar, num processo de uso e reflexão sobre a língua. Dessa forma, a escola caracteriza-se como responsável pelo desenvolvimento linguístico do aluno. Contudo, até a primeira interação com a universidade, alguns aspectos da formação linguística do aluno não haviam sido desenvolvidos, sobretudo, as características do gênero resumo. Diante dessa observação, conjecturamos que a interação com a Universidade pode deflagrar em seu interlocutor imediato – o aluno – uma busca pela escrita. Mediante isso, o aluno mobiliza ações para estabelecer um ‘*encontro*’ interacional com o seu interlocutor – a Universidade – considerando que o aluno retorna a interação com mais conhecimento, o que pode ser consequência da intervenção pedagógica organizada no microcosmo da sala de aula.

Portanto, a interação com a Universidade parece desencadear uma busca do aluno do ensino médio pelos padrões linguísticos propostos pelo contexto acadêmico. Tendo em vista o desenvolvimento dos doze (12) textos considerados insatisfatórios inicialmente. Dos quais, seis (06) textos retornarem a interação como satisfatórios e, outros seis (06), como medianos. Em suma, a escrita dos alunos-candidatos desenvolve-se, pois o processo seriado oferece ao aluno a possibilidade de retornar à sala de aula para buscar o conhecimento; e ao contexto escolar constatar e intervir em suas necessidades.

Para uma ampliação dessas considerações reapresentamos o texto (39B) com as marcações das ações de sumarização desenvolvidas pelo candidato, novamente, destacando as ações de colagens [em maiúscula]; de apagamentos [com reticências]; de paráfrases [em itálico]; e de condensações [com grifos].

O texto retirado de conteúdos do Informe Página Einstein publicado na revista veja; Reprodução assistida: possibilidades e limites. Nos traz uma plausível interpretação sobre esta questão tão polêmica. Mostra que SEGUNDO A ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE, DE 8% A 15% DOS CASAS EM IDADE FÉRTIL TEM DIFICULDADES PARA GERAR FILHOS [...] E 20% TEM COMO UNICA OPÇÃO RECORRER [...] À REPRODUÇÃO ASSISTIDA. Explica que tais técnicas abrangem a inseminação artificial, mas esta não é a unica solução, tendo como outras formas de tratamento: de remédios até cirurgias. Onde tais possibilidades, possuem limites: nada é infalível. Mas a grande questões abordada é o desafio á conceitos culturais morais e religiosos e assim, mesmo se tratando de questões polêmicas, o autor mostra que *nosso país possui* ALÉM DE

ASPECTO LEGAIS, [...] HÁ PRÁTICAS E LIMITES BEM DEFINIDOS PELO CONSELHO FEDERAL DE MEDICINA (CFM), *mostrando exatidão e coerência quanto à tais limites.*

Por fim, *regras e limites são essenciais*, concluindo que A REPRODUÇÃO ASSISTIDA AJUDA A CRIAR A VIDA, MAS COM TODOS OS SEUS AVANÇOS E POSSIBILIDADES, TEM DE SER PRATICADA COM RESPEITO, SEGURANÇA E DIGNIDADE.

[Grifo nosso] (Resumo (39B) do corpus da pesquisa, produzido na 3ª etapa do PAS-UEM/2011)

Nessa última interação verbal no PAS-UEM, o aluno apresenta indícios de ações de colagens, apagamentos, paráfrases e condensação, mas diferentemente da primeira interação, o aluno controla o uso de suas palavras (paráfrases e condensações) e as palavras do autor do texto original (por colagens e apagamentos). Juntas essas palavras reconstróem o sentido do texto original e produzem um novo texto, o resumo. As dificuldades, ainda, permanecem quanto à norma padrão, há deslizes em trechos como: *'grande questões'*; *'quanto à tais limites'* e *'Nos traz uma plausível'*; de concordância, regência, pontuação e colocação pronominal, respectivamente. No entanto, sobressai o desenvolvimento alcançado nos aspectos textuais e discursivos, evidenciando-se uma construção da realidade de escrita do gênero resumo colaborativa o aluno-candidato e a Universidade. A nossos olhos, neste momento, há uma superação do conflito inicial entre os interlocutores e o estabelecimento de um encontro interacional comunicativo pelo qual trabalharam os dois interlocutores – a Universidade e o aluno-candidato, considerando também que a construção da interação reúne o trabalho conjunto dos interlocutores, (BAKHTIN, 2003).

### 6.2.3 A busca pelo encontro após um conflito

Se alguns textos evidenciam um desenvolvimento satisfatório em relação à primeira interação, outros demonstram-se ainda em busca por tal desenvolvimento. O resumo (48B) representante daqueles que já deixaram a categoria de insatisfatórios, ainda encontram-se como medianos. Nesse grupo estão os resumos (3B, 6B, 38B, 45B, e 55B). Na análise desses textos, podemos observar que há um desenvolvimento menos direto. O aluno desenvolve-se, aparentemente sem uma orientação ou intervenção específica, sua compreensão, a leitura das ideias originais parece mais desenvolvida, por isso, há uma recuperação das ideias alheias, no entanto, suas ações de escrita ainda não parecem delineadas.

Possivelmente, as diversas interações textuais proporcionadas pelo ensino médio conduzem o aluno a um desenvolvimento relativo. De certa forma, o aluno compreende mais o texto-fonte e por meio da escrita consegue evidenciar essa compreensão. Entretanto,

essencialmente, não apresenta uma consciência discursiva ou textual e, ainda busca os padrões linguísticos indicados pelo contexto acadêmico. Para essa constatação, apresentamos o resumo (48A) e, posteriormente, o resumo (48B):

“São as crianças pobres que fracassam”

Alguns bons pais que fizeram de tudo e lutaram para que seus filhos estudassem, estão vivendo uma situação contrária, grande parte das crianças, principalmente as mais pobres, estão fracassando e saindo da escola.

Essas crianças futuramente, por falta de estudos, acabaram precisando trabalhar em serviços mais pesados e duros, com um baixo salário e correndo risco de perder isso também num caso de crise, ficando então, desempregados.

(Resumo (48A) do corpus da pesquisa, produzido na 1ª fase/PAS-UEM/2009)

Na primeira interação, o aluno-candidato seleciona uma informação ‘principal’ por parágrafo e expande-a com mais informações do texto-fonte. Ao selecionar uma informação, reescreve-a com suas palavras, em seguida, acrescenta outra informação como complemento da primeira. Observe o confronto do trecho do texto-fonte com o primeiro parágrafo do resumo (48A).

#### Quadro 14 – Confronto entre o texto-fonte e o resumo (48A)

Trecho do texto-fonte: ordem original	Primeiro parágrafo do resumo (48A)
(...) ...são sobretudo as crianças provenientes das camadas populares e do meio rural que fracassam na escola e são forçadas a interromper seus estudos. (...) São os pais das crianças que fracassam os que fizeram mais sacrifícios para que seus filhos pudessem estudar. (...)	<i>Alguns bons pais que fizeram de tudo e lutaram para que seus filhos estudassem, estão vivendo uma situação contrária, grande parte das crianças, principalmente as mais pobres, estão fracassando e saindo da escola.</i>

(Análise do texto (48A) do corpus da pesquisa, produzido na 1ª fase/PAS-UEM/2009)

A informação original, ‘*São os pais das crianças que fracassam os que fizeram mais sacrifícios para que seus filhos pudessem estudar*’ (TF), é parafraseada na paráfrase redutora ‘*Alguns bons pais que fizeram de tudo e lutaram para que seus filhos estudassem*’ (48A). Isto é, em uma redução do sentido específico para o sentido geral, ‘*os pais das crianças que fracassam*’ passam a ser ‘*alguns bons pais*’, há um desvio de uma informação restritiva para uma adjetivação. Nesse processo, o assunto-tema é, simplesmente, apresentado como mais uma informação.

Na sequência, a informação do texto-fonte de que ‘*são sobretudo as crianças provenientes das camadas populares e do meio rural que fracassam na escola e são forçadas a interromper seus estudos.*’ (TF) é resumida por ‘*grande parte das crianças,*

*principalmente as mais pobres, estão fracassando e saindo da escola.*’ (48A). Dessa forma, o aluno-candidato parafraseia e condensa um total de quatro informações do texto-fonte.

Em contrapartida, na segunda interação, o aluno-candidato recupera dezesseis (16) informações do texto-fonte. Embora guiado pelas mesmas ações de sumarização: uma combinação de paráfrases e condensações, o aluno desenvolve-se, mas não evidencia uma intervenção, um conceito orientador de resumo. Para a constatação dessa análise, apresentamos o texto (48B):

A maioria dos casais querem ter filhos, mas nem todos conseguem. Muitas vezes isso acontece por exemplo, porque a mulher está numa idade avançada, onde os óvulos passaram da fase áurea de fertilização, eu por outros problemas de fertilidade.

Os procedimentos médicos estão aumentando cada vez mais para tentar resolver o problema de infertilidade. Esses procedimentos ocorrem através de medicamentos, cirurgias para reverter uma vasectomia, inseminação artificial, etc.

Durante alguns desses tratamentos, a mulher que o realiza pode ser submetida a drogas, ultrassons, retirada de óvulos, enfim, mas infelizmente nem sempre, mesmo depois de tudo isso, ela consegue engravidar.

Todas essas novidades científicas desafiam alguns conceitos morais, culturais e religiosos, pois com elas podem ocorrer a escolha do sexo do bebê, comercialização de óvulos, sêmen e embriões destinados errados a embriões congelados e não usados, que pode não ser considera ações éticas de se fazer.

Por isso é necessário impor limites e regras, para que tudo isso seja feito com respeito, dignidade e segurança, como ocorre no Brasil através de práticas e limites definidos pelo Conselho Federal de Medicina (CFM).

[Grifo nosso] (Resumo (48B) do corpus da pesquisa, produzido na 3ª etapa do PAS-UEM/2011)

De uma forma geral, o texto continua sem as características de um resumo escolar/acadêmico definido. Na verdade, os parágrafos são, basicamente, divididos pelos assuntos que abordam. Cada uma deles apresenta uma afirmação do texto-fonte seguida de uma exemplificação ou uma explicação que configura a recuperação de outra informação do texto original. Desse modo, o aluno realiza o mesmo conceito de resumo realizado na primeira fase, ampliando apenas o número de informações que são retomadas. Para confirmarmos a manutenção da ação de sumarização desenvolvida pelo aluno, apresentamos o confronto do texto-fonte com o primeiro parágrafo do resumo (48B).

#### **Quadro 15 – Confronto entre o trecho iniciais do TF e 1º parágrafo do resumo (48B)**

Trechos iniciais do texto-fonte	Primeiro parágrafo do resumo (48B)
Ter filhos é uma aspiração natural da maioria dos casais (...) (...) de 8% a 15% dos casais em idade fértil têm dificuldades para gerar filhos. (...) (...). Mais recentemente, um perfil de paciente tem aumentado nas clínicas especializadas: mulheres mais maduras, que priorizaram a carreira e decidem ser	<i>A maioria dos casais querem ter filhos, mas nem todos conseguem. Muitas vezes isso acontece por exemplo, porque a mulher está numa idade avançada, onde OS ÓVULOS PASSARAM DA FASE ÁUREA DE FERTILIZAÇÃO, eu [e ou] por outros problemas de fertilidade.</i>

mães depois dos 35 anos, quando os óvulos já passaram da fase áurea da fertilidade.	
---	--

(Análise do texto (48B) do corpus da pesquisa, produzido na 3ª fase/PAS-UEM/2011)

Nesse confronto, observamos que o trecho original *‘Ter filhos é uma aspiração natural da maioria dos casais...’* (TF) é parafraseado mais por uma alteração estrutural que semântica. Na estrutura *‘A maioria dos casais querem ter filhos...’* (48B), o adjunto adjetivo *‘da maioria dos casais’* transforma-se em sintagma nominal *‘A maioria dos casais’*. Já o segundo trecho original: *‘de 8% a 15% dos casais em idade fértil têm dificuldades para gerar filhos’* (TF) é recuperado por uma alteração semântica: uma generalização *‘mas nem todos conseguem’* (48B). Assim, orientado por paráfrases que representam as reorganizações estruturais e paráfrases redutoras, o aluno-candidato desloca o sentido específico *‘de 8% a 15%’* para o geral (indefinido) *‘nem todos’*, recuperando mais informações do texto-fonte.

No período final do parágrafo, podemos apontar questões linguísticas que colaboram para a configuração de um resumo mediano. No trecho: *‘Muitas vezes isso acontece por exemplo, porque a mulher está numa idade avançada, onde OS ÓVULOS PASSARAM DA FASE ÁUREA DE FERTILIZAÇÃO, eu [e ou] por outros problemas de fertilidade.’* (48B), há a ausência do uso da vírgula antes do termo *‘isso’* e da expressão *‘por exemplo’*; o uso inadequado do pronome relativo *‘onde’*; e uma aparente junção dos elementos [e ou] no elemento *‘eu’*.

Com isso, pensamos que o desenvolvimento do aluno não apresenta indícios de uma intervenção pedagógica, pois o aluno continua realizando as mesmas ações. Na verdade, o aluno continua a assumir ações parafrástica como sumarização e mantém quase a mesma quantidade de informações recuperadas em cada parágrafo do resumo. Diante disso, o aluno-candidato retorna dois anos depois de uma interação insatisfatória, fundamentalmente, com as mesmas ações linguísticas, apresentando mais alterações no que se refere à compreensão do que à forma de escrita. Portanto, constatamos que a interação com a Universidade não mobilizou uma busca dos padrões acadêmicos em sala de aula, nem por parte do professor e nem pelo aluno.

Neste momento, não acreditamos que o aluno não assume a interlocução com a Universidade, tendo em vista que o candidato retorna à interação. No entanto, também não podemos negar que há uma distância entre os interlocutores, o aluno-candidato desenvolve-se, mas não constrói junto à Universidade um padrão linguístico. Portanto, podemos dizer que a interação comunicativa não se tornou *‘satisfatória’* porque se mantém uma distância discursiva entre os interlocutores.



Segundo o Parecer Federal nº CP 98/99, algumas particularidades dos vestibulares seriados que são inerentes à sua relevância determinam-se pelo estabelecimento de diretrizes para o trabalho pedagógico dos professores do Ensino Fundamental, Médio e Universitário. Nesse sentido, a Universidade de Brasília (UnB) criou a *Subcoordenação do Programa de Interação com o Ensino Médio*, um programa que estabelece o diálogo entre o ensino médio e a Universidade, organizando e realizando cursos voltados aos interesses dos professores do ensino médio em busca de um aperfeiçoamento das deficiências indicadas no processo. Quanto ao PAS-UEM, nosso locus de estudo, os documentos da instituição afirmam que há um trabalho conjunto de professores do ensino médio e da Universidade para a elaboração do programa das provas, mas não assinalam uma ação da Universidade para atender ou sanar os problemas indicados pelo processo. Enfim, diante disso, podemos perceber, pela análise dos resumos com menor desenvolvimento, que a Universidade não dialoga com os professores e esse ‘silêncio’ pode culminar nos textos do aluno-candidato.

Assim, por que alguns alunos dialogam com a Universidade e outros não? Como o desenvolvimento dos alunos-candidatos pode variar de acordo com o interesse de cada um deles, os professores também podem ter um diálogo restrito com a Universidade. Alguns professores do ensino médio encontram-se geográfica ou intelectualmente próximos da Universidade, interagem e estabelecem um diálogo com a instituição por meio de cursos e/ou programas de formação continuada. Um exemplo desse diálogo entre Universidade e professor configura-se pelo PROFLETRAS – Programa de Mestrado Profissional em Letras – oferecido em rede nacional, com a participação da UEM que admite professores da rede pública de educação.

Por outro lado, muitos outros professores do ensino médio podem continuar à margem dessa interação. Conforme o site oficial do PROFLETRAS ([www.comperve.ufpr.br](http://www.comperve.ufpr.br)), a Universidade Estadual de Maringá oferece apenas dez vagas anualmente. Em contrapartida, o PAS-UEM, segundo seu site, interage com 643 escolas cadastradas, considerando apenas as localizadas no Estado do Paraná onde a Universidade se localiza. De tal modo, podemos considerar que o diálogo entre a Universidade e o ensino médio por intermédio do professor, efetivamente, ainda acontece de forma restrita a uma minoria, enquanto, o diálogo com o aluno-candidato ainda pode ser mais eficiente e rápido, o que também depende do esforço de cada um dos interlocutores: aluno e Universidade.

### 6.3 A interação como um confronto

Nas seções anteriores apresentamos as interações como desencontro e conflito, tendo em vista que os alunos não atingem os padrões linguísticos esperados em sua primeira interação com a Universidade. No entanto, neste momento, destacamos os textos em que os alunos responderam à solicitação de produção do gênero resumo como um confronto. Em síntese, o aluno demonstra em seus textos as ações de sumarização que evidenciam seu conceito de resumo, como se ele expusesse ao seu interlocutor o que, fundamentalmente, sabe fazer para confrontar o que ele consegue produzir com o que a Universidade quer que ele produza.

Para Geraldi (1991), como posto anteriormente, nenhuma instituição escolar ensina uma língua nova ao sujeito que nela chega, pois todos os alunos já conhecem a língua que usa. No entanto, no contexto escolar, há um confronto, ou pelo menos deve haver, das diferentes formas linguísticas pertencentes aos distintos interlocutores. Confronto esse que contribui para a transformação da linguagem dos interlocutores, já que podemos perceber indícios de transformação tanto nos padrões linguísticos da Universidade como do aluno, como evidenciamos na seção (5.3). Portanto, entendemos que, nesta interação, o aluno-candidato constitui-se de um conceito de resumo que mostra o que ele já sabe, o que indica um confronto entre o conceito constituído e o solicitado pela Universidade.

Desse modo, se nos exemplos de interações das seções anteriores, os alunos-candidatos alcançaram uma interação mediana apenas na segunda interlocução com a Universidade, nesta seção, expomos os representantes dos quarenta (40) resumos que os alunos-candidatos já alcançaram uma interação mediana no primeiro diálogo. Se por um lado, poderíamos pensar que esses alunos encontram-se mais próximos de uma interação satisfatória em um segundo momento, por outro, podemos constatar que, nesse grupo, dois textos (49B e 53B) que são categorizados com '*medianos*' na última interação, na verdade, alcançam a nota mínima para manter-se na mesma categoria, reduzindo seu desenvolvimento no processo. Enfim, nesse grupo que representa 2/3 do nosso corpus, vinte e um (21) resumos passam para a categoria de satisfatórios, dezenove (19) resumos continuam como medianos.

Para a observação dos dados, destacamos os textos (47A) e (47B) para representar os resumos (12A, 12B, 16A, 16B, 17A, 17B, 18A, 18B, 19A, 19B, 23A, 23B, 24A, 24B, 26A, 26B, 30A, 30B, 31A, 31B, 32A, 32B, 33A, 33B, 34A, 34B, 35A, 35B, 36A, 36B, 46A, 46B, 50A, 50B, 52A, 52B, 57A, 57B, 59A e 59B) que evidenciamos um desenvolvimento satisfatório dos alunos-candidatos no processo.

### 6.3.1 A primeira interação do aluno-candidato como um confronto

Como um resumo mediano, o texto (47A) apresenta uma ação de sumarização que dá indícios de uma consciência do aluno sobre a linguagem que emprega. De uma forma direta, o aluno apresenta um conceito de sumarização que recupera com suas próprias palavras as ideias do texto-fonte, com expomos a seguir:

As crianças pobres são as com maior índice de reprovação, acabando se desmoralizando, se inferiorizando pois não conseguiram passar de ano ou acabaram fora da escola com baixa escolaridade. Quem acaba fracassando são os pais, que lutaram para pagar cadernos, que passaram dificuldades e sacrifícios, e sofreram ainda mais quando viram que os esforços que fizeram foram em vão.

Elas acabam sem diploma, sem aprendizado, levando a marca do fracasso em suas mentes, aceitando trabalhos braçais e pouca remuneração.

(Resumo (47A) do corpus da pesquisa, produzido na 1ª fase/PAS-UEM/2009)

Em setenta e nove (79) palavras, o resumo (47A) recupera as informações relevantes que o limite de palavra permite. Desse modo, seleciona, inicialmente, o assunto-tema do texto original em um caráter parafrástico e com condensações de informações distantes no texto-fonte. O trecho do resumo *‘As crianças pobres são as com maior índice de reprovação’* (47A) recupera o assunto-tema original *‘são sobretudo as crianças provenientes das camadas populares e do meio rural que fracassam na escola.’* (TF). Contudo, ao recuperar a palavra *‘índice’*, o aluno refere-se à informação do primeiro período do texto original *‘O número de alunos que vão sendo reprovados’*(TF). Assim, o termo *‘número’* substituído por *‘índice’* caracteriza uma condensação de diferentes informações do texto-fonte. Além dessa, podem ser percebidas mais condensações de informações na parte final do primeiro período do resumo. O aluno, ainda, acrescenta sobre a situação das crianças que acabam *‘se desmoralizando, se inferiorizando pois não conseguiram passar de ano ou acabaram fora da escola com baixa escolaridade.’* (47A). Nessa condensação, o candidato recupera as informações que negritamos no quinto parágrafo do texto-fonte, a seguir:

Praticamente a única lição que os anos de escola ensinam é a se **considerarem a si mesmos como inferiores aos outros**, aos que tiveram sucesso.

**As crianças saem da escola, mas levam consigo a marca e a humilhação do fracasso: saem convencidas de que fracassaram** porque são menos inteligentes e capazes do que os outros.

[Grifo nosso](Trecho do texto-fonte do Prova de Redação da UEM/CVU – PAS/2009 1.ª Etapa)

As informações grifadas no texto-fonte são recuperadas pelas palavras do próprio candidato. Essas palavras fundamentam-se pela compreensão do aluno, em outras palavras, pelo sentido construindo por ele na leitura. A compreensão é satisfatória, sem desvios que perturbem o sentido original. Apesar disso, os termos usados pelo aluno-candidato distanciam-se dos termos originais. Nesse sentido, os termos *'desmoralizando'*, *'passar de ano'*, *'fora da escola'* e *'com baixa escolaridade'* expressam mais a compreensão do candidato do que a fidelidade ao texto-fonte. Dessa forma, podemos entender que a escrita do resumo configura-se como uma forma de exposição da reorganização do pensamento do candidato e do como este construiu o sentido do texto original, (GARCEZ, 2012).

Ao usar suas palavras, linguisticamente, pode-se perceber o restrito vocabulário do aluno-candidato que restringe ao uso constante do verbo 'acabar', como destacamos no trecho a seguir:

As crianças pobres são as com maior índice de reprovação, **acabando** se desmoralizando, se inferiorizando **pois** não conseguiram passar de ano ou **acabaram** fora da escola com baixa escolaridade. Quem **acaba** fracassando são os pais, que lutaram para pagar cadernos, que passaram dificuldades e sacrifícios, e sofreram ainda mais quando viram que os esforços que fizeram foram em vão.

[grifo nosso] (Trecho do resumo (47A) do corpus da pesquisa)

Com isso, evidenciamos que, na primeira interação, o aluno busca suas palavras, mas ainda dispõem de um número limitado de vocabulário para expressar as informações que pretende recuperar. Os recursos linguísticos não acompanham o conceito de resumo que o aluno assume. Conseqüentemente, a ausência do emprego da vírgula antes do termo *'pois'* indica que há questões relacionadas à pontuação para ser desenvolvidas, por exemplo.

Esses dados levam-nos a considerar que o aluno apresenta à Universidade o conceito de resumo e os recursos linguísticos que já conhece a fim de confrontar o que ele sabe com o que a Universidade aceita. Assim como assinala Geraldi (1991) sobre a caracterização da interação verbal no contexto escolar, juntos, em um confronto dos padrões linguístico, os interlocutores constroem e reconstróem novos padrões.

### 6.3.2 O encontro do aluno-candidato com a Universidade após o confronto

Após o confronto inicial, os interlocutores tomam consciências das ações linguísticas apresentadas no diálogo. A Universidade reconhece os padrões linguísticos desenvolvidos pelos alunos-candidatos e estes, por sua vez, recebem uma nota pelo resumo apresentado.

Conseqüentemente, a interação pode indicar que houve uma compreensão dos padrões linguísticos por parte do aluno-candidato, e uma aceitação dos padrões deste aluno pela Universidade. Ou ainda, uma negativa em relação aos padrões confrontados.

De uma forma lógica, podemos pensar que o aluno-candidato que se encontra já inicialmente em uma interação de confronto, com um resumo ‘*mediano*’, requer um menor esforço para atingir uma interação de encontro (texto satisfatório) em relação a aqueles que estavam, inicialmente, em uma situação (inferior) de ‘*desencontro*’ ou de ‘*conflito*’. Assim, podemos pensar que o aluno ‘*mediano*’ tem menos a buscar para atingir os padrões linguísticos solicitados pela Universidade.

Na última interação, o resumo (47B) representa o desenvolvido após o ‘*confronto*’ inicial. De forma atenuada, o aluno-candidato apresenta indícios de uma escrita mais satisfatória, mais próxima dos padrões linguísticos da esfera acadêmica. Entretanto, não há indícios de uma alteração do conceito de sumarização, já que isso não se confirmou como necessário para o aluno-candidato, mas, sim, um desenvolvimento dos recursos da língua para a construção satisfatória da escrita e da sumarização. Para essa exemplificação, expomos o resumo (47B) a seguir:

Quase todo casal tem vontade de ter filhos, e para aqueles que não conseguem naturalmente, de 8% a 15% dos casais, a medicina pode auxiliar.

Atualmente um perfil tem aparecido frequentemente nas clínicas: as das mulheres com mais de 35 anos, que se preocuparam até então na vida financeira e que agora seus óvulos não tem a mesma vitalidade que antes.

Existem dois tipos de ajuda: a reprodução assistida, em que a fecundação “ocorre” dentro do corpo da mulher, e a fertilização in vitro, que a fecundação e o desenvolvimento inicial são feitos fora do corpo feminino. Existem ainda novas técnicas, como o congelamento dos óvulos e espermatozoides para utilizar depois, um diagnóstico antes do implante para ver se há alguma possibilidade da criança ter uma doença durante a gestação e também existe como escolher do sexo do bebê.

Porém, estes métodos geram muitos gastos ao casal. Além disso, a mulher submetida ao uso de algumas drogas, a ultrassons transvaginais, e se a fertilização ocorrer ela tomará um remédio a base de progesterona, ainda assim pode não ocorrer a fecundação.

Tem vários questionamentos que a população faz, porém o Conselho Federal de Medicina tem regras e limites para realizar tal processos. A fertilização ajuda na criação de mais vida, mas sempre com trabalho digno e respeitoso.

(Resumo (47B) do corpus da pesquisa, produzido na 3ª etapa do PAS-UEM/2011)

Nessa interação, o aluno-candidato continua usando suas palavras, parafraseando o original. No entanto, também retorna às palavras do texto-fonte, empregando termos e informações fiéis ao texto. O caráter científico do texto-fonte pode ter colaborado para essa ação de sumarização do aluno. Efetivamente, contribuído para o atendimento à solicitação de fidelidade das ideias originais. Tal fidelidade dá mais objetividade e clareza ao resumo que se

torna mais informativo e impessoal. Para evidenciar o desenvolvimento do aluno, destacamos, como exemplo, o primeiro parágrafo do resumo (47B).

Esse parágrafo, essencialmente, parafrástico: *‘Quase todo casal tem vontade de ter filhos, e para aqueles que não conseguem naturalmente, de 8% a 15% dos casais, a medicina pode auxiliar.’* (47B) recupera a informação original: *‘Ter filhos é uma aspiração natural da maioria dos casais e a medicina pode ajudar quem tem problemas de infertilidade.’* (TF). Entretanto, os termos *‘de 8% a 15% dos casais’* usados no resumo, configuram-se como uma colagem de termos específicos da informação original: *‘Segundo a Organização Mundial da Saúde, de 8% a 15% dos casais em idade fértil têm dificuldades para gerar filhos.’* (TF). Dessa forma, o aluno recupera as informações específicas, promovendo uma objetividade das informações e um controle dos recursos linguísticos como a pontuação.

No terceiro parágrafo, podemos evidenciar o desenvolvimento linguístico marcado pela pontuação utilizada pelo aluno. Há indícios de um uso consciente desses recursos linguísticos, o que se observa no trecho:

Existem dois tipos de ajuda: a reprodução assistida, em que a fecundação “ocorre” dentro do corpo da mulher, e a fertilização in vitro, que a fecundação e o desenvolvimento inicial são feitos fora do corpo feminino.

[Grifo nosso] (3º parágrafo do resumo (47B) do corpus da pesquisa)

O candidato usa os dois-pontos para indicar a enumeração dos itens e as vírgulas para isolar os apostos, conforme o uso coerente à regra padrão (CUNHA E CINTRA, 1985). Em síntese, observamos um processo do uso dos recursos da língua para a construção do texto.

Contudo, embora a pontuação sirva para evidenciar o desenvolvimento do aluno, nos parágrafos seguintes, também encontramos deslizos que configuram algumas fragilidades linguísticas sobre: regência, concordância e pontuação; como destacamos no trecho a seguir:

Porém, estes métodos geram muitos gastos ao casal. Além disso, a mulher [é] submetida ao uso de algumas drogas, a ultrassons transvaginais, e se a fertilização ocorrer [,] ela tomará um remédio a base de progesterona, ainda assim pode não ocorrer a fecundação.

Tem vários questionamentos que a população faz, porém o Conselho Federal de Medicina tem regras e limites para realizar **tal processos**. A fertilização ajuda na criação de mais vida, mas sempre com trabalho digno e respeitoso.

[Grifo nosso] (4º e 5º parágrafo do resumo (47B) do corpus da pesquisa)

Nesse caso, mesmo retirando as informações do texto-fonte parágrafo a parágrafo, tendo em vista que o resumo segue a paragrafação do texto original (SERAFINI, 2004), o aluno não recupera os acentos que indicam a crase em: *‘a mulher [é] submetida ao uso de*

*algumas drogas, a ultrassons transvaginais, e se a fertilização ocorrer [...] ela tomará um remédio a base de progesterona,* ' (47B). Além do mais, há a supressão indevida do verbo 'ser' e da vírgula que deveria separar as orações grifadas. No parágrafo seguinte, podemos perceber deslizes quanto à concordância: *'tem regras e limites para realizar tal processos.'* (47B). Esses deslizes podem se manifestar como consequência de uma escrita sem revisão do texto no momento da sua escrita, já que as ocorrências não são constantes.

Entretanto, apesar dos aspectos negativos, sobressai o desenvolvimento do aluno: seu domínio sobre as palavras, o uso consciente dos recursos linguísticos, enfim, a construção textual. Além disso, a ação parafrástica associada às colagens transforma o resumo (47B) em um texto fiel ao texto-fonte, o que também corrobora com o avanço 'satisfatório' da escrita. Com esses aspectos, podemos apontar um desenvolvimento do aluno mais em relação à escrita de uma forma geral, do que a reconstituição de um conceito de resumo.

Dentre os quarenta (40) textos do nosso corpus considerados 'medianos' na primeira interação, vinte e um (21) desenvolvem aspectos relacionados a ações linguísticas, textuais e discursivas que os levam a condição de 'satisfatórios', configurando-se como um 'encontro' interacional com a Universidade. Como Geraldini (2010) assegura, num contexto vestibular, o candidato ocupa um lugar inferior à Universidade, por isso, precisa mostrar que sabe escrever. Num contexto de interação continuada como o PAS-UEM, podemos presumir que o aluno pode, conseqüentemente, buscar mostrar o seu desenvolvimento, decorrente das mediações do contexto escolar. Nessa busca, de uma forma lógica, podemos pensar que o aluno-candidato que se desenvolve após uma interação de 'confronto', simplesmente, precisou de um esforço menor para progredir na interação. Em síntese, o aluno pode ter menos a buscar para atingir os padrões linguísticos solicitados pela Universidade.

Entretanto, quando a interação torna-se um 'desencontro' ou um 'conflito', o aluno retorna à interação com uma ação de sumarização mais definida e objetiva porque precisou ser construído como conceito de resumo onde não havia nenhuma concepção. Seguindo o mesmo raciocínio, o aluno 'mediano' pode não buscar seu desenvolvimento, já que sua escrita constitui-se de um conceito de resumo. Ademais, a resposta da Universidade de que o resumo do aluno-candidato é 'mediano' pode contribuir menos para o efetivo desenvolvimento deste candidato, pois a instituição já aceita o conceito de resumo apresentado pelo aluno, tendo em vista que seu texto não é desclassificado, nem seriamente penalizado. Assim, poderíamos dizer que, a nosso ver, a Universidade deixa mais claro seu posicionamento quando interagem com os textos desclassificados ou insatisfatórios.

Concernentes a essas reflexões, consideramos que o desenvolvimento a ser alcançado pelos textos ‘*medianos*’ pode ser mais indefinido e mais difícil de ser alcançado porque não se tem claro o que deve ser mudado. Dessa forma, acreditamos que a intervenção pedagógica torna-se ainda mais necessária, pois pouco o aluno pode ver sobre sua própria escrita se está sozinho na interação com a Universidade. Com isso, somos levados a considerar que o resumo (47B) traz para a interação o desenvolvimento mobilizado pela Universidade, mas proporcionado pelo contexto escolar.

Como uma condição contrária ao de desenvolvimento, continuamos a observar as dificuldades que acompanharam a escrita dos dezenove resumos (19) ‘*medianos*’ que se mantiveram na mesma categoria. São, portanto, esses textos que passamos a tratar na próxima seção.

### 6.3.3 O aluno-candidato em um contínuo confronto com a Universidade

Como outros os resumos que confrontaram os seus padrões linguísticos com os da Universidade, o resumo (11A) configura-se como um texto ‘*mediano*’. O resumo constitui-se de ações parafrásticas com o uso de palavras que indicam a compreensão do aluno-candidato. Além dos deslizes em relação à fidelidade dos termos, ainda se pode apontar a necessidade de uma atenção à acentuação, à concordância e à paragrafação. Para indicar essas evidências, destacamos em negrito as palavras que indicam o uso das palavras do autor do resumo, o que provoca descolamentos de sentido e indícios da compreensão desenvolvida pelo autor do resumo. Assim, também sublinhamos os elementos linguísticos que apresentam deslizes de concordância ou acentuação. Enfim, apontamos, na primeira interação, alguns aspectos que deveriam ser desenvolvidos na terceira interlocução. Observe:

Os **índices** de reprovação ao longo dos anos **é alarmante**. Quem mais **figura** nas **estatísticas** são as crianças das **baixas** camadas sociais.  
 Tais crianças **reproduzem a história** dos pais que, por mais que se esforcem e tenham esperança, não **vêem** suas crianças mudarem de vida.  
 Na escola, elas apenas recebem marcas de discriminação e humilhação, aceitando assim **a condição de “webaixados”**.  
 Quando adultos, são forçados a aceitarem empregos **deploráveis**, **de qual** podem ser despedidos **a qualquer momento**.  
 Palavras-chave: Escola, discriminação, pobreza.

(Resumo (11A) do corpus da pesquisa, produzido na 1ª fase/PAS-UEM/2009)



Assim, palavras como ‘*índices*’, ‘*estatísticas*’ e ‘*webaixados*’ deveriam ser evitadas no resumo, tal como aspectos como a concordância verbal; pontuação e uso dos pronomes relativos deveriam ser desenvolvidos. No entanto, podemos observar que as dificuldades se mantêm na segunda interação, como apresentamos a seguir:

Conforme dados da Organização Mundial de Saúde, de 8% a 15% dos casais tem dificuldades para ter filhos. Parte destes problemas podem ser solucionados com métodos convencionais, já outros casais terão que usar métodos de reprodução assistidas, como a inseminação artificial e fertilização in vitro. Além destes, outros procedimentos surgem, para que o processo de reprodução seja otimizado, porém a reprodução assistida exige grandes gastos financeiros e emocionais para o casal, bem como gera grande estresse físico na mulher.

Tais inovações desafiam conceitos morais, culturais e religiosos. No Brasil, estas práticas estão tendo suas fronteiras delimitadas pelo Conselho Federal de Medicina, para que a reprodução assistida seja executada com respeito, segurança e dignidade.

Palavras-chave: Reprodução; Genética; Moral; Fertilização; Procedimentos.

(Resumo (11B) do corpus da pesquisa, produzido na 3ª etapa do PAS-UEM/2011)

No resumo apresentado, o aluno repete as ações que realizou na primeira interação. De forma sucinta, ele recupera as informações mínimas sem ampliações. Diferente da primeira interação na qual o aluno tinha o limite de oitenta (80) palavras, nesta interação, o aluno tem vinte (20) linhas para escrever das quais utiliza apenas onze (11). Há, portanto, uma compactação. O texto torna-se mais uma síntese do que um resumo, propriamente. Para a visualização dessa sintetização, destacamos em negrito nos três parágrafos iniciais do texto original as informações recuperadas no primeiro parágrafo do resumo (11B):

#### Quadro 16 – Confronto entre texto-fonte e resumo (11B)

Os três primeiros parágrafos do texto-fonte:	Primeiro parágrafo do resumo (11B):
<p><b>Segundo a Organização Mundial da Saúde, de 8% a 15% dos casais em idade fértil têm dificuldades para gerar filhos. Parte superará o problema com o uso de medicamentos e tratamentos mais convencionais, mas cerca de 20% terá como única opção recorrer às técnicas de reprodução assistida. [...]</b></p> <p>Basicamente, <b>as técnicas de reprodução assistida abrangem a inseminação artificial</b>, na qual a fecundação é induzida dentro do corpo feminino, e <b>a fertilização in vitro</b>, com fecundação e desenvolvimento inicial externo dos embriões. <b>Procedimentos inovadores têm se multiplicado. [...]</b></p> <p>[...]. A taxa média de sucesso da fertilização in vitro é de 35%. Após quatro tentativas, sobe para 78% a chance de gravidez, <b>mas isso implica custos financeiros e emocionais para o casal. Além disso, é preciso considerar que o processo pode ser muito desgastante. [...]</b></p>	<p>Conforme dados da Organização Mundial de Saúde, de 8% a 15% dos casais <u>tem</u> dificuldades para ter filhos. Parte destes problemas <u>podem</u> ser <b>solucionados</b> com métodos convencionais, já outros casais terão que usar métodos de reprodução assistida, como a inseminação artificial e fertilização in vitro. Além <u>destes</u>, outros procedimentos surgem, <u>para</u> que o processo de reprodução seja <b>otimizado</b>, porém a reprodução assistida exige grandes gastos financeiros e emocionais para o casal, bem como gera grande <b>estresse físico</b> na mulher.</p>

(Análise do texto (11B) do corpus da pesquisa, produzido na 3ª fase/PAS-UEM/2011)

Os termos negritados marcam as palavras que o aluno continua a substituir em seu resumo. Já os elementos sublinhados indicam os deslizos de acentuação, pontuação e concordância que acompanham o aluno. Ocorrências as quais diferem pouco este resumo escrito na terceira etapa daquele escrito na fase anterior. Outro indício dessa constatação pode ser evidenciado pela apresentação das palavras-chave no final do resumo. Embora, na última interação, essas palavras não sejam solicitadas o aluno apresenta-as: '*Palavras-chave: Reprodução; Genética; Moral; Fertilização; Procedimentos.*' (11B). O resgate dessas palavras pode evidenciar um conceito de resumo estabelecido pelo aluno-candidato a partir da última interação, que pode, possivelmente, encontrar respaldo do seu contexto escolar. Entretanto, o resumo sintético aceito pela Universidade na primeira interação, devido à restrição do número de palavras, deixa de ser suficiente na última interação. Nesta, o aluno tem um texto-fonte mais longo para sumarizar, e por isso, deveria recuperar mais informações. Contudo, os critérios alteraram-se, mas o aluno não os percebe.

De tal forma, somos levados a considerar que a compreensão estabelecida pelo aluno-candidato de nota '*mediana*' pode ser diversificada. Essa compreensão como qualquer outra requisita um contexto prévio que pode direcionar o candidato para duas posturas: uma o aluno pode compreender que seu texto está '*bom*' porque a Universidade (com seu poder) considera-o mediano. Já outro aluno pode entender que deve melhorar porque seu texto ainda é mediano. Também, coadunam-se com nossa interpretação os estudos de Antunes (2003) em que a compreensão consubstancia-se em uma atividade de cooperação entre locutor ou interlocutor. O leitor/interlocutor participa ativamente na reconstrução, recuperação e compreensão do sentido pretendido pelo autor. Dessa forma, a resposta da Universidade dada ao aluno do ensino médio pode estabelecer mais significativa, dependendo da leitura que o aluno-candidato faz desta resposta. Geraldi (1997) garante que o enunciado do locutor agencia as palavras do interlocutor – contrapalavra – para estabelecer uma compreensão. O enunciado – a nota da instituição – pode evocar uma compreensão usualmente realizada pelo aluno – de que seu texto é '*quase bom*', ou deslocar o interlocutor para uma compreensão diferente – de que seu texto '*deve ser melhorado*'. Por isso, de acordo com os nossos dados, a nota que desclassifica pode colaborar mais para a percepção da necessidade de melhora do que a nota intermediária ou '*mediana*'.

Em presença da indefinição da compreensão do aluno-candidato e as novas exigências da última interação, o aluno concluinte do ensino médio que apresenta a mesma ação linguística que caracterizou, na primeira interação, o seu resumo como '*mediano*' pode ser

considerado como um retrocesso, conforme os resumos (49B) e (53B) que se encontram, na 3ª fase, com ações mais elementares, quando comparadas as desenvolvidas na 1ª fase, alcançando apenas (51%) da nota possível. Ou simplesmente, manter-se na mesma categoria como aconteceu com os textos (1B, 2B, 4B, 5B, 7B, 14B, 21B, 27B, 28B, 37B, 40B, 42B, 54B, 56B, 58B e 59B).

De acordo com os textos analisados em nosso corpus, entendemos que uma nota mediana pode desencadear duas situações. Na primeira, o aluno apenas constata uma informação que ele já sabe, em virtude do aluno já ter consciência de como ele escreve e, efetivamente, não enxergar possibilidades de mudança. Na segunda, o aluno observa algo inesperado e/ou conscientiza-se da necessidade de transformação. Resumindo, os textos analisados que evidenciam o avanço ou a estagnação do aluno-candidato podem indicar a compreensão que este faz da interlocução com a Universidade, do sentido estabelecido pelo aluno do ensino médio da interação com a Universidade. Diante disso, o nossos dados indicam que dos quarenta (40) alunos-candidatos que se encontram na categoria dos medianos, dezenove (19) continuam com um desenvolvimento que os mantêm na mesma categoria, indicando uma incompreensão ou uma impossibilidade de se mobilizar de um pouco menos dos 50% dos alunos dessa categoria que se apresenta como a maior categoria do processo. Assim, acreditamos ser significativo o fato de vinte e um (21) alunos avançarem para uma escrita satisfatória.

Diante disso, o último objetivo da Universidade Estadual de Maringá em implantar o PAS-UEM, assegura-se que o processo visa a:

permitir, por meio de informações detalhadas de desempenho do candidato, que tanto os alunos quanto as escolas tenham a oportunidade de monitorar esse desempenho ao longo do Ensino Médio.

(Resolução nº 034/2008-CEP e nº 003/2011-CEP, UEM, 2008; 2011)

Dessa forma, já são oferecidos detalhes dos resultados e do desenvolvimento do aluno-candidato em cada disciplina do ensino médio. Contudo, diante da focalização da nossa pesquisa na prova de redação para observar o desenvolvimento do aluno na escrita e a interação por meio dessa escrita entre Universidade e aluno, consideramos como necessária um detalhamento da nota de redação para que este aluno possa desenvolver os aspectos linguísticos envolvidos especificamente.

## 6.4 A interação como um encontro

Assim como consideramos os textos desclassificados no processo de interação pedagógica organizada no PAS-UEM como um *'desencontro'*, também consideramos um *'encontro'* interacional entre a Universidade e o aluno do ensino médio aqueles textos que apresentam um desempenho *'satisfatório'*. Conforme o postulado Bakhtiniano de que a interação é produzida pelo trabalho conjunto do locutor e interlocutor no momento da interação. E, conseqüentemente, o texto como *lócus* da interação não é um produto estático e acabado, mas um encontro entre os sujeitos sociais que se materializam nessa atividade social oral ou escrita (ANTUNES, 2003). Consideramos um *'encontro'* linguístico e social entre interlocutores os resumos com desempenho satisfatório que constroem colaborativamente uma realidade de escrita. Dentre os textos do nosso corpus, na primeira interação, apenas três (03) desses textos alcançam um desempenho *'satisfatório'*. São esses textos que passamos a apresentar.

### 6.4.1 A interação do aluno-candidato como um encontro

Já na primeira interação com a Universidade, os resumos (22A, 43A e 51A) apresentaram uma interação linguística de forma satisfatória. Esses textos que os alunos-candidatos apresentaram os padrões determinado pela Universidade já no primeiro diálogo, continuaram a interagir com a instituição de modo *'satisfatório'* na última interação. A partir desses textos, visualizamos o conceito de resumo assumido pela Universidade, pois dentre esses se encontra o único resumo que atingiu a nota máxima na interação final. Para apontar esses dados apresentamos os indícios de desenvolvimento do texto (51A e 51B) como representante dos alunos-candidatos que mantêm um desempenho satisfatório nas duas interações com a Universidade pelo gênero resumo.

São as crianças pobres que fracassam

São sobretudo as crianças provenientes das camadas populares que fracassam na escola, as que mais precisam da escola para poder melhorar de vida. Os pais das crianças que fracassam são os que fizeram mais sacrifícios, que passaram dificuldades para comprar cadernos e uniformes. Porém, todo esse esforço não serviu de nada. Crianças saem convencidas de que são menos inteligentes e capazes do que as outras. O futuro delas é aceitar os trabalhos mais duros e de remuneração mais baixa, infelizmente.

Humilhação do fracasso.

(Resumo (51A) do corpus da pesquisa, produzido na 1ª fase/PAS-UEM/2009)

Na primeira interação com a Universidade, o aluno-candidato assume o resumo como uma ação de sumarização fundamenta pela técnica de apagamento e, conseqüentemente, colagens, ou seja, uma concepção estruturalista orientada por Serafini (2004) e por Machado (2004). Por essa regra, o aluno-candidato seleciona cinco períodos do texto-fonte e recupera-os fielmente em seu resumo. Para essa constatação, rerepresentamos o texto (51A) com as marcações dos apagamentos [...] e as letras maiúsculas para indicar as colagens.

### SÃO AS CRIANÇAS POBRES QUE FRACASSAM

SÃO SOBRETUDO AS CRIANÇAS PROVENIENTES DAS CAMADAS POPULARES [...] QUE FRACASSAM NA ESCOLA [...], AS QUE MAIS PRECISAM DA ESCOLA PARA PODER MELHORAR DE VIDA. / [...] OS PAIS DAS CRIANÇAS QUE FRACASSAM SÃO OS QUE FIZERAM MAIS SACRIFÍCIOS, [...] QUE PASSARAM DIFICULDADES PARA COMPRAR CADERNOS E UNIFORMES. / Porém, TODO ESSE ESFORÇO [...] NÃO SERVIU DE NADA. CRIANÇAS [...] SAEM CONVENCIDAS DE QUE [...] SÃO MENOS INTELIGENTES E CAPAZES DO QUE AS OUTRAS. O futuro delas É ACEITAR OS TRABALHOS MAIS DUROS E DE REMUNERAÇÃO MAIS BAIXA, infelizmente.

Humilhação do fracasso.

[grifo nosso] (Trecho do resumo (51A) do corpus da pesquisa)

Dentro das exatas oitenta (80) palavras permitidas pelo comando da prova de redação, cunha-se a fidelidade do resumo ao texto-fonte. Dessa forma, o resumo não apresenta desvios de sentido e problemas quanto o uso padrão dos recursos linguísticos. Com as ‘cópias’ realizadas, o resumo configura-se como uma forma de reproduzir a mensagem sem ruídos que perturbem as informações, conforme postula Meserani (1995). Em presença desse resumo, torna-se possível compreender o menor interesse da Universidade pelo conceito de resumo ‘parafrástico’ e uma valorização da ‘regra de apagamento’. A orientação do comando da prova de redação de um resumo fiel pode representar a busca pela manutenção dos sentidos originais valorizados pela esfera acadêmica, ou quiçá, essa concepção mais estruturalista de resumo poderia oferecer uma correção de forma mais objetiva e equitativa da banca de correção.

Entretanto, embora haja um predomínio da ‘técnica de apagamento’, à última oração do resumo (51A), o aluno-candidato acrescenta o adjunto oracional ‘*infelizmente*’, apontando a opinião do aluno em relação à situação discutida no texto original. Da mesma forma, o aluno recupera três palavras-chave ‘*Humilhação do fracasso*’ (51A) que descaracterizam o assunto-tema do texto e configura-se como uma frase que pouco se relaciona com o tema ‘*São as crianças pobres que fracassam*’ (TF). Esses deslizos configuram os desvios provocados pelas palavras do aluno-candidato, o que não prejudica o sentido do texto, efetivamente, já

que as colagens feitas organizam o resumo predominantemente. Em síntese, a ação linguística assumida pelo candidato garante-lhe um desempenho satisfatório na primeira interação.

Na segunda interação, o aluno-candidato retorna à interação com o conceito de resumo definido pela *'regra de apagamento'*. Para essa constatação apresentamos o resumo (51B) que materializa o conceito assumido. Com o propósito de destacar as colagens realizadas negritamos os trechos copiados e apontamos os apagamentos com os colchetes e as reticências. [...].

[...] Pesquisas realizadas pela Organização Mundial de Saúde revelam que **8% a 15% dos casais em idade fértil têm dificuldades para gerar filho** e que , enquanto alguns superam tais dificuldades por meio de **tratamentos convencionais e medicamento**, outros têm, **como única opção, as técnicas de reprodução assistida**. [...] O avanço da medicina **tem ajudado um número crescente de pessoas a superar a infertilidade**, pessoas cujo perfil mais notável tem sido o de **mulheres mais maduras que priorizaram a carreira e decidem ser mães [...]** quando os óvulos já passaram da frase propícia de fertilidade.

Basicamente, as técnicas de reprodução assistida são sintetizadas em **inseminação artificial [...]** e fertilização **"in vitro"**. Os procedimentos inovadores [...] (entre eles [...] o congelamento de células reprodutivas e de embriões para posterior aproveitamento, [...] o diagnóstico pré-implantacional [...] e as técnicas de sexagem) **têm se multiplicado, [...]** porém **tudo isso não faz da reprodução assistida a única solução [...]** e, também não torna os métodos infalíveis. O maior número de tentativa resulta em uma maior taxa de sucesso, todavia **implica custos financeiros e emocionais para o casal** e os processos podem ser desgastantes; a mulher pode ser submetida a várias experiências para depois receber **a notícia de que não engravidou**, terá sido tudo em vão.

**As novidades da ciência têm tornado mais efetiva** a vitória sobre a infertilidade, mas, concomitantemente, **desafiam conceitos culturais, morais e religiosos**, por representarem questões polêmicas. No entanto, **as fronteiras estão sendo delineadas: no Brasil, além de aspectos legais, [...]** há **práticas e limites bem definidos pelo Conselho Federal Medicina**, já que o estabelecimento **de tais limites é fundamental**, pois **a reprodução assistida ajuda a criar a vida, mas mesmo com os seus avanços, deve ser praticada com respeito, segurança e dignidade.**

(Resumo (51B) do corpus da pesquisa, produzido na 3ª etapa do PAS-UEM/2011)

Nessa interação surgem mais palavras do aluno-candidato, no entanto, os apagamentos e as colagens são predominantes, como destacamos. Dessa maneira, o resumo (51B) mantém a concepção de resumo assumida na primeira interação, mas, sobretudo, apresenta um desenvolvimento do candidato quanto ao uso dos recursos linguísticos tanto como aspectos estruturais quanto discursivos.

Os recursos linguísticos usados pelo aluno-candidato para a construção do seu texto permitem identificar o desenvolvimento da sua escrita e de sua consciência linguística (GERALDI, 2014). Na segunda interação, surge o uso de termos como *'revelam'*, *'cujo'*, *'todavia'*, *'notável'*, *'já que'* e *'mas, mesmo'*. São exemplos de uso de recursos que apontam para o desenvolvimento vocabular do candidato. No mesmo sentido, no trecho: *'e que ,*

*enquanto alguns superam tais dificuldades por meio de tratamentos convencionais e medicamento, outros têm, como única opção, as técnicas de reprodução assistida.*’ (51B) os apostos (em negrito) usados no resumo apontam para um desenvolvimento dos recursos estruturais e domínio do aluno sobre as palavras que agencia. Assim, o aluno-candidato retorna à interação com a Universidade, atingindo o desenvolvimento satisfatório máximo em dezenove (19) linhas escritas dentro do limite de 20 linhas.

Já no que dizem respeito aos aspectos discursivos, as palavras do texto-fonte harmonizam-se com as palavras do aluno-candidato, ou seja, por meio daquelas, ele expressa as suas palavras. No segundo período do último parágrafo do resumo, o trecho: *‘No entanto, as fronteiras estão sendo delineadas: no Brasil, além de aspectos legais, há práticas e limites bem definidos pelo Conselho Federal Medicina,’* (51B), recupera a informação original: *‘... as fronteiras estão sendo delineadas. No Brasil, além de aspectos legais, como a proibição de comercialização de tecidos, órgãos e embriões, há práticas e limites bem-definidos pelo Conselho Federal de Medicina (CFM).’* (TF), assim, o aluno-candidato reorganiza as palavras do texto-fonte em função do novo texto que é construído. Dessa maneira, o trecho explicativo *‘como a proibição de comercialização de tecidos, órgãos e embriões’* (TF) é apagado com o indício de uma ação linguística e discursiva, concomitantemente. Em síntese, os dois locutores do resumo e do texto-fonte se entrelaçam na construção de um discurso fiel ao original. Não se evidencia desvios, apagamentos indevidos ou ‘ruídos’ nessa transição.

Tal caso, em particular, que atinge o seu desenvolvimento linguístico, refletimos como um aluno do ensino médio atinge essa escrita: as determinações que lhe permitem agenciar ou mobilizar essa escrita. Entendemos que, nessa última interação entre Universidade e o aluno do ensino médio, evidenciam-se que os padrões estruturais linguística tornam-se mais claro para os interlocutores. Consequentemente, se em alguns momentos, a sala de aula pareceu distante da interlocução com a Universidade, nesse caso, apreendemos que a escola construiu um diálogo como o aluno que lhe permitiu compreender e estabelecer um diálogo com a Universidade. Portanto, há também, possivelmente, um encontro entre o professor (a escola) e a Universidade. Neste momento, podemos entender que a Universidade, na organização do PAS-UEM, instaura um diálogo como o ensino médio que dá diretrizes a ele, e, sobretudo, orientações sobre seu desenvolvimento, confirmando ou retificando. Dessa forma, se o aluno e/ou a escola, pelo ensino básico ou cursos pré-vestibulares, estão atentos a esse diálogo, logo, conseguem estabelecer uma interlocução harmoniosa de *‘encontro’*, e isso faz a diferença.

Segundo Antunes (2003), cada evento interacional não está completo em si mesmo. Ele precisa de eventos anteriores para significar. Por essa perspectiva, as palavras de um texto

estabelecem um diálogo com o conhecimento que o aluno e a Universidade construíram em outras interações verbais. Assim, cada interação verbal, cada resumo escrito no PAS-UEM, aponta para o que a interação social, pedagógica e acadêmica conseguiram construir: um aluno que realiza uma escrita consciente. Um aluno-candidato que tem consciência do texto que escreve e do gênero que utiliza para dizê-lo.



## CAPÍTULO 7

### **CONCLUSÃO: A REALIDADE INTERATIVA ESTABELECIDADA ENTRE A INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR E O ALUNO DO ENSINO MÉDIO**

A proporem o ensino de língua materna a partir do texto oral e escrito do próprio aluno ou dos seus interlocutores imediatos distantes no tempo ou no espaço, Geraldí (1991, 1997, 2010) e Antunes (2003, 2009) sustentam nosso entendimento de ter como interlocutor imediato no PAS-UEM a banca examinadora que avalia o texto do aluno-candidato como uma condição de acesso ao ensino superior. Mais que apreensão teórica, entendemos que compreender os diferentes processos cognitivos, linguísticos, discursivos e contextuais implicados no funcionamento comunicativo de um texto é fundamental para entender o fenômeno da linguagem, que se constrói tanto no microcosmo da sala de aula, quanto no macrocosmo do processo avaliativo seriado. Essa interação, quando ocorre, prevê um processo de ensino-aprendizagem de língua materna que busque o desenvolvimento da linguagem do aluno, com o texto como eixo norteador. Com essa concepção, buscamos entender como os documentos legais oficializam-na e encaminham orientações para a criação e implantação de processos seletivos mais coerentes com o que acontece (ou deveria acontecer) na sala de aula. Recorremos à leitura de documentos que pudessem preencher lacunas na nossa compreensão de como interagem o macro e o microcosmo em um processo de seleção de candidatos a uma das vagas dos cursos de graduação de uma instituição do ensino superior. Recortamos desse contexto um processo de seleção diferenciada, mais democrática e teoricamente preocupada em estabelecer uma interação com o ensino médio – o PAS-UEM.

Entretanto, fiéis ao compromisso de cumprir o objetivo geral de construir a rotina pedagógica materializada na interação verbal que constitui a prova de redação do PAS-UEM, reconstruindo os significados das ações linguísticas dos interlocutores participantes desse processo seletivo seriado, percorremos os caminhos que nos permitiram tornar visível a realidade interativa estabelecida entre a instituição de ensino superior e o aluno do ensino médio, o que passamos a apresentar sucintamente a seguir.

O objetivo específico de tornar visível como os alunos-candidatos percebem e identificam os padrões estruturais linguísticos formais do gênero resumo ou encontram

dificuldades em construí-los orientado pelo PAS-UEM levaram-nos a resultados indicativos de que o aluno-candidato transita entre o que lhe foi orientado, possivelmente pelo contexto escolar, e as exigências perceptíveis pela situação comunicativa imediata. No entanto, a percepção da situação comunicativa imediata, orientada pela matriz do contexto institucional, é determinada pelo conhecimento proveniente do contexto escolar. Por isso, ora as ações realizadas no macrocosmo do PAS-UEM apresentam indícios do conhecimento de processos de sumarização que atendem aos critérios e às concepções da universidade; e ora, os processos de sumarização desenvolvidos encontram-se distantes das determinações da universidade, o que faz a banca reconhecer as dificuldades do candidato, atribuindo a seu texto uma nota que retifica o desempenho do candidato. Em síntese, os alunos-candidatos, no PAS-UEM, não fazem mais do que sabem ou do que foram orientados anteriormente, antes da interação com a universidade.

Por outro lado, as análises das ações linguísticas dos interlocutores evidenciam também que a Universidade atribui maior pontuação a um texto orientado pela regra de apagamentos e colagens, o que por outra perspectiva, poderia ser considerado como cópia. Isso nos permite entender que ou a universidade elegeu um conceito de resumo estruturalista, ou houve um desvio dentro do próprio contexto institucional que deslocou o conceito discursivo para um estruturalista. Ademais, as análises desses textos nos levam a perceber que se por um lado a Universidade, ao optar pela produção de gênero textual como o resumo permite o reconhecimento de modelos relativamente estáveis, nas esferas sociais onde se realizam, com utilidade específica no contexto acadêmico; por outro lado, exige, por determinações do gênero e da esfera, que o aluno-candidato observe um texto original internamente antes de defini-lo de fora, o que o leva a esforçar-se para escrever um texto objetivo, coerente e compreensível, conforme Serafini (2004). Diante disso, os dados indicam que a Universidade ainda espera um texto com características da típica redação escolar ou uma produção textual que considera, sobretudo, a universidade (ou a banca examinadora), em que o aluno-candidato demonstra um domínio das ações linguísticas básicas de sumarização, de forma específica, e de textualização, de forma geral.

Quando focalizamos especificamente as ações linguísticas da Universidade, observamos que, na primeira interação, a Universidade pretendeu impor seus padrões de forma superior ou apenas selecionar seus candidatos como uma característica vestibular apenas. Já, na segunda interação, a instituição adequa seu discurso para o interlocutor com quem dialoga. Dessa maneira, evidenciamos que a Prova de Redação do PAS-UEM quer

que o aluno interaja com a Universidade, ao alterar os padrões estruturais formais linguísticos da interação.

Com os dados que reconstroem os significados das ações linguísticas dos interlocutores participantes desse processo seletivo seriado, atingimos o objetivo geral de construir a rotina pedagógica materializada na interação verbal que constitui a Prova de Redação do PAS-UEM. Assim, a rotina estabelece que as ações linguísticas desenvolvidas conjuntamente pelos participantes da situação comunicativa permitem a identificação e a compreensão dos sentidos instaurados na interação. Dessa maneira, podemos perceber que os interlocutores, tanto candidatos como universidade, podem retornar à interação com padrões linguísticos alterados para interagirem por meio do gênero resumo.

Na construção da realidade no PAS-UEM, a partir dos sentidos estabelecidos pelos interlocutores, a Universidade instaura um diálogo como o aluno do Ensino Médio, dando-lhe diretrizes, e, sobretudo, orientações sobre seu desenvolvimento, confirmando-o ou retificando-o. Conseqüentemente, o candidato tem condições de voltar à interação com uma concepção definida de resumo e uma ação eficiente de escrita, exemplificado pelos textos considerados '*insatisfatórios*' inicialmente que retornam a interação como satisfatórios. Tal desenvolvimento pode ser oferecido ao aluno pela possibilidade de retornar à sala de aula para buscar o conhecimento ainda necessário.

Os dados apresentados e as análises realizadas, ao contribuir para a construção das rotinas de escrita entre a UEM e o aluno-candidato, entre dois níveis de ensino, os recursos linguísticos usados pelo aluno-candidato e pela universidade para a construção dos seus textos, nas duas interações analisadas, permitem identificar o desenvolvimento da escrita dos participantes. Dessa maneira, sobretudo, cada interação verbal, cada resumo escrito no PAS-UEM, aponta para o que a interação social, pedagógica e a academia conseguiram construir: um aluno que realiza uma escrita consciente. Um aluno-candidato que tem consciência do texto que escreve e do gênero que utiliza para dizê-lo. Finalmente, este trabalho compreendendo, sob a perspectiva da etnometodologia, com ancoragem na visibilidade dos pontos relacionados que o PAS-UEM é um evento interacional que, para significar-se, não se completa em si mesmo. Organiza-se em etapas e fases, umas estabelecendo elos com as outras, e considera outros eventos interacionais como o são as situações de ensino-aprendizagem em que se inserem os alunos-candidatos.

Portanto, o contexto atual qualifica o PAS-UEM como fonte de dados e análises importantes para o aperfeiçoamento das práticas de ensino-aprendizagem da escrita no macro contexto que o PAS-UEM abrangeu. Assim, podemos contribuir com este estudo, no que diz

respeito ao Ensino Médio, com a evidência de que a focalização de um gênero textual implica o estudo das ações de linguagem que o constitui. Por isso, o conceito ou processo de sumarização orientado pelo contexto escolar deve ser acompanhado do conhecimento ou desenvolvimento dos recursos linguísticos agenciados. De tal modo, o aluno do ensino médio orientado pela regra de apagamento, deve tomar consciência do trabalho com a linguagem a partir dos fragmentos enrijecidos pela colagem. Da mesma forma, os resumos parafrásticos exigem um maior domínio vocabular. Enquanto, os resumos que condensam as informações requerem um desenvolvimento da compreensão das relações semânticas dos segmentos textuais. Portanto, embora o conceito de resumo assumido possa implicar algumas ações e refutar outras, o gênero resumo exige um trabalho conjunto entre leitura e escrita. Enfim, se, em alguns momentos, pudemos observar um desinteresse pela ação de escrever por parte de alguns candidatos, ou uma desvalorização da escrita, indiretamente, por parte de muitos professores que não assumem essa focalização em sala de aula, podemos identificar algumas soluções para o desenvolvimento dessa forma de interação verbal que emancipa socialmente, a escrita.

Já no que diz respeito à Universidade, entendemos que, no PAS-UEM, há um trabalho conjunto de professores do ensino médio e da Universidade para a elaboração do programa das provas, mas não se assinala uma ação da Universidade junto aos professores do Ensino Médio para atender ou sanar os problemas indicados pelo processo. Diante disso, as análises dos resumos com menor desenvolvimento podem indicar que o aluno não estabelece o sentido que a universidade busca instaurar na interação porque, na verdade, há uma ausência de diálogo entre a universidade e o professor. Isso, portanto, pode implicar que o não desenvolvimento do texto do aluno-candidato pode transitar de uma constatação para uma motivação para a Universidade. A partir disso, podemos sugerir que além da nota total obtida na prova de redação, uma informação detalhada sobre escrita poderia esclarecer que aspectos do texto do aluno-candidato poderiam ser desenvolvidos (conteúdo ou forma). Todavia, mais eficientes seriam essas informações em uma ação conjunta de formação e diálogo com professor do Ensino Médio.

## REFERÊNCIAS

- ANTUNES, I. *Aula de Português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ANTUNES, I. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola Editora, 2009.
- BAKHTIN, M. *A estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2012.
- BECHARA, I. *Dicionário de língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011.
- BORTONI-RICARDO, S. M. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola editorial, 2013.
- BRASIL. Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases de educação nacional. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília: Ministério da Educação, 1999.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília: Ministério da Educação, 1999.
- \_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. *Linguagem, códigos e suas tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. 239 p. (Orientações curriculares para o ensino médio; v. 1).
- \_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Linguagem, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC; SEMTEC, 2002.
- BRITO, P. L. Em terra de surdos-mudos (um estudo sobre as condições de produção de textos escolares.) In: GERALDI, J. W. *O texto na sala de aula*. Cascavel: Assoeste, 1991.
- CAMPOS, C. M.; RIBEIRO, J. Gêneros. In: COSTA, I. B.; FOLTRAN, M. J. (Org.). *A tessitura da escrita*. São Paulo: Contexto, 2013. p. 23-44.
- CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis, Vozes, 2008.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Conselho Pleno. *Parecer CNE/CP nº 98/99, de 06 de julho de 1999*. Dispõe sobre o processo seletivo para acesso ao ensino superior. Brasília, 1999. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PNCP098.pdf>>. Acesso em: 09 mar. 2013.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. *Gêneros e ensino de leitura em LE: os modelos didáticos de gêneros na construção e avaliação de material didático*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

CUNHA, A. F. Funcionalismos. In: MARTELOTTA, M. E. (Org.). *Manual de linguística*. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2012.

CUNHA, C.; CINTRA, L. *Nova gramática do Português Contemporâneo*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

DENZIN, N. F.; LINCOLN, Y. S. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DIK, C. S. *The Theory of Funcional Grammar: Complex and derived constructions*. Edited by K. Hengeveld. Berlin, New York: Mouton de Gruyter, 1997.

DUBOIS, J. [et. al.] *Dicionário de linguística*. 15. ed. – São Paulo – Cultrix, 2007.

FIORIN, J. L.; SAVIOLI, F. P.; *Para entender o texto: Leitura e redação*. 16. ed. São Paulo: Ática, 2000.

FLICK, U. *Introdução à pesquisa qualitativa*. Tradução Joice Elias Costa. 3.ed. Porto Alegre: Artmed; :Bookman, 2009.

GARCEZ, L. H. C. *Técnica de redação: o que é preciso saber para bem escrever*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

GARCIA, O. M. *Comunicação em prosa moderna: aprenda a escrever, aprendendo a pensar*. 27. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012.

GERALDI, J. W. *A aula como acontecimento*. São Paulo: Pedro & João Editoriais, 2010.

\_\_\_\_\_. Da redação à produção de textos. In: CHIAPINI, L. (Org.). *Aprender e escrever com textos de alunos*. São Paulo: Cortez, 1997b.

\_\_\_\_\_. *Leitura: uma oferta de contrapalavras*. Revista Educar, Curitiba, n. 20, p. 77-85. 2002. Editora UFPR.

\_\_\_\_\_. *O texto na sala de aula*. Cascavel: Assoeste, 1991.

\_\_\_\_\_. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GUEDES, P. C. *Da redação à produção textual: o ensino da escrita*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

GUESSER, A. H. Etnometodologia e a análise da conversação e da fala. *Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC*. Vol. 1 nº 1 (1), agosto-dezembro/2003. p. 149-168. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/13686/12>>. Acesso em: 7 out. 2013.

HILGET, J. G. Procedimentos de reformulação: a paráfrase. In: Rodrigues A. C. S. et al; PRETI, D. (Org.). *Análise de textos orais*. São Paulo: FFLCH/USP, 2003. p. 115-146.

KOCH, I. G. V. *Desvendando os segredos dos textos*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

\_\_\_\_\_. *O texto e a construção dos sentidos*. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2009b.

MACHADO, A. R. *Resumo*. 6. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

\_\_\_\_\_. Revisando o conceito de resumos. In: DIONÍSIO, A.P.; MACHADO, A.R.; BEZERRA, M.A. (Orgs.). *Gêneros textuais & Ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MACHADO, D. Z.; WACHOWICZ, T. C. Dialogismo. In: COSTA, I. B.; FOLTRAN, M. J. (Org.). *A tessitura da escrita*. São Paulo: Contexto, 2013. p. 82-100.

MEDEIROS, J. B. *Redação Científica: a prática de fichamento, resumos, resenhas*. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2005.

MENEGASSI, R. J. Responsividade e dialogismo no discurso escrito. In: NAVARRO, P. (Org.) *O discurso nos domínios da linguagem e da história*. São Paulo: Claraluz, 2008.

MESERANI, C. S. *O intertexto escolar: sobre leitura, aula e redação*. São Paulo: Cortez, 1995.

NEVES, M. H. M. A referência e sua expressão. In: CASTILHO, A.T.; *Descrição, história e aquisição do português brasileiro*. Campinas: Pontes Editores, 2007.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. *Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Língua Portuguesa*. Curitiba: SEED, 2008.

PÉCORRA, A. P. *Problemas de Redação*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

PERFEITO, A. M. Concepção de linguagem, teorias subjacentes e ensino de língua portuguesa. In: MENEGASSI, R. J.; SANTOS, A. R.; RITTER, L. C. B. (Org). *Concepção de linguagem e ensino*. Maringá: Eduem, 2010. 126 p., 21 cm. (Formação de Professores – EAD; v. 41) p. 11-38.

PERINI, M. A. *Gramática Descritiva do Português*. 4. ed. São Paulo: Ática, 2004.

ROJO, R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURES, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.) *Gêneros: teorias, métodos e debates*. São Paulo: Parábola, 2005. p. 184-207.

SCHLICHTING, A. M. S. *Acesso ao Ensino Superior: uma nova página e múltiplos olhares*. Estudo de caso do Sistema de Avaliação do Ensino Médio (SAEM). 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

SCHWANDT, T. As três posturas epistemológicas para a investigação qualitativa: interpretativismo, hermenêutica e construcionismo social. In: DENZIN, N. F.; LINCOLN, Y. S. (Org.). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 193-217.

SERAFINI, M. T. *Como escrever textos*. 12.ed. São Paulo: Globo, 2004.

STRAUSS, A. L.; CORBIN, J. *Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada*. Porto Alegre: Artmed; : Bookman, 2008.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez, 1996.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. 1. ed. – São Paulo: Atlas, 2012.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ. Comissão Central do Vestibular Unificado. Caderno de Questões – PAS-UEM/2009 – 1ª fase. Maringá, UEM/CVU, 2009. Disponível em: <<http://www.pas.uem.br/provas2009/PASUEM2009G1.pdf>>. Acesso em: 04 jun. 2012.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ. Comissão Central do Vestibular Unificado. Caderno de Questões – PAS-UEM/2011 – 3ª etapa. Maringá, UEM/CVU, 2011. Disponível em: <[http://www.pas.uem.br/provas2011/PASUEM2011\\_Etapa3\\_G1.pdf](http://www.pas.uem.br/provas2011/PASUEM2011_Etapa3_G1.pdf)>. Acesso em: 05 ago. 2012.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ. Comissão Central do Vestibular Unificado. Manual do Processo de Avaliação Seriada – PAS-UEM/2009. Maringá, UEM/CVU, 2009. Disponível em: <<http://www.pas.uem.br/pdf/lingua%20portuguesa.pdf>>. Acesso em: 04 jun. 2012.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ. Comissão Central do Vestibular Unificado. Manual do PAS-UEM 2013. Maringá, UEM/CVU, 2013. Disponível em: <<http://www.pas.uem.br/pdf/Manual>>



2013.pdf>. Acesso em: 28 mai. 2014.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. Resolução no 034/2008-CEP, de 25 de junho de 2008. Aprovar o Relatório Final do Grupo de Trabalho Instituído pela Portaria no 007/2008-PEN, a criação do Processo de Avaliação Seriada (PAS-UEM) e dar outras providências. Disponível em: < <http://www.scs.uem.br/index2.php>>. Acesso em: 28 mar. 2012.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. Resolução no 003/2011-CEP, de 4 de maio de 2011. Aprova novo Regulamento do PAS-UEM e revoga o Artigo 3º da Resolução nº 034/2008-CEP. Disponível em: <<http://www.scs.uem.br/index2.php>>. Acesso em: 06 mar. 2013.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA. CPS – Comissão Permanente de Seleção. *Manual do Candidato PSS III, 2012*. Resolução UNIV nº 5, de 1 de março de 2000. Estabelece normas para o processo seletivo seriado – PSS – da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Disponível em: <<http://www.cps.uepg.br/home/index.php>>. Acesso em: 09 mar. 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. *Resolução nº 007/98*, de 09 de junho de 1998. Dispõe sobre o Programa de Ingresso ao Ensino Superior da UFSM (PEIES). Disponível em: <<http://portal.ufsm.br/documentos/documentos/index.html?jsessionid=b8f6b28c4f86f70618c6514a4c98?action=open&idInformacaoDocumento=1906>>. Acesso em: 09 mar. 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. Pró-Reitoria de Planejamento. *Resolução nº 019/95*, de 25 de outubro de 1995. Dispõe sobre o Programa Experimental de Ingresso ao Ensino Superior (PEIES) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Disponível em: <<http://portal.ufsm.br/documentos/documentos/index.html?action=downloadArquivo&idArquivo=338>>. Acesso em: 10 mar. 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. CONSUN – Conselho Universitário. *Resolução nº 19/2008*, de 29 de agosto de 2008. Extingue o Programa Alternativo de Ingresso ao Ensino Superior – PAIES da Universidade Federal de Uberlândia, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.reitoria.ufu.br/Resolucoes/ataCONSUN-2008-19.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. CONSUN – Conselho Universitário. *Resolução nº 20/2008*, de 29 de agosto de 2008. Institui o Programa de Ação Afirmativa de Ingresso no Ensino Superior – PAAES da Universidade Federal de Uberlândia, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.reitoria.ufu.br/Resolucoes/ataCONSUN-2008-20.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. *Resolução nº 369-CONSEPE*, de 28 de setembro de 2004. Regulamenta o Processo Seletivo Gradual-PSG para ingresso nos Cursos de Graduação da Universidade Federal do Maranhão, a partir de 2005. Disponível em: <[http://www.proen.ufma.br/files/normas\\_legislacao/2004/CONSEPE\\_369.pdf](http://www.proen.ufma.br/files/normas_legislacao/2004/CONSEPE_369.pdf)>. Acesso em: 18 mar. 2013.

