



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ

Centro de Letras, Comunicação e Artes
Mestrado Profissional em Letras em Rede



JAQUELINE ELIZE PEREIRA LIMA

**O RESUMO ESCOLAR: UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE
GÊNEROS PARA O ENSINO DA PRODUÇÃO TEXTUAL NA
EDUCAÇÃO BÁSICA**

Cornélio Procópio
2024

JAQUELINE ELIZE PEREIRA LIMA

**O RESUMO ESCOLAR: UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE
GÊNEROS PARA O ENSINO DA PRODUÇÃO TEXTUAL NA
EDUCAÇÃO BÁSICA**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), como requisito à obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Marilúcia dos Santos Domingos.

Ficha catalográfica elaborada por Juliana Jacob de Andrade - Bibliotecária, CRB/9 - 1669, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UENP

L732r LIMA, Jaqueline Elize Pereira
O resumo escolar: uma sequência didática de gêneros para o ensino da produção textual na Educação Básica. / Jaqueline Elize Pereira LIMA; orientadora Marilúcia dos Santos Domingos - Cornélio Procópio, 2024.
197 p. :il.
Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Estadual do Norte do Paraná, Centro de Letras, Comunicação e Artes, Programa de Pós Graduação em Letras, 2024.
1. Sequência didática de gênero. 2. Resumo escolar. 3. Capacidades de linguagem. I. Domingos, Marilúcia dos Santos , orient. II. Título.
CDD: 370.11

JAQUELINE ELIZE PEREIRA LIMA

**O RESUMO ESCOLAR: UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE
GÊNEROS PARA O ENSINO DA PRODUÇÃO TEXTUAL NA
EDUCAÇÃO BÁSICA**

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Marilúcia dos Santos Domingos
Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP)
Orientadora

Prof^a. Dr^a. Roberta Negrão de Araújo
Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP)
Membro interno

Prof. Dr. Adair Vieira Gonçalves
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)
Membro externo

Dedico este trabalho a Deus. Meu pai celeste que cuidou de tudo durante minhas ausências em busca de capacitação profissional. Autor de maravilhas em minha vida, cuja presença me auxilia nas minhas escolhas, abre caminhos e me segura pela mão, inspira-me fortaleza frente aos desafios e adversidades.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, por me guiar, pela proteção durante todas as minhas viagens e por me amparar em todos os momentos difíceis dessa jornada.

Ao meu marido, Ailton, por todo o apoio, amor e incentivo durante todo o processo de conclusão do meu mestrado. Sua presença e compreensão foram fundamentais para que eu pudesse alcançar este sonho.

Aos meus filhos, Miguel e Vicente, minhas maiores realizações, que lidaram com minha ausência. Obrigada por serem minha fonte de motivação e orgulho.

Aos meus pais, Devanir e Fátima, pelo amor incondicional, por sempre estarem ao meu lado, por despertarem em mim o entusiasmo pelos estudos, por me apoiar em todos os momentos. Estendo meus agradecimentos a todos os meus familiares, especialmente à minha irmã Janaina e à minha sogra Neusa, pelas orações e por torcerem por mim.

À UENP, pelo ensino de alto padrão desde minha graduação, especialização e, vinte anos depois, no mestrado. Aos funcionários desta universidade: secretária, seguranças, profissionais da limpeza e copa, por me atenderem com muita competência, e, singularmente, à Edinéia e à Josiane, por me acolherem com carinho e cuidado.

À minha orientadora, Marilúcia dos Santos Domingos, por compartilhar tempo e ensinamento. Obrigada pela orientação minuciosa durante todas as etapas desta dissertação, seu suporte e paciência foram fundamentais para a conclusão deste percurso. Foi uma honra ser sua orientanda.

À Capes, pelo investimento em minha formação. A bolsa concedida significou alívio aos desafios financeiros associados ao estudo e à pesquisa de um curso *stricto sensu*.

Aos professores do PROFLETRAS, por toda excelência em proporcionar uma formação de qualidade e contribuir imensamente com minhas experiências acadêmica e profissional.

Aos membros da banca de qualificação e defesa, Professora Doutora Roberta Negrão de Araújo e Professor Doutor Adair Vieira Gonçalves, pela leitura atenta e inestimáveis contribuições para o desenvolvimento desta investigação.

Às minhas colegas da turma 8: Cristiane, Dayanna, Jacqueline, Juliana, Luciane, Michelle, Vanessa e Silmara, pela cumplicidade, pelas trocas de conhecimentos e pelas memórias que construímos juntas.

À parte importante desta pesquisa: equipe diretiva do Colégio João Gueno, Francis e Vanessa, funcionários, equipe pedagógica, equipe docente, professores, alunos participantes e

seus responsáveis legais, pela confiança em minha docência, por sua colaboração e dedicação. Juntos, conseguimos realizar um trabalho de qualidade e alcançar resultados significativos.

Às amigas desde a época de graduação e ótimas profissionais: Ana Carolina, Dayane e Valéria, pelo incentivo, pela admiração e pelo auxílio.

Por fim, reitero minha gratidão a todos pelo papel que desempenharam na minha vida e na conclusão deste importante objetivo. Saibam que suas influências positivas continuarão a se refletir em minha prática profissional e no meu compromisso com a educação. Sinto-me lisonjeada por ter contado com o apoio de pessoas tão excepcionais.

*Escrever é estar no extremo
de si mesmo, e quem está
assim se exercendo nessa
nudez, a mais nua que há,
tem pudor de que outros vejam
o que deve haver de esgar,
de tiques, de gestos falhos,
de pouco espetacular
na torta visão de uma alma
no pleno estertor de criar.*

João Cabral de Melo Neto

LIMA, Jaqueline Elize Pereira. **O resumo escolar: uma sequência didática de gêneros para o ensino da produção textual na educação básica.** 2024. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procópio, 2024.

RESUMO

A presente dissertação é resultado de um estudo desenvolvido no Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), ofertado pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). Tem por objetivo propositivo elaborar uma Sequência Didática de Gêneros (SDG) para o ensino da produção textual do resumo escolar, destinada a alunos do 8º ano do Ensino Fundamental (EF) e, como objetivo de pesquisa, analisar o desenvolvimento de capacidades de linguagem dos discentes do 8º ano do EF, participantes da investigação, para a escrita do referido gênero textual. Em desdobramento, os objetivos específicos são: modelizar o gênero resumo escolar, identificar quais capacidades de linguagem para sua escrita os alunos-participantes têm antes da implementação da SDG e quais capacidades foram desenvolvidas após essa implementação. Tais questões são decorrentes da seguinte reflexão: quais elementos constituem o resumo escolar e, portanto, devem ser fundamentalmente transformados em objeto de ensino na elaboração da SDG, para que o estudante do EF desenvolva capacidades de linguagem para a produção desse gênero? Para tanto, o aporte teórico-metodológico centra-se nos preceitos da vertente didática do Interacionismo Sociodiscursivo, configurando-se como uma abordagem qualitativa, de cunho interventivo, pautada na pesquisa-ação. Em decorrência, este trabalho apresenta um modelo teórico do gênero, um modelo didático do gênero, uma SDG e as análises dos dados gerados na aplicação da SDG. Uma constatação relevante é que o resumo escolar é solicitado por docentes de diferentes componentes curriculares, muitos dos quais não conhecem as especificidades do gênero. Outra constatação é que os alunos-participantes desenvolveram capacidades languageiras para a escrita do resumo escolar ao participarem da intervenção didática em questão. Em síntese, dos nove participantes, nas primeiras produções, apenas dois demonstravam domínio das nove características do gênero definidas como categorias de análise; após a realização da SDG, oito alunos alcançaram capacidades linguísticas dos nove elementos, enquanto um deles progrediu, em predominância, para um domínio parcial. Ademais, a professora-pesquisadora também evoluiu, ampliando seu conhecimento teórico e metodológico.

Palavras-chave: Sequência didática de gênero. Resumo escolar. Capacidades de linguagem. Ensino de Língua Portuguesa. Profletras.

LIMA, Jaqueline Elize Pereira. **The school summary**: a didactic sequence of genres for teaching textual production in basic education. 2024. Dissertation (Professional Master's Degree in Letters) – State University of Northern Paraná, Cornélio Procópio, 2024.

ABSTRACT

This dissertation is the result of a study developed in the Professional Master's Degree in Literature (PROFLETRAS), offered by the State University of Northern Paraná (UENP). Its purposeful objective is to develop a Genre Didactic Sequence (GDS) for teaching the textual production of the school summary, aimed at students in the 8th year of Elementary School (ES) and, as a research objective, to analyze the development of language skills of students' 8th year ES students, participants in the investigation, to write the aforementioned textual genre. In unfolding, the specific objectives are: to model the school summary genre, to identify which language skills for writing the student-participants have before the implementation of the GDS and which skills were developed after this implementation. Such questions arise from the following reflection: which elements constitute the school summary and, therefore, should be fundamentally transformed into a teaching object in the preparation of the GDS, so that the ES student develops language skills for the production of this genre? To this end, the theoretical-methodological contribution focuses on the precepts of the didactic aspect of Sociodiscursive Interactionism, configuring itself as a qualitative approach, with an interventional nature, based on action research. As a result, this work presents a theoretical model of the genre, a didactic model of the genre, an GDS and analyzes of the data generated in the application of the GDS. A relevant finding is that the school summary is requested by teachers from different curricular components, many of whom do not know the specificities of the genre. Another finding is that the student participants developed language skills for writing a school summary when participating in the didactic intervention in question. In summary, of the nine participants, in the first productions, only two demonstrated mastery of the nine characteristics of the genre defined as categories of analysis; After completing the GDS, eight students achieved language skills in the nine elements, while one of them progressed, predominantly, to partial mastery. Furthermore, the teacher-researcher also evolved, expanding her theoretical and methodological knowledge.

Keywords: Genre didactic sequence. School summary. Language capabilities. Teaching Portuguese Language. Profletras.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Esquema da SD.....	37
Figura 2 - Modelo didático do gênero resumo escolar	67
Figura 3 - Transcrição do texto de E8 - exemplificação do domínio da estrutura do gênero..	97

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Elementos que constituem os gêneros, segundo Bronckart (2009)	27
Quadro 2 - Dispositivo didático para a modelização do gênero	35
Quadro 3 - Encaminhamentos metodológicos	46
Quadro 4 - Pergunta 1: Você solicita aos seus alunos que produzam resumos escolares?	47
Quadro 5 - Pergunta 2: Com qual finalidade você solicita a produção de resumos escolares?	47
Quadro 6 - Pergunta 3: Qual é o gênero do texto de origem mais oferecido ao aluno para que ele produza o resumo escolar?.....	48
Quadro 7 - Conjunto de exemplares do gênero e seus textos de origem referentes.....	49
Quadro 8 - Os diferentes resumos	51
Quadro 9 - Temáticas em abordagem nos resumos escolares e nos textos de origem.....	57
Quadro 10 - Estratégias de sumarização	60
Quadro 11 - Síntese dos elementos que formam as características regulares do resumo escolar: um modelo teórico do gênero	64
Quadro 12 - Características do gênero transformadas em conteúdo na SDG	66
Quadro 13 - Informações centrais do texto “Sanguessugas!!!” – identificadas pela professora- pesquisadora	73
Quadro 14 - Resumo escolar de E6 – constatação das ideias principais que formam o resumo escolar em comparação àquelas selecionadas como fundamentais	74
Quadro 15 - Transcrição do resumo escolar de E2 – exemplificação do domínio da estrutura do gênero	76
Quadro 16 – Estratégias de sumarização das primeiras produções de E1, E2, E4 e E6	77
Quadro 17 – Fragmentos das primeiras produções que demonstram domínio parcial da paráfrase.....	82
Quadro 18 - Identificação das capacidades de linguagem que os 9 estudantes demonstraram dominar, ou não, na produção inicial	83
Quadro 19 - Informações centrais do texto "Sobre vampiros e lobisomens"- identificadas pela professora-pesquisadora	93
Quadro 20 - Resumo escolar de E1 - constatação das ideias principais que formam o resumo escolar em comparação àquelas selecionadas como fundamentais	94
Quadro 21 - Resumo escolar de E5 - constatação das ideias principais que formam o resumo escolar em comparação àquelas selecionadas como fundamentais	95

Quadro 22 – Fragmentos da produção final de E3 que exemplificam o domínio parcial dos elementos que constituem o contexto de produção do gênero	96
Quadro 23 – Fragmentos da produção final de E2 que exemplifica o domínio da sumarização e estratégias empregadas	97
Quadro 24 - Fragmentos das produções finais que demonstram domínio da paráfrase.....	103
Quadro 25 - Fragmentos II das produções finais que demonstram domínio da paráfrase	103
Quadro 26 - Identificação das capacidades de linguagem que os 9 estudantes demonstraram na produção final.....	106
Quadro 27 - Comparação dos resultados identificados na primeira produção e na produção final.....	107
Quadro 28 - Comparação entre a primeira e a produção final de E3	108
Quadro 29 - Comparação entre a primeira e a produção final de E5	109

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CH	Ciências Hoje
CHC	Ciências Hoje das Crianças
EB	Educação Básica
EF	Ensino Fundamental
EM	Ensino Médio
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ISD	Interacionismo Sociodiscursivo
LP	Língua Portuguesa
LRCO	Livro Registro de Classe Online
MDG	Modelo Didático de Gênero
MTG	Modelo Teórico do Gênero
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROFLETRAS	Programa Mestrado Profissional em Letras
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEED	Secretaria Estadual de Educação
SD	Sequência Didática
SDG	Sequência Didática de Gêneros
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UENP	Universidade Estadual do Norte do Paraná
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	22
2.1	O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO.....	22
2.1.1	Gêneros do discurso na perspectiva bakhtiniana.....	23
2.1.2	Os procedimentos de análise de textos de Bronckart.....	26
2.1.3	A entrada dos gêneros textuais na escola	31
2.1.3.1	O processo de modelização didática	33
2.1.3.2	A sequência didática de gênero	37
3	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	41
3.1	A ABORDAGEM QUALITATIVA	41
3.2	A PESQUISA-AÇÃO	42
3.3	A ESCOLA E OS PARTICIPANTES DA AÇÃO INTERVENTIVA.....	44
3.4	ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS.....	46
4	MODELIZAÇÃO	51
4.1	DEFINIÇÃO TEÓRICA DO GÊNERO RESUMO	51
4.1.1	Elementos do contexto de produção	56
4.1.2	Os elementos discursivos.....	58
4.1.3	Os elementos linguístico-discursivos.....	62
4.2	AS CARACTERÍSTICAS DO GÊNERO QUE FORAM TRANSFORMADAS EM CONTEÚDO NA SDG	65
4.3	O MODELO DIDÁTICO DO GÊNERO.....	66
5	RELATO DA IMPLEMENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	68
5.1	O QUE DEMONSTRAM AS ANÁLISES	106
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	111
	REFERÊNCIAS	117
	APÊNDICE A – CADERNO DIDÁTICO	
	MEU PROFESSOR PEDIU UM RESUMO, E AGORA?!	
	UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE GÊNEROS PARA A PRODUÇÃO DE	
	RESUMO ESCOLAR – 8º ANO ENSINO FUNDAMENTAL.....	122
	ANEXO A – CORPUS DA MODELIZAÇÃO DO GÊNERO “RESUMO	
	ESCOLAR”.....	183
	ANEXO B – PRIMEIRAS PRODUÇÕES.....	188

ANEXO C- PRODUÇÕES FINAIS.....	192
---------------------------------------	------------

1 INTRODUÇÃO

O Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) é um programa nacional de pós-graduação *stricto sensu* oferecido a professores do Ensino Fundamental (EF), e tem como objetivo capacitar professores de Língua Portuguesa (LP) e, conseqüentemente, contribuir com a melhoria da qualidade da Educação Básica (EB) no país. A coordenação nacional do Programa é a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), com a participação, em rede, de diversas universidades públicas, dentre estas, a Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), Campus Cornélio Procópio, à qual esta pesquisa está vinculada.

De acordo com as Diretrizes do PROFLETRAS¹, o aluno filiado ao Programa, que é, obrigatoriamente, sempre um professor do EF, deve desenvolver uma pesquisa de natureza interpretativa e interventiva com foco em uma problemática de sua realidade escolar, acerca do ensino e aprendizagem de LP (Brasil, 2014). Desse modo, assumindo meu² papel de professora-pesquisadora delimito como uns dos problemas da sala de aula: a dificuldade dos alunos do EF com a prática da escrita de textos e, de forma mais específica, na produção do gênero textual resumo escolar. Logo, nossa proposta de intervenção se volta à melhoria dessa prática discursiva.

A justificativa pelo interesse no resumo escolar ocorre porque esse é um texto que peço aos meus alunos que produzam, de forma constante e, em generalização, constato muitos problemas, sobretudo a não identificação das ideias centrais apresentadas no texto de origem; dificuldades para elaboração de síntese e para articulação dos conteúdos e dos elementos textuais, entre outros. Também porque esse é um texto solicitado por alguns componentes curriculares do EF³.

Para confirmar essa afirmação, originária do que observo em minha experiência de mais de dezoito anos atuando no EF, elaborei e apliquei um questionário aos docentes que lecionam na instituição escolar de minha lotação. Os resultados, os quais apresento com detalhamento na Seção 3, confirmam que a produção de resumo é demanda também de outros componentes.

Uma outra justificativa pela delimitação do gênero está baseada nos estudos de Geraldini (2015), para quem, ao refletir sobre os documentos orientadores do ensino de LP, há ausência

¹ Disponível em: <https://profletras.ufrn.br/categoria/diretrizes#.YzruSnbMK3A>. Acesso em: 03 out. 2022.

² As ações, formações e posicionamentos particulares da professora-pesquisadora serão marcados pelo uso da primeira pessoa do singular nesta dissertação.

³ Componentes curriculares: termo assumido pela Base Nacional Comum Curricular, documento norteador da educação básica.

de foco para o trabalho com gêneros específicos da esfera escolar. Nas palavras de Geraldini (2015, p. 389), “com a prática de estudar e aprender foram criando: sinopses, resumos, anotações, mapeamento de teses e argumentos”, cabe à escola, então, ensinar os alunos a produzirem esses gêneros.

Entrelaçado a essas questões, verificamos que existem ainda poucos trabalhos científicos, em específico diante do objetivo do PROFLETRAS, com a apresentação de propostas didático-pedagógicas para o ensino e a aprendizagem da produção textual de resumo escolar. Pesquisamos algumas bases de dados, como Google Acadêmico, Portal Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e o repositório de dissertações do PROFLETRAS da UFRN. Utilizando como filtro a palavra-chave “resumo escolar”, delimitamos dos resultados as dissertações de mestrado profissional direcionadas ao EF, no período de dez anos (2012 a 2022). Encontramos, então, quatro pesquisas.

A primeira dissertação, de Rocha (2015), intitulada “O resumo de textos no livro didático do nono ano: análise e proposta de intervenção”, do PROFLETRAS/UEM, que objetivou construir uma proposta de intervenção para alunos do 9º ano, por meio de sequência didática, para o trabalho de produção de resumo escolar no componente curricular de História.

A segunda, de Pereira (2016), com o título “Estratégias de leitura de textos de História em aulas de Língua Portuguesa: uma experiência com o gênero resumo escolar no Ensino Fundamental”, do PROFLETRAS/UFMG, apresentou o mesmo objetivo de Rocha (2015).

A terceira, de Vasconcelos (2019), denominada “O gênero resumo na escola como uma proposta de ensino da produção escrita para alunos do 8º ano”, do PROFLETRAS/UFC, objetivou a elaboração de uma sequência didática de gênero, a fim de desenvolver, em alunos do 8º ano, a capacidade de produção escrita do resumo escolar de biografias.

A quarta, de Lage (2020), nomeada “Sequência didática: resumo escolar por meio de retextualização de artigo de divulgação científica”, do PROFLETRAS/UFMG, teve o objetivo de produzir uma sequência didática de resumo escolar através da retextualização de artigos de divulgação científica para desenvolver e aprimorar capacidades de linguagem escrita e leitora (prática priorizada) dos estudantes de uma turma de 7º ano.

Logo, nossa proposta de elaborar uma sequência didática de gêneros para o desenvolvimento de capacidades de linguagem para a produção textual do resumo escolar, destinada a alunos do 8º ano do EF, se concilia a essas 4 dissertações e delas se diferencia no sentido de não destinar o trabalho para apenas o componente curricular de História, como é o

caso de Rocha (2015) e Pereira (2016); de direcionamento à prática de leitura, como a de Lage (2020) e centrada no resumo de biografias, como a de Vasconcelos (2019).

Nosso interesse em questão é pelo resumo de artigos de divulgação científica, visto que esse é um gênero comumente presente nos materiais didáticos dos diferentes componentes curriculares e porque vimos (e particularmente pretendemos que nossos alunos também vejam) a ciência e sua popularização, como extremamente importantes para a compreensão e o desenvolvimento da sociedade. Comungamos inteiramente com a assertiva de Maia (2016, p. 58) de que “o processo de popularizar a ciência é determinante para a sobrevivência da própria ciência, vista como um bem, sendo que o acesso a esse conhecimento deve estar disponível para toda a sociedade de uma forma democrática”.

Firmaram-se assim, para nós, alguns questionamentos: Em que medida podemos contribuir para a melhoria do problema, isto é, para que os alunos aprimorem a prática de produção de textos de resumos escolares? Em que medida podemos organizar uma proposta que sistematize o ensino do resumo escolar? E uma ainda que se constitui como nossa pergunta de pesquisa: quais elementos constituem o resumo escolar e que, portanto, devem ser fundamentalmente transformados em objeto de ensino, na elaboração da SDG, para que o estudante do EF desenvolva capacidades de linguagem para a produção desse gênero?

Outrossim, nos estudos que realizei nas disciplinas do PROFLETRAS/UENP, nas palestras promovidas pelo Programa, no grupo de pesquisa DIALE⁴ (UENP/CNPQ), pude apreender e compreender os preceitos teóricos-metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) (Bronckart, 2009) e, a de sua vertente didática, a metodologia da sequência didática de gêneros⁵ (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2011), (Barros; Striquer; Gonçalves, 2019), (Barros, 2012), que visa: instrumentalizar os professores para o ensino de línguas, apregoando que quanto mais os alunos sabem ler e produzir diferentes e diversos gêneros textuais, mais eles têm condições de participar das situações comunicativas que existem na sociedade. Tal procedimento tem como foco a melhoria da produção textual dos alunos, além da definição de que “uma sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2011, p. 82).

Para tanto, no processo de modelização do gênero, o professor primeiro conhece suas especificidades e a partir disso elabora sequências didáticas para o seu ensino. Portanto, os

⁴ O grupo de pesquisa “Diálogos Linguísticos e Ensino: saberes e práticas” é vinculado ao PROFLETRAS.

⁵ Ao apoiarmo-nos na concepção da sequência didática como uma metodologia, empregamos a denominação sequência didática de gênero (SDG), que será detalhada na Seção de fundamentação teórica.

preceitos do ISD são os que dão aporte para este trabalho de pesquisa e construção de uma proposta de intervenção didática destinada ao ensino da produção do resumo escolar de alunos do EF.

Vale explicar, também, que nossa opção pelo resumo escolar se deu diante da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), documento normativo que define as aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver na Educação Básica. O documento classifica os cinco campos de atuação nos quais os estudantes devem ser preparados para atuarem de forma ativa e crítica, por meio das práticas sociais de linguagem: Campo da vida cotidiana (somente anos iniciais), Campo artístico-literário, Campo das práticas de estudo e pesquisa, Campo jornalístico-midiático e Campo de atuação na vida pública.

No caso do resumo escolar, ele se vincula ao campo das práticas de estudo e pesquisa. Entretanto, a BNCC (Brasil, 2018) utiliza-se de uma denominação generalizada ao referir-se ao gênero resumo e, segundo Salete (2000, p. 1), a noção de resumo é mesmo um nome comum atribuído a diferentes gêneros, “determinados pelas diferentes características discursivas e finalidades sociais a que se destinam”. Nesse sentido, conforme Schneuwly e Dolz (2011) e Salete (2000), resumos diferentes estão presentes na escola: ficha de leitura, resumo incitativo, resumo de obras, resumo escolar e fichas catalográficas.

Em vista disso, delimitamos nosso trabalho com o gênero denominado por Schneuwly e Dolz (2011) de resumo escolar: um gênero que “leva ao extremo a atitude metalinguística em face de um texto, em que é preciso reconstruir a lógica enunciativa, sendo a situação escolar de comunicação, precisamente, aquela que solicita a demonstração da capacidade para essa atitude” (Schneuwly; Dolz, 2011, p. 75).

Ressaltamos também que a metodologia de sequência didática (SD), a partir do princípio essencial de elaboração de módulos para abordar problema de produção textual preconizado por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011), sugere diversificar as atividades e exercícios, relacionando intimamente leitura e escrita, oral e escrita, uma vez que essas diferentes vias possibilitam mais acesso ao objeto de ensino. Desse modo, todas as práticas de linguagem⁶ podem ser contempladas na SD, não obstante a produção escrita é a prática priorizada em nossa intervenção pedagógica.

A partir das considerações feitas até o momento, delimitamos nosso **objetivo propositivo**: elaborar uma sequência didática de gêneros (SDG) para o ensino da produção textual de alunos do 8º ano do EF, tendo como eixo organizador o resumo escolar; e nosso

⁶ Práticas de linguagem segundo a BNCC (BRASIL, 2018): oralidade, leitura/escuta, produção escrita/multissemiótica, análise linguística/ semiótica.

objetivo de pesquisa que é analisar o desenvolvimento de capacidades de linguagem para produção textual do resumo escolar de alunos do 8º ano do EF, na participação em uma SDG. Em convergência, para o alcance do objetivo em questão, configuramos alguns objetivos específicos:

- a) modelizar o gênero resumo escolar;
- b) identificar quais capacidades de linguagem para a produção do resumo escolar os alunos-participantes têm antes da implementação da SDG;
- c) identificar quais capacidades de linguagem para a produção do resumo escolar os participantes desenvolveram após a implementação da SDG.

Nossa pesquisa configura-se como pesquisa-ação (Thiollent, 2011) de abordagem qualitativa (Neves, 1996) (Bogdan; Biklen, 1994), uma vez que a essência da pesquisa-ação é ter compromisso social e científico; envolvimento dos pesquisadores e participantes implicados na situação problemática; conhecimento e ação aliados (resolução do problema investigado) (Thiollent, 2011). Esta ordenação condiz com a pesquisadora, que é professora dos alunos participantes, com o levantamento da problemática nesse contexto didático específico e com a ação interventiva por meio da elaboração e implementação de uma SDG, a qual detalharemos de forma mais precisa em seção específica.

A pesquisa-ação apresenta uma flexibilidade em suas etapas que são delineadas conforme os objetivos e contexto (Thiollent, 2011), o que se alia de forma dinâmica com a metodologia da SDG que estabelece procedimentos para o processo de elaboração, os quais realizamos:

- formulação de um modelo teórico do gênero resumo escolar, a fim de conhecer como esse gênero se constitui;
- realização de um modelo didático do gênero resumo escolar para delimitar as dimensões ensináveis do gênero, de acordo com a etapa escolar dos alunos participantes e os objetivos docentes;
- preparação da SDG;
- implementação da SDG em sala de aula;
- análise dos dados.

Em organização, além desta Introdução, na qual elencamos o objeto de estudo e justificativas, esta dissertação apresenta a seguinte estrutura: Seção 2, expomos a base teórica que fundamenta nossa investigação; Seção 3, tratamos da metodologia de nossa pesquisa e o contexto na qual se efetivou; na Seção 4, delineamos a modelização do gênero resumo escolar;

na Seção 5, apresentamos o relato da implementação da intervenção didática e a análise dos dados e por fim, na Seção 6, apontamos as considerações finais de nosso trabalho.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta seção trazemos o que é o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), o conceito de gênero textual e de outras concepções a este relacionado, conforme o quadro conceitual dessa corrente do humano, sobretudo os encaminhamentos criados pela vertente didática do ISD para o ensino de línguas. Assim, expomos nas subseções que seguem, respectivamente, os seguintes assuntos: 2.1 o Interacionismo Sociodiscursivo; 2.1.1 os gêneros do discurso na perspectiva bakhtiniana; 2.1.2 os procedimentos de análise de textos de Bronckart; 2.1.3 a entrada dos gêneros textuais na escola; 2.1.3.1 o processo de modelização didática; 2.1.3.2 a sequência didática de gênero.

2.1 O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO

Conforme Guimarães, Machado e Coutinho (2007), o ISD delinea-se a partir de 1980, com base, principalmente, em Vygotsky⁷, no que se refere ao estudo sobre o desenvolvimento humano e nos preceitos do Círculo de Bakhtin⁸, no campo da linguagem. O princípio é o de que a linguagem humana é instrumento organizador do desenvolvimento humano.

Sobre os objetos dos estudos, de forma geral, explicam Guimarães, Machado e Coutinho (2007), que Bronckart, fundador do grupo de Genebra, se interessa por questões mais teóricas, com foco na epistemologia das ciências humanas; nas contribuições da teoria saussuriana do signo e das teorias da ação, bem como sobre condições de aquisição dos níveis de organização textual, do funcionamento dos textos/discursos e dos processos para sua produção. Outros pesquisadores do ISD entre eles Dolz, Schneuwly, se voltam para uma vertente mais didática, a qual, de forma sintética, envolve “as diferentes capacidades de linguagem que se desenvolvem no ensino/aprendizagem formal dos gêneros e dos diferentes níveis da textualidade” (Guimarães; Machado; Coutinho, 2007, p. 10), que trataremos com mais aprofundamento adiante.

Com relação ao princípio fundante, o ISD apregoa que a linguagem para a e na interação social é ferramenta construtora da cidadania. À medida que o indivíduo desenvolve e domina capacidades de linguagem para a produção e compreensão de textos, mais compreende

⁷ Seguimos a ortografia do nome de Vygotsky conforme consta na obra de Guimarães, Machado e Coutinho (2007).

⁸ De acordo com Faraco (2003), Círculo de Bakhtin é o nome dado a um conjunto de estudiosos de diversas formações que se reuniam na Rússia entre 1919 e 1929 e que contribuíram, significativamente, para a Filosofia da Linguagem. Dentre eles destacam-se Mikhail M. Bakhtin, Valentin N. Volochinov e Pavel N. Medvedev.

a realidade que o cerca e potencializa seu agir para participar das práticas sociais, conforme esclarece Striquer:

Ao desenvolver suas capacidades de linguagem, o indivíduo sabe eleger, adaptar, transformar um gênero para participar de uma situação comunicativa, pois ele sabe quais são os elementos fundamentais que constituem o gênero textual: as características contextuais e do referente, os modelos discursivos que compõem a infraestrutura, os recursos linguístico-discursivos e as operações psicolinguísticas do gênero em referência. Consequentemente, esse indivíduo sabe produzir/interpretar um gênero e com ele participar da sociedade (Striquer, 2015, p. 113).

Nesse sentido, para compreender o que são gêneros textuais para o ISD, dada sua importância, recorreremos às palavras de Bronckart (2009, p. 69) na afirmação de que “[...] uma língua natural só pode ser apreendida através das produções verbais efetivas, que assumem aspectos muito diversos, principalmente por serem articuladas a situações de comunicação muito diferentes”.

Portanto, para o teórico, é analisando os textos, denominados de produções verbais efetivas, os quais materializam os diversos e diferentes gêneros existentes na sociedade, que é possível apreender o agir humano. E ainda, a assertiva é que os textos assumem aspectos diversos, pois ao existirem “contextos sociais muito diversos e evolutivos, consequentemente, no curso da história, no quadro de cada comunidade verbal, foram elaborados diferentes ‘modos de fazer’ textos, ou diferentes **espécies de textos**” (Bronckart, 2009, p. 72, grifos do autor), ou diferentes gêneros textuais.

Em razão de o ISD conceber gêneros a partir dos preceitos do círculo de Bakhtin é que atentamos sobre os estudos bakhtinianos, tratados a seguir.

2.1.1 Gêneros do discurso na perspectiva bakhtiniana

Para que seja possível apresentar a concepção de gêneros para o Círculo de Bakhtin, é preciso, também, abordar o conceito de dialogismo e de interação verbal, visto que eles estão estritamente vinculados um ao outro.

Segundo Marcuschi (2008, p. 147), o estudo dos gêneros iniciou-se há mais de 25 séculos, por meio de Platão e Aristóteles, com foco nos gêneros da literatura, porém, no início do século XX, o Círculo deu início a um avanço dos estudos em uma perspectiva dialógica/discursiva. Em síntese, o Círculo criticava, entre outros pontos, os estudos que naquele momento não consideravam a natureza dinâmica, viva e dialógica da linguagem, uma vez que, conforme Bakhtin (2016, p. 26):

[...] todo falante é por si só mesmo um respondente em maior ou menor grau: porque ele não é o primeiro falante, o primeiro a ter violado o eterno silêncio do universo, e pressupõe não só a existência do sistema de língua que usa mas também de alguns enunciados antecedentes – dos seus alheios – com os quais o seu enunciado entra nessas ou naquelas relações (Bakhtin, 2016, p. 26).

Nessa perspectiva, o diálogo é o fenômeno fundante da interação. Um falante/produtor ao emitir um discurso em uma interação verbal, seja de que forma for, na fala, na escrita, nos gestos, reproduz outros discursos, sempre, em todas as situações de interação. Por exemplo: pais/responsáveis em situações de formação educativa, no campo familiar, acabam por repetir com as crianças/filhos muitos dos discursos vivenciados anteriormente com os seus progenitores, de livros que leram, discussões que tiveram entre amigos ou reportagens que assistiram.

Outra situação de interação: ao ministrar um conteúdo escolar em sala de aula, o docente constrói o seu discurso diante de outros com que teve contato em sua formação inicial, na formação continuada, nos livros teóricos científicos que teve como aporte teórico, no livro didático que utiliza, no Projeto Pedagógico da escola e nos documentos oficiais prescritivos, ou seja, o discurso é constituído por outros antecedentes que fundamentaram o conhecimento historicamente produzido, objeto do conteúdo escolar.

Assim, o conceito de “diálogo” como uma estrutura de conversa em voz alta, face a face entre dois ou mais indivíduos, é ampliada e complexificada. Para Bragagnollo (2011, p. 22), diálogo, nessa perspectiva, é o “que mantemos com nossos conhecimentos prévios, nossa leitura de mundo e com outras vozes que circundam um ato de enunciação”. Segundo Volochinov (2017, p. 205), cada enunciado é “um elo na corrente” de outros. Assim, voltando-nos ao supracitado, todo falante é um respondente, visto que seu discurso foi uma resposta a outros que com ele dialogaram e, ao mesmo tempo, dá início a outros novos discursos que virão posteriormente.

Esse caráter dialógico da linguagem, portanto, coloca em evidência o papel do outro na construção dos discursos. Conforme Volochinov (2017, p. 205), toda palavra é determinada não somente por aquele que a profere como também por aquele para quem se dirige, sendo “território comum entre o falante e o interlocutor”. Nas palavras de Bakhtin (2016, p. 25), “toda compreensão é prenhe de resposta”, ou seja, uma vez que o ouvinte/leitor compreende o significado do discurso, assume uma ativa posição de resposta frente a ele para concordar, discordar, complementar, modificar, reproduzir e ampliar. Então,

Nosso discurso, isto é, todos os nossos enunciados (inclusive as obras criadas) é pleno de palavras dos outros, de um grau vário de alteridade ou de assimilabilidade, de um

grau vário de aperceptibilidade e de relevância. Essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos e reacentuamos (Bakhtin, 2016, p. 54).

Em decorrência, para o Círculo, a linguagem é interação social, a qual promove os diálogos entre os “sujeitos do discurso” (Bakhtin, 2016, p. 29), pela e na alternância e retomada de falas, em atitudes responsivas ativas. É essa alternância que define os limites de cada enunciado concreto, unidade da comunicação discursiva (Bakhtin, 2016).

Para abordar o conceito de enunciado concreto, ou gêneros do discurso, na terminologia do Círculo, retomamos a afirmação de Bakhtin (2016, p. 11) de que “o emprego da língua se efetua em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana”.

Campos são as diversas e diferentes situações comunicativas existentes, exemplificados por Bakhtin (2016, p. 12) como “campos da vida, campos oficiais, campo das ordens militares, campos da criação”, e que podem ser ampliados ou detalhados como campo jornalístico, escolar, religioso, familiar, jurídico, político, empresarial, entre muitos outros.

Em cada campo, atividades de linguagem ou práticas sociais são realizadas. Por exemplo, no campo escolar o professor realiza a prática de fazer chamada de alunos; ação essa que não cabe aos discentes, que executam a prática específica de responder a exercícios. Assim, em cada campo os indivíduos elaboram “[...] *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*” (Bakhtin, 2016, p. 12, grifo do autor) e cada um dos inúmeros gêneros existentes refletem as especificidades do campo do qual participa e materializa a prática social à qual está vinculado. Em detalhamento, na escola o professor faz a chamada de alunos e essa chamada é um gênero do discurso; o aluno responde a exercícios e resposta a exercícios é um gênero do discurso.

Bakhtin (2016) ainda explica que todos os gêneros são formados por três elementos: o conteúdo temático, a construção composicional e o estilo. O conteúdo temático envolve o tema, isto é, a temática em abordagem no gênero e, segundo Rojo (2005, p. 196), são “conteúdos **ideologicamente conformados** – que se tornam comunicáveis (dizíveis) através dos gêneros” (grifo da autora). Na definição de Striquer (2015, p. 106) o tema é “o que pode ser tido dentro de um campo” a partir da valoração que autor dá ao tema e, também, a de seu interlocutor, do lugar, do momento e do objetivo da interação verbal.

A construção composicional diz respeito, conforme Bakhtin (2016), aos elementos que promovem estabilidades ao gênero. Para Rojo (2005, p. 196), tais elementos referem-se ao conjunto que constitui a estrutura textual formal.

E o estilo, para Bakhtin (2016), é inseparável do conteúdo temático, assim como é a construção composicional. Conforme Striquer (2015, p. 106), o “estilo diz respeito às unidades linguístico-discursivas relativamente estabilizadas em um gênero”.

Diante de todos esses conceitos, para o Círculo, a língua/linguagem deve ser sempre estudada a partir de uma ordem metodológica, a saber

- 1) formas e tipos de interação discursiva em sua relação com as condições concretas;
- 2) formas dos enunciados ou discursos verbais singulares em relação estreita com a interação da qual são parte, isto é, os gêneros dos discursos verbais determinados pela interação discursiva na vida e na criação ideológica; 3) partindo disso, revisão das formas da língua em sua concepção linguística habitual (Volochinov, 2017, p. 220).

Esta ordem foi adotada pelo ISD para o estudo da estrutura e do funcionamento das espécies de texto em uso, a qual centra-se, em decorrência, “primeiramente, nas condições sociopsicológicas da produção dos textos e depois, considerando essas condições, na análise de suas propriedades estruturais e funcionais internas” (Bronckart, 2009, p. 77), e que foi sintetizado, de uma forma mais didática, em um conjunto de procedimentos para análise de textos na obra *Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*, de Bronckart (2009), os quais apresentamos na próxima subseção. Contudo, é importante ressaltar, diante dos objetivos propositivo e de pesquisa desta dissertação, que essa metodologia sociológica instituída pelo Círculo de Bakhtin é o que conduz, também, os preceitos da vertente didática do ISD no que se refere ao ensino de línguas, sobre o que tratamos de forma mais específica na subseção 2.1.3.

2.1.2 Os procedimentos de análise de textos de Bronckart

Bronckart (2009) explica que todo e qualquer gênero é composto por segmentos linguístico-discursivos finitos. Contudo, estes são eleitos e organizados em interdependência, e em reflexo, do campo de atividade humana na qual está inserido o gênero, da prática social de linguagem que ele manifesta, entre outros aspectos contextuais. Nessa perspectiva, o teórico elaborou procedimentos para análise de textos, os quais são constituídos pela metodologia sociológica do Círculo de Bakhtin, e, portanto, as orientações para o pesquisador é que analise

- primeiro, as condições e os processos de interação social: em termos contemporâneos, as diversas redes e formas de atividade humana;
- depois as “formas de enunciação”, que verbalizam ou semiotizam essas interações sociais no quadro de uma língua natural;

- enfim, a organização dos signos no interior dessa formas, que, segundo o autor, seriam constituídos das ‘ideias’ e do pensamento humano consciente (Guimarães; Machado, 2007, p. 21, grifos das autoras).

Assim, primeiro o pesquisador realiza uma pesquisa bibliográfica e exploratória do gênero em abordagem com a finalidade de conhecer as definições teóricas e compreender seu funcionamento na sociedade; depois faz uma seleção a fim de elaborar uma coletânea de “textos empíricos” (Bronckart, 2009, p. 78) representativos de uma realidade comunicativa, socialmente estabelecidos e valorizados.

Diante da heterogeneidade e mobilidade dos gêneros textuais, a quantidade de produções textuais para formar a coletânea varia de acordo com os objetivos propositivos do pesquisador e do estudo, segundo Bronckart (2009). Sobre essa coletânea, o objetivo é identificar as características que são regulares do gênero, observando os elementos que o constituem, buscando, em primeiro plano, constatar a intenção comunicativa que dá origem ao gênero, o campo da atividade humana/esfera social, a prática social manifestada pelo gênero e, depois e como resultado desses fenômenos, a forma de organização dos elementos característicos no interior de um gênero; elementos que Striquer (2014) sintetiza como apresentado no Quadro 1.

Quadro 1- Elementos que constituem os gêneros, segundo Bronckart (2009)

CONTEXTO DE PRODUÇÃO	A ARQUITETURA INTERNA
<p><i>Parâmetros do mundo físico:</i> -emissor, receptor, espaço e momento em que o texto é produzido;</p> <p><i>Parâmetros do mundo social e subjetivo:</i> -elementos da interação comunicativa que integram valores, normas e regras;</p> <p><i>Conteúdo temático do texto.</i></p>	<p><i>Infraestrutura textual:</i> -plano geral do texto, tipos de discurso, tipos de sequência, formas de planificação;</p> <p><i>Mecanismos de textualização:</i> -conexão, coesão nominal e coesão verbal;</p> <p><i>Mecanismos enunciativos:</i> -vozes e marcação das modalizações presentes em um texto.</p>

Fonte: Striquer (2014, p. 316).

O contexto de produção é definido por Bronckart (2009, p. 93) “como o conjunto dos parâmetros que podem exercer uma influência sobre a forma como um texto é organizado”. Tais parâmetros são da ordem do mundo físico e do mundo social. Nesse sentido, o emissor físico do texto é o indivíduo que literalmente o produz, é o autor do texto, o agente produtor; o receptor físico, no mesmo sentido, é o ouvinte/leitor. Emissor e receptor participam sempre de um agir comunicativo em um local, espaço físico, e em um determinado momento (histórico ou extensão de tempo).

Em relação ao mundo sociossubjetivo, os parâmetros refletem as relações sociais, uma vez que o emissor e o destinatário ocupam papéis sociais dentro das situações de interação. Igualmente importante conhecer é o objetivo da interação e a temática em tratamento no texto, a qual é constituída pela valoração dada pelos participantes da interação. Os elementos do contexto de produção correspondem ao conteúdo temático da concepção bakhtiniana.

A arquitetura interna é formada por três camadas superpostas no texto: a infraestrutura textual, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos (Bronckart, 2009). A infraestrutura textual contempla o plano textual global, os tipos de discurso e os tipos de sequências e suas formas de planificação. Todos esses itens são equivalentes à construção composicional definida por Bakhtin (2016), na medida em que se referem aos elementos que promovem estabilidade ao gênero e que se definem e organizam a partir do conteúdo temático.

De acordo com Bronckart (2009, p. 120), o plano textual global relaciona-se à estrutura do gênero. Alguns gêneros podem até mesmo ser reconhecidos pela estrutura, pois assumem uma organização mais estável, como é o caso de uma receita culinária, geralmente disposta em um título, uma lista dos ingredientes e orientações para as ações ou modo de fazer o alimento. Já outros gêneros são mais relativamente estáveis, como um poema, que pode ter rimas e estrofes ou não.

Em relação aos tipos de discurso, Bronckart (2009) apresenta quatro tipos: o discurso da narração, o relato interativo, o discurso teórico e o discurso interativo. O discurso é da ordem do narrar quando o mundo discursivo está situado em um “outro lugar” que não é exatamente o mesmo do mundo ordinário/real (Bronckart, 2009), isto é, o discurso está em “disjunção entre o mundo discursivo e as coordenadas que envolvem o emissor, o receptor, ao lugar e ao momento físico da produção do texto” (Striquer, 2014, p. 317).

O relato interativo ocorre “quando o tema não tem relação com o agente produtor [...] é o discurso das personagens participantes” (Striquer, 2014, p. 318), assim, a conjunção ocorre entre o mundo dessas personagens e o mundo discursivo. O discurso interativo organiza o texto quando “os fatos são apresentados como sendo acessíveis no mundo ordinário dos protagonistas da interação de linguagem” (Bronckart, 2009, p. 153). Desta forma, o texto apresenta uma interação direta entre os interlocutores, com marcações da interação com o uso, por exemplo, de pronomes de primeira pessoa do discurso. E o discurso teórico é, segundo Bronckart (2009, p. 160), “objeto de um expor, que se caracteriza por uma autonomia completa em relação aos parâmetros físicos da ação da linguagem de que o texto se origina”. Bronckart (2009, p. 120) explica, ainda, que “as articulações entre tipos de discurso podem tomar diferentes formas”, salientando, por exemplo, que podem se organizar no texto por encaixamento, dependência de

um segmento de tipo de discurso em relação ao outro; por fusão, combinação em um mesmo segmento de dois tipos diferentes de discurso, entre outras formas.

No caso da sequenciação, Bronckart (2009) as classifica em seis tipos: narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa, dialogal e injuntiva. A sequência narrativa refere-se a uma organização de acontecimentos de uma unidade temática a partir de um processo de intriga, “de modo a formar um todo, uma história ou ação completa, com início, meio e fim” (Bronckart, 2009, p. 220), ou situação inicial, transformação e situação final. Nessa perspectiva, o teórico considera essas três fases o modelo mais simples, mas não o único.

A sequência descritiva refere-se ao efeito pretendido pelo agente-produtor em relação ao tema: “fazer ver em detalhes” ou “guiar o olhar do destinatário” (Bronckart, 2009, p. 235). Conforme o teórico, essa sequência apresenta um nível de organização geral de três fases: ancoragem, em que o tema da descrição é apresentado; aspectualização, enumeração dos diversos aspectos do tema; relacionamento, assimilação dos elementos descritos a outros, por meio de comparação ou metáfora.

Segundo Bronckart (2009, p. 234), o objeto do discurso é organizado em uma sequência argumentativa “quando o agente produtor considera que um aspecto do tema que expõe é contestável (a seu ver e/ou ao do destinatário)”. O autor explica a planificação dessa sequência em quatro fases: premissas (constatação de partida); apresentação de argumentos; apresentação de contra-argumentos e conclusão.

A sequência explicativa implica um desenvolvimento que responda/explice questões ou contradições referentes a um acontecimento natural ou de uma ação humana. Tal desenvolvimento é efetuado por “um agente autorizado e legítimo, que explica as causas e/ou razões da afirmação inicial, assim como as das questões e contradições que essa afirmação suscita” (Bronckart, 2009, p. 229). Ainda para este autor, essa sequência comporta quatro fases: a constatação inicial; a problematização, em que se explicita o porquê ou como; a resolução, em que se explica as questões iniciais; a conclusão-avaliação, em que completa ou reformula a constatação inicial.

A sequência dialogal concretiza-se nos segmentos de discursos interativos dialogados, estruturados em turnos de fala e “são diretamente assumidos pelos agentes-produtores envolvidos em uma interação verbal, ou [...] são atribuídos a personagens postos em cena” (Bronckart, 2009, p. 231). De forma geral, Bronckart (2009) cita três fases elementares da sequência dialogal: a abertura, o contato entre os participantes da interação verbal; a fase transacional, em que o conteúdo temático é construído; a fase do encerramento, fim à interação.

A sequência injuntiva se caracteriza por segmentos de textos que traduzem o objetivo de ordem, pedido, afirmação do agente-produtor em relação a seus interlocutores, “essas sequências são sustentadas por um objetivo próprio ou autônomo: o agente produtor visa a fazer agir o destinatário de um certo modo ou em determinada direção” (Bronckart, 2009, p. 237).

Os elementos que formam os mecanismos linguísticos de um texto, segundo os procedimentos de análise de texto elencados por Bronckart (2009), são os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos. Esses mecanismos, partindo de um comparativo de terminologias, equivalem ao estilo na concepção bakhtiniana. Para Bakhtin (2016, p. 64) a composição e o estilo não se dissociam, assim, na interação verbal, a escolha do gênero perpassa pela “escolha dos procedimentos composicionais e, por último, dos meios linguísticos, isto é, o estilo do enunciado”.

Os mecanismos de textualização “são voltados à manutenção da coerência do conteúdo temático, devido ao fato de que organizam, em séries lineares, a progressão e a evocação das unidades de representação mobilizadas e semiotizadas em um texto” (Bronckart, 2009, p. 16), ou seja, explicitam relações de continuidade, demarcação, contraste do conteúdo temático; como também visam à organização textual perante a coerência, a coesão nominal e verbal. Os mecanismos de textualização são organizados por estes três conjuntos: a conexão, a coesão nominal e a coesão verbal.

Bronckart (2009, p. 263) expõe que a conexão é formada por “organizadores textuais”, diversas unidades linguísticas que assinalam a junção das frases, bem como “podem assinalar as transições entre tipos de discurso constitutivos de um texto, entre fases de uma sequência ou de uma outra forma de planificação”. Já a coesão nominal utiliza anáforas, subconjuntos de unidades, com a função de introduzir argumentos (temas, personagens) e organizar sua retomada a fim de garantir a dependência da linearidade textual; conforme Bronckart (2009, p. 263), tais procedimentos produzem “um efeito de estabilidade e de continuidade”. Os mecanismos de coesão verbal são realizados pelos tempos verbais e contribuem para a evolução do conteúdo temático, além de marcarem relações de “continuidade, descontinuidade e/ou de oposição existentes entre os elementos de significação expressos pelos sintagmas verbais” (Bronckart, 2009, p. 273).

Bronckart (2009) elenca que os mecanismos enunciativos são voltados à manutenção da coerência pragmática do texto, esclarecem os posicionamentos enunciativos e as opiniões formuladas acerca de aspectos do conteúdo temático. Logo, os mecanismos enunciativos são explicitados pelas vozes presentes no texto e pelas modalizações.

Para Bronckart (2009, p. 326), a voz enunciativa “é a instância geral de enunciação que assume diretamente a responsabilidade do dizer” e pode ser verificada, de forma geral, em três categorias: 1) vozes de personagens: procedem dos agentes implicados nos acontecimentos, por exemplo, animais em cena em contos (Bronckart, 2009); 2) vozes sociais: procedem de “pessoas ou instituições sociais que não são agentes dos acontecimentos, mas são mencionadas por realizarem avaliações sobre o conteúdo temático” (Striquer, 2014, p. 321); 3) voz do autor: procede diretamente do agente produtor que intervém, comenta ou avalia aspectos da enunciação (Bronckart, 2009).

As modalizações configuram o texto, estabelecendo sua coerência pragmática e interativa, dessa forma, contribuem para a interpretação do tema pelo destinatário (Bronckart, 2009, p. 330). Para tanto, as modalizações utilizam os seguintes recursos linguísticos: tempos verbais no futuro do pretérito, orações impessoais (pode realizar, é evidente que...), verbos auxiliares de modalização (querer, poder, dever), advérbios (sem dúvida, infelizmente) e outros conjuntos de frases (Bronckart, 2009).

Em suma, os procedimentos de análise de texto de Bronckart (2009) apresentam um relevante quadro teórico-metodológico para que um pesquisador possa conhecer quais são os elementos característicos regulares de um gênero textual, compreendendo, de forma prática, a ordem sociológica de estudo da língua apresentada pelo Círculo e assumida pelo ISD.

Para além disso, como mencionamos na subseção anterior, essa ordem, e os procedimentos elaborados por Bronckart (2009) aqui expostos, foram fundamentais para a formação de uma vertente didática do ISD. Tal vertente, representada por pesquisadores do Grupo de Genebra, entre eles Joaquim Dolz, Bernard Schneuwly, Michèle Noverraz, interessa-se por elaborar metodologias para o ensino de línguas, tendo como eixo organizador os gêneros textuais.

A premissa é a de que quanto mais os alunos souberem ler e escrever diferentes e diversos gêneros textuais, mais eles saberão e poderão participar das situações comunicativas que existem na sociedade, uma vez que são instrumentalizados para tanto. Em decorrência, a próxima subseção trata da entrada dos gêneros na escola.

2.1.3 A entrada dos gêneros textuais na escola

A partir das últimas décadas do século XX os estudos com foco no ensino de línguas centraram-se na perspectiva discursiva e enunciativa, o que diz respeito, de acordo com Rojo e Cordeiro (2011, p. 10), a “enfocar, em sala de aula, o texto em seu funcionamento e em seu

contexto de produção/leitura, evidenciando as significações geradas mais do que as propriedades formais que dão suporte a funcionamentos cognitivos”.

Desse modo, pesquisadores do Grupo de Genebra, como Joaquim Dolz e Bernard Schneuwly, entre outros, interessam-se por elaborar encaminhamentos sobre o “*modo de pensar e o modo de fazer*” o ensino de línguas (Rojo; Cordeiro, 2011, p. 11, grifos das autoras), tendo como eixo organizador os gêneros textuais.

O ISD pauta-se, assim, no princípio bakhtiniano de que,

quanto mais dominamos os gêneros, maior é a desenvoltura com que os empregamos e mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação – em suma, tanto mais plena é a forma com que realizamos o nosso livre projeto de discurso (Bakhtin, 2016, p. 41).

Nesse sentido, Schneuwly e Dolz (2011) defendem que é preciso que a escola instrumentalize os estudantes. Esse “instrumentalizar” decorre do conceito de que o gênero é instrumento semiótico ou psicológico, no sentido vygotskiano do termo. Para Schneuwly (2011, p. 21) “[...] os instrumentos encontram-se entre o indivíduo que age e o objeto sobre o qual ou a situação na qual ele age: eles determinam seu comportamento, guiam-no, afinam e diferenciam sua percepção da situação na qual ele é levado a agir”.

Dessa maneira, em uma situação de interação, para agir, ou seja, para participar da situação, o indivíduo, então instrumentalizado, recorre e utiliza um gênero, “um instrumento semiótico complexo, isto é, uma forma de linguagem prescritiva que permite, a um só tempo, a produção e a compreensão de textos” (Schneuwly, 2011, p. 24).

Nesse sentido, ao colocar os gêneros como instrumentos de ensino para o desenvolvimento da linguagem dos alunos a fim de que eles os dominem e com eles participem ativamente da sociedade, surge a questão, para o ISD: Qual pode ser o modo de fazer/ensinar? O que promove a elaboração do que o Grupo denomina de engenharia didática, que contempla, de forma sintética, o processo de modelização e de sequências didáticas.

Antes, porém, de fazer uma apresentação desses procedimentos, é importante explicitar que para que o gênero se torne objeto de ensino e aprendizagem, deve-se levar em conta, segundo Schneuwly e Dolz (2011), uma decisão didática que pressupõe dois objetivos: primeiro, dominar o gênero em suas dimensões para melhor conhecer, apreciar ou produzir no contexto escolar ou em outra esfera; segundo, “desenvolver capacidades que ultrapassam o gênero e são transferíveis para outros gêneros próximos ou distantes” (Schneuwly; Dolz, 2011, p. 69). Nesse viés, um ensino sistemático do gênero textual resumo escolar pode conduzir o

aluno a compreender as dimensões que configuram o gênero e suas operações de uso, como compreender outros gêneros, por exemplo, a resenha crítica de um filme ou livro, entre outros.

Acrescentam Schneuwly e Dolz (2011), a didatização de um gênero na escola instaura um novo contexto e muito embora a intenção seja sempre (ou pelo menos deveria ser) a de reproduzir na escola as condições reais, nas quais estão inseridos os gêneros, já que nenhum gênero possui o mesmo sentido na escola do que na situação real/social, pois torna-se “gênero a aprender, embora permaneça gênero a comunicar” (Schneuwly; Dolz, 2011, p. 69). Assim, os teóricos afirmam que é necessário colocar os estudantes em situações mais próximas possíveis daquelas reais de circulação do gênero e, para tanto, é preciso que ocorra a sua didatização, isto é, sua transformação em conteúdo escolar.

No processo de transposição didática apresentado pelo ISD, de forma sintética, como mencionado, é preciso que o gênero seja modelizado, o que envolve a elaboração de modelos didáticos, bem como a produção de sequências didáticas, tratadas a seguir.

2.1.3.1 O processo de modelização didática

Segundo os estudos do Grupo de Genebra, para tornar os gêneros objeto de ensino, o primeiro passo, dentro do que denominam de engenharia didática, é a elaboração de um modelo didático de gênero (MDG). Conforme Machado e Cristovão (2006), o MDG propicia conhecer os elementos constitutivos do gênero e a partir disso, o professor pode eleger quais elementos transformar em conteúdo de ensino na SDG, considerando o ano escolar, por exemplo, entre outros aspectos.

Assim, o MDG fornece “objetos potenciais para o ensino” (Schneuwly; Dolz, 2011, p. 152), ou seja, é uma ferramenta que orienta o professor acerca do que pode ser ensinado sobre o gênero em abordagem, constituindo-se em um subsídio para o docente, visto que “favorece o ensino-aprendizagem na compreensão/produção de textos em língua materna” (Gonçalves, 2008, p. 43).

Importante explicar que, para Schneuwly e Dolz (2011), a palavra “modelo” não significa algo engessado, único, a ser elaborado sempre de um mesmo modo, seguindo os mesmos passos, visto que é norteado por três princípios:

- o princípio de *legitimidade* (referência aos saberes teóricos ou elaborados por especialistas);
- o princípio de *pertinência* (referência às capacidades dos alunos, às finalidades e aos objetivos da escola, aos processos de ensino-aprendizagem);

- o efeito de *solidarização* (tornar coerentes os saberes em função dos objetivos visados) (Schneuwly; Dolz, 2011, p. 70).

Assim, ao elaborar um MDG o professor/pesquisador deve pautar-se no princípio de legitimidade, isto é, nos saberes legitimados a respeito do gênero: o saber teórico – quais as definições teórico-práticas disseminadas por especialistas do gênero; o saber social - como os usuários representam o gênero, na leitura e na escrita, na(s) esfera(s) na(s) qual(is) está(ão) inserida(s) a interação (Barros; Gonçalves, 2023).

O princípio de pertinência é ter foco didático: escolher quais características que formam o gênero são pertinentes e podem ser definidas como conteúdo a ensinar a uma série escolar específica, a um contexto imediato, conforme os objetivos docentes etc. O propósito de escolarização de um gênero deve sempre estar atrelado às capacidades de linguagem dos alunos, bem como as suas dificuldades/necessidades.

A solidarização é o equilíbrio (Barros; Gonçalves, 2023); a articulação do caráter teórico, social e didático do gênero à proposta interventiva planejada. Para Schneuwly e Dolz (2011) os três princípios são interativos, nenhum deles é independente um do outro.

Schneuwly e Dolz (2011, p. 70) apresentam uma síntese do que concebem como um MDG: “1. ele constitui uma síntese com objetivo prático, destinada a orientar as intervenções dos professores; 2. ele evidencia as dimensões ensináveis, com base nas quais diversas sequências didáticas podem ser concebidas”.

Então, no processo de transposição didática, os autores genebrinos elencam a elaboração de MDG para eleger as dimensões ensináveis do gênero e para constituir uma síntese que objetiva orientar o professor a transpor o gênero a ser ensinado para um determinado nível de ensino por meio de SD. Dessa forma, o MDG de um resumo escolar apresentado a um terceiro ano do EM para a produção textual difere, em tipo e grau, de um MDG de resumo escolar destinado a um oitavo ano do EF.

Contudo, Barros (2012), ao aprofundar seus estudos sobre o MDG, defende que ao elaborá-lo, o que se tem, primeiro, é um modelo teórico. Nas palavras da pesquisadora, o MDG “só pode ser visto, *a priori*, apenas *teoricamente*, isto é, sua construção não necessitaria levar em conta as *capacidades* dos alunos nem as particularidades do contexto de ensino” (Barros, 2012, p. 15, grifos da autora). Isso porque ao buscar conhecer as definições teóricas e os elementos característicos regulares de um gênero, essencialmente não é preciso que o professor/pesquisador tenha como foco o ensino daquele gênero. O objetivo pode ser apenas conhecer o gênero para outros fins, exemplificando, é possível conhecer o que é e como se

constitui um artigo científico a fim de particularmente saber produzi-lo; não necessariamente ensinar alguém a produzi-lo.

Nesse sentido, conforme Barros (2012), tem-se primeiro a elaboração de um Modelo Teórico do Gênero (MTG) e, a partir dele, o MDG pode ser elaborado; esse sim com foco no ensino e aprendizagem.

Diante dessa proposição, Barros (2012) elaborou uma ferramenta para auxiliar na produção de MTG intitulada *Dispositivo didático de gênero*. Trata-se de um quadro com perguntas norteadoras, cuja função é direcionar o processo de modelização do gênero, uma vez que conduz o pesquisador a entender suas características.

O dispositivo segue as categorias de análise textual descritas na proposta de Bronckart (2009): investigação dos elementos que compõem as condições de produção e da arquitetura textual, às quais se entrelaçam as capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas a serem desenvolvidas diante dos aspectos que constituem um gênero, segundo os preceitos de Schneuwly e Dolz (2011, p. 63) de que,

[...] toda ação de linguagem implica, por outro lado, diversas capacidades da parte do sujeito: adaptar-se às características do contexto e do referente (capacidades de ação), mobilizar modelos discursivos (capacidades discursivas) e dominar as operações psicolinguísticas e as unidades linguísticas (capacidades linguístico-discursivas) (Schneuwly; Dolz, 2011).

Desse modo, a noção de capacidades de linguagem, à luz do ISD, refere-se ao conjunto de aptidões necessárias ao aprendiz para a produção e leitura de um gênero em situação de interação social (Schneuwly; Dolz, 2011). Nesse pressuposto, as capacidades de ação dizem respeito ao indivíduo saber produzir um gênero em convergência ao contexto de produção no qual está inserido; ter capacidades discursivas é saber escolher e organizar estruturalmente o conteúdo temático de forma textual, seja oral ou escrita ou multimodal; as capacidades linguístico-discursivas possibilitam ao sujeito saber escolher mecanismos textuais e enunciativos que refletem o contexto maior e os aspectos discursivos que configuram o gênero (Cristovão, 2012).

A seguir, no Quadro 2, reproduzimos o Dispositivo didático de gênero, elaborado por Barros (2012).

Quadro 2 - Dispositivo didático para a modelização do gênero

Capacidades de linguagem	Perguntas para direcionar a modelização do gênero
Capacidades de ação	<ul style="list-style-type: none"> • A qual prática social o gênero está vinculado? • É um gênero oral ou escrito? • A qual esfera de comunicação pertence (jornalística, religiosa, publicitária etc.)?

	<ul style="list-style-type: none"> • Quais as características gerais dessa esfera? • Quem produz esse gênero (emissor)? • A quem se dirige (destinatário)? • Qual é o papel discursivo do emissor? • Qual é o papel discursivo do destinatário? • Com que finalidade/objetivo produz o texto? • Sobre o quê (tema) os textos desse gênero tratam? • Qual é a relação estabelecida entre o produtor e o destinatário? Comercial? Afetiva? • Qual é o valor desse gênero na sociedade? • Qual o suporte? • Qual o meio de circulação (onde o gênero circula)?
Capacidades discursivas	<ul style="list-style-type: none"> • Qual o tipo de discurso? Do expor? Do narrar? • É um expor interativo (escrito em primeira pessoa, que se reporta explicitamente ao interlocutor, tenta manter um diálogo mais próximo com o interlocutor, explicita o tempo/ espaço da produção)? • É um expor teórico (não deixa marcas de quem fala, para quem fala, de onde e quando fala)? • É um narrar ficcional? • É um narrar acontecimentos vividos (relato)? • Como é a estrutura geral do texto? Qual a sua cara? Como ele se configura? É dividido em partes? Tem título/ subtítulo? É assinado? Qual sua extensão aproximada? Acompanha fotos/ figuras? Quais as características gerais? • Como são organizados os conteúdos no texto? Em forma de lista? Versos? Prosa? • Qual o tipo de sequência predominante? Sequência narrativa? Descritiva? Explicativa? Argumentativa? Dialogal? Injuntiva?
Capacidades linguístico-discursivas	<ul style="list-style-type: none"> • Como são feitas as retomadas textuais? Mais por pronomes ou por nomes? Quais as estratégias mais usadas? Substituições por sinônimos? Por termos genéricos/específicos? Por nominalizações? Por repetições? Como são mobilizados os artigos definidos/ indefinidos nas retomadas? Qual o grau de afetividades/ valorização expresso pelas retomadas? • Como é feita a coesão verbal? Quais os tempos verbais usados? E os tipos de verbo: ação? Estado? • Quais os tipos de conectivo usados: lógico (mas, portanto, assim, dessa forma etc.)? Temporal (era uma vez, um dia, depois, amanhã etc.)? Espacial (lá, aqui, no bosque etc.)? • Qual a variedade linguística privilegiada? Mais formal? Mais informal? Coloquial? Estereotipada? Respeita a norma culta da língua? Usa gírias? Como se verifica isso no texto? Pelo vocabulário empregado? Pela sintaxe? • Como se dá a escolha lexical? Há mais substantivos concretos? Abstratos? Há muitos verbos de ação? De estado? Há muitos adjetivos? Que tipo de adjetivos (objetivos, subjetivos, afetivos, físicos, superlativos, comparativos)? • Como são mobilizados os sinais de pontuação no texto? Quais os mais usados? E com qual finalidade? • Há uso de metáforas? De palavras/expressões com sentido conotativo? • Há rimas? Que tipo de rima? • Qual o tom do texto? Mais descontraído? Humorístico? Objetivo? Poético? Coloquial? Sísudo? Familiar? Moralista? De poder? • Há o uso de ironia? • Que vozes são frequentes no texto? Do autor? Sociais? De personagens? • De que instâncias advêm essas vozes? Do poder público? Do senso comum? De autoridades científicas? • Como é dada a voz aos personagens (ficcionais ou não) do texto? • Há mobilização de discurso direto? Indireto? Quais os recursos linguísticos/ gráficos (aspas, travessão, dois pontos) empregados? • Quais processos de modalização discursiva são mais frequentes? Modalizações lógicas? Deônticas? Apreciativas? Pragmáticas?

	<ul style="list-style-type: none"> • Há a mobilização de elementos paratextuais (quadros, imagens, cores...) ou supratextuais (títulos, subtítulos, sublinhados...)? Como eles agem na construção dos sentidos do texto? Observe, caso o texto possibilite, a forma de grafar as palavras, as cores, a expressão gestual, a forma das imagens, a entonação, as pausas etc.
--	---

Fonte: Barros (2012, p. 19).

Salientamos que as perguntas são direcionadas a fim de auxiliar o professor/pesquisador acerca da configuração de diferentes gêneros textuais. Conforme enfatiza Barros (2012, p. 21), o objetivo não é fornecer “receitas prontas”; disso compreendemos que algumas questões podem ser dispensadas diante de um gênero específico e que utilizamos o Dispositivo para a elaboração de nosso MTG, apresentado na Seção 4 deste trabalho.

Como mencionado, o MTG permite a visualização dos elementos que caracterizam um gênero; a partir dele MDG pode ser construído, ou seja, é possível definir quais características serão delimitadas e transformadas em atividades na SDG, da qual tratamos na próxima subseção.

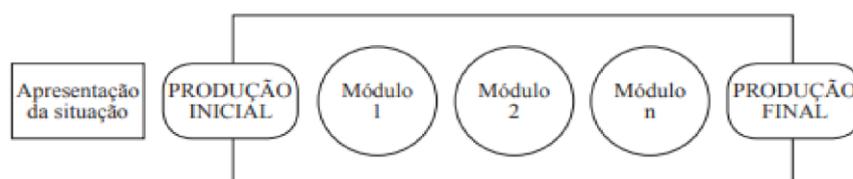
2.1.3.2 A sequência didática de gênero

De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011, p. 82), a sequência didática é “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero oral ou escrito”. Para os autores, o objetivo de uma SD é proporcionar ao aluno, por meio de atividades variadas, o domínio de um gênero, o que lhe permite, então, que ele produza, de forma oral ou escrita, com mais propriedade, o gênero em uma situação comunicativa.

Nesse sentido, defendem os pesquisadores que é necessário o trabalho com gêneros que os aprendizes não dominam ou dominam parcialmente, “as sequências didáticas servem, portanto, para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis” (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2011, p. 83).

O esquema de uma estrutura de base de uma SD tem a representação exposta na Figura 1.

Figura 1- Esquema da SD



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011, p. 83).

De acordo com o diagrama, quatro fases são envolvidas no trabalho com base em SD. A primeira, denominada de Apresentação da situação, é o momento que “visa expor aos alunos um projeto de comunicação que será realizado ‘verdadeiramente’ na produção final” (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2011, p. 84, grifo dos autores).

Em decorrência, ocorre a representação da situação de comunicação: a) o professor apresenta aos alunos a situação de interação na qual eles podem participar por meio daquele gênero, ou seja, qual é a função social do gênero na sociedade; de qual campo ele participa; qual é a intenção comunicativa que o constitui; b) define-se a modalidade do gênero (oral ou escrita) a ser apreendida; c) descreve, detalhadamente, a tarefa a ser desenvolvida pelos alunos durante o projeto, considerando qual gênero será produzido, para quem ele é direcionado, que forma terá sua produção e quem participará (toda a turma, alguns alunos, individual, em grupos) (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2011).

A produção inicial tem como objetivo revelar ao professor o que aluno já sabe acerca das características do texto e sua planificação textual, o caminho que é preciso ainda percorrer, a fim de aprimorar as capacidades de linguagem para a escrita do gênero. Assim, esse primeiro esboço constitui para o professor uma avaliação e delimita o que precisa estar presente nos módulos (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2011). Em convergência, os módulos são “atividades intencionais, estruturadas e intensivas” (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2011, p. 93), também organizados a fim de proporcionar a superação dos problemas verificados na produção inicial.

Importante explicar que não existe um número fixo ou recomendável de módulos. Eles serão elaborados diante do que foi diagnosticado na primeira produção. Tanto as atividades que os formam como qualquer outra que compõe a SD, conforme o ISD, devem seguir uma progressão, partindo da mais complexa à menos complexa. Igualmente, precisam apresentar diversidades, a fim de contemplar qualquer tipo de deficiência exposta pelo conjunto de alunos para a produção textual.

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011) sugerem três categorias de exercícios: atividades de observação e de análise de textos, tarefas simplificadas de produção de texto e elaboração de uma linguagem comum. Esses exercícios propõem, respectivamente, ao aluno, comparar vários textos de um mesmo gênero ou gêneros diferentes, como também analisar textos autênticos ou protótipos; concentrar-se em um aspecto preciso da elaboração de um texto, como por exemplo, focar na estratégia de apagamento de um trecho no processo de sumarização⁹; por fim, elaborar uma linguagem comum, um vocabulário técnico entre os pares e o professor,

⁹ Sumarização refere-se a um procedimento necessário para a produção textual de resumo, conceito tratado na Seção 4.

referente ao texto estudado durante toda a SD, objetivando uma maneira de julgar o próprio trabalho e de outros.

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011, p. 90) consideram a linguagem técnica e regras elaboradas durante o desenvolvimento da SD muito importantes, já que esse conhecimento adquirido se torna comum entre a classe e o professor, pois “favorece uma atitude reflexiva e um controle do próprio comportamento”. Conforme os teóricos, é o momento de “capitalizar as aquisições”: ao final de cada módulo, os conhecimentos adquiridos (linguagem técnica, regras) podem ser registrados - redigidos pelo aluno ou proposto pelo professor - de forma sintética em uma lista de constatação, lembrete ou glossário.

A Produção final é o “que dá ao aluno a possibilidade de pôr em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos” (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2011, p. 90). Para os teóricos do Grupo de Genebra, a produção final concentra-se no “polo do aluno”, pois espera-se que ele compreenda o processo de aprendizagem: o que aprendeu e o que resta a aprender.

Os autores salientam, ainda, que para tanto, uma boa estratégia é oferecer aos alunos uma lista de constatação ou uma grade com os mesmos elementos/conteúdos estudados durante a SD, a fim de que o aluno possa averiguar o que ele desenvolveu e o que ainda precisa apreender ou melhorar: “Assim, a grade serve, portanto, não só para avaliar no sentido mais estrito, mas também para observar as aprendizagens efetuadas e planejar a continuação do trabalho, permitindo eventuais retornos a pontos mal assimilados” (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2011, p. 91).

Em suma, o Grupo genebrino enfatiza que a SD proporciona tempo de organizar o ensino por meio dos módulos do trabalho, os quais não devem ser aleatórios, mas como já mencionado, organizados de forma sistemática. Nessa perspectiva, a partir das capacidades iniciais de linguagem observadas na primeira produção, como também as lacunas, ordenam-se os módulos que são ferramentas norteadoras para facilitar a aprendizagem. Na produção final, se retoma a inicial para verificar se houve progressão.

Fundamental explicar que esses conceitos e o esquema de base da SD apresentados pelos pesquisadores do Grupo de Genebra foram ao longo do tempo e, principalmente, diante de novos contextos sociais, culturais, geográficos e econômicos sofrendo alterações. Barros, Striquer e Gonçalves (2019) e Barros e Striquer (2020) defendem tal constatação como um processo natural, já que a SD não é um procedimento estanque, que pode ser compreendido como uma estrutura fixa; as etapas (apresentação da situação, primeira produção, módulos e

produção final) não devem ser seguidas e/ou cumpridas diante de qualquer que seja o contexto, qualquer que seja o gênero.

Apontam Barros e Striquer (2020, p. 1420), que pela experiência delas e de seus alunos-orientandos nos Programas de Mestrados Profissionais “na elaboração e desenvolvimento de SDG para a Educação Básica brasileira”, a compreensão é a de que é preciso redefinir a SD para além de um procedimento: “A proposição é tomá-la como uma metodologia de ensino da língua que, necessariamente, se norteia por bases teóricas de cunho sociointeracionista”. Essa é a concepção que adotamos neste trabalho e, em decorrência, a terminologia adotada é sequência didática de gênero (SDG).

A próxima seção aborda os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nesta seção, apresentamos a metodologia de pesquisa que sustenta as ações para alcançar o objetivo propositivo deste estudo, que é a elaboração de uma SDG para o ensino da produção textual de alunos da Educação Básica (EB), tendo como eixo organizador o resumo escolar, bem como nosso objetivo de pesquisa: analisar o desenvolvimento das capacidades de linguagem para produção textual do resumo escolar de alunos do 8º ano do ensino fundamental na participação em uma SDG.

Para tanto, na subseção 3.1 definimos a pesquisa de abordagem qualitativa; na subseção 3.2, a qualificamos quanto ao tipo de pesquisa como pesquisa-ação; na subseção 3.3 caracterizamos o *lócus* e os participantes da ação interventiva; na subseção 3.4 descrevemos os encaminhamentos metodológicos dados à pesquisa e proposta interventiva.

3.1 A ABORDAGEM QUALITATIVA

Quanto à abordagem, nossa pesquisa caracteriza-se como qualitativa, à medida que não busca enumerar ou quantificar dados e eventos, mas obter “dados descritivos mediante contato direto e interativo do pesquisador com a situação objeto de estudo” (Neves, 1996, p. 01).

Em nosso caso, a professora-pesquisadora possui esse contato direto com a situação/objeto de estudo, tanto no que se refere ao problema gerador de pesquisa, o contato com docentes de diversos componentes curriculares, os quais relatam dificuldades dos alunos em produzirem resumo escolar, principalmente quando esse gênero textual é solicitado como instrumento de avaliação, quanto o contato direto da professora-pesquisadora com os alunos participantes da pesquisa. Ressalte-se que a nossa formação e atuação profissional está explicitada mais adiante.

Embora para Neves (1996) os métodos quantitativos e qualitativos não se excluam, o autor acrescenta que na abordagem qualitativa os dados obtidos são analisados em contexto de relações, afirmando que “[...] nas pesquisas qualitativas, é frequente que o pesquisador procure entender os fenômenos, segundo a perspectiva dos participantes da situação estudada e, a partir daí situe sua interpretação dos fenômenos estudados” (Neves, 1996, p. 01).

Nesse sentido, Bogdan e Biklen (1994, p. 48) acrescentam que os dados na pesquisa qualitativa incluem “[...] transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorandos e outros registros oficiais” e, diante dela, os pesquisadores

devem respeitar a forma como foram registrados ou transcritos. No nosso caso, os dados formam o *corpora*: um conjunto de exemplares do resumo escolar, os quais analisamos para a elaboração do MTG e do MDG; as respostas às atividades que formam a SDG e os textos produzidos pelos alunos, produção inicial e final, para identificar as capacidades de linguagem desenvolvidas no processo (antes e depois da implementação da SDG).

A presente pesquisa parte de um contexto educacional: uma turma do 8º ano do EF. Acreditamos que tal amostra representa o que ocorre na realidade mais ampla. E, considerando que as pesquisas apresentam diferentes classificações, na próxima subseção delineamos nosso caminho pela pesquisa-ação.

3.2 A PESQUISA-AÇÃO

No campo da pesquisa social, uma estratégia metodológica utilizada como procedimento é a pesquisa-ação. Thiollent (2011) a define como

[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (Thiollent, 2011, p. 20).

Logo, a característica principal deste tipo de pesquisa pressupõe o envolvimento ativo do pesquisador e uma ação por parte das pessoas ou grupos envolvidos na questão (Gil, 2008). Tal posicionamento tem relação com nossa postura de professora da turma que ao mesmo tempo cumpre o papel de pesquisadora, assim atuando na intervenção e na busca por solução.

Por conseguinte, a base empírica da pesquisa-ação relaciona-se com uma problemática em sala de aula, especificamente a dificuldade que os alunos de uma turma do 8º ano apresentam em relação à produção do gênero textual resumo escolar. Partindo da intersecção entre teoria e prática uma ação é estabelecida; no caso, a elaboração e implementação de uma SDG, nosso Produto Educacional. Nesse seguimento, Pereira e Araújo (2022, p. 253) acrescentam que “O produto educacional constitui-se a partir da aplicação e mediação do conhecimento acadêmico gerado nos mestrados profissionais”. Da mesma forma, a ação conduzida na pesquisa-ação age em nossa prática docente, como afirma Thiollent (2011, p. 22), “os pesquisadores pretendem desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados”.

Ainda de acordo com os estudos do referido autor, a configuração de uma pesquisa-ação depende dos objetivos e contexto de pesquisa, por isso é flexível. Com essa proposição,

Thiollent (2011) aponta como fases a exploratória, como ponto de partida, e divulgação de resultados, como fase final, “sabendo que, no intervalo, haverá uma multiplicidade de caminhos a serem escolhidos em função das circunstâncias” (Thiollent, 2011, p. 56).

A fase exploratória consiste em estabelecer um diagnóstico da situação, levantamento dos problemas e de eventuais ações (Thiollent, 2011). Em nosso estudo, a fase exploratória se iniciou com a escolha da prática discursiva da produção escrita de texto, a partir do que exige o PROFLETRAS, como mencionado na Introdução desta dissertação; assim como do gênero textual, o resumo escolar, eixo organizador da proposta interventiva, que se definiu diante de nossa própria experiência docente e dos resultados de questionário aplicado com professores de outros componentes curriculares do EF, a fim de comprovar nossa assertiva de que não só o componente LP solicita a produção do resumo, mas outros também.

Thiollent (2011, p. 59) acrescenta que nessa fase é designado o tema da pesquisa, o qual “deve ser definido de modo simples e sugerir os problemas e o enfoque que serão selecionados”. Posteriormente, define-se a problemática relacionada ao tema, os objetivos e desencadeia-se a investigação/ação. No nosso caso, a problemática relacionada às dificuldades dos alunos para a produção do resumo escolar é o foco da proposta de elaboração de uma SDG para o desenvolvimento dos alunos no que se refere a capacidades de linguagem para a produção textual do resumo escolar e, em convergência, emergiram os objetivos, os quais explicitamos no Quadro 3.

Ainda sobre a pesquisa-ação, ela concretiza seus objetivos por meio de um plano, uma “ação planejada, objeto de análise, deliberação e avaliação” (Thiollent, 2011, p. 79), o que Gil (2002, p. 146) define como uma “ação destinada a enfrentar o problema que foi objeto de investigação”. Em atendimento à exigência do PROFLETRAS, nosso objetivo propositivo é elaborar uma SDG para o ensino da produção textual, destinada a alunos da EB, tendo como eixo organizador o resumo escolar.

Para Thiollent (2011) a pesquisa-ação é muito relevante no âmbito educacional e ressalta a divulgação de resultados por meio de distribuição de material didático gerado pelos participantes. Em conformidade, o Produto Educacional elaborado em mestrado profissional, como o solicitado pelo PROFLETRAS, após sua validação externa e integração ao sistema educacional, proporciona aos interessados a possibilidade de utilização do conteúdo produzido (Pereira; Araújo, 2022).

Para o mencionado autor, pesquisas que se configuram em ação proporcionam efetiva produção de conhecimento e informações, em contrapartida da insuficiência de pesquisas “que se limitam a uma simples descrição da situação ou a uma avaliação de rendimentos escolares”

(Thiollent, 2011, p. 84). Tal perspectiva se entrelaça de forma direta ao objetivo de pesquisa, que é analisar o desenvolvimento das capacidades de linguagem para produção textual do resumo escolar dos alunos do 8º ano do ensino fundamental, na participação em uma SDG, e aos específicos que colaboram para o alcance desse: modelizar o gênero resumo escolar, a fim de destacar suas características próprias; identificar quais capacidades de linguagem para a produção do resumo escolar os participantes já têm antes da implementação da SDG e; identificar quais capacidades de linguagem para a produção do resumo escolar os participantes desenvolveram após a implementação da SDG.

Apontamos, também, sobre o que Thiollent (2011) defende como flexibilidade das etapas da pesquisa-ação, entre as fases exploratória e a final, partimos, em convergência, de uma pesquisa exploratória, acerca das dificuldades de produção textual dos alunos; definimos os objetivos, propositivo e de pesquisa; definimos o gênero resumo escolar como eixo organizador da SDG e a turma do 8º ano do EF para ação interventiva. Depois, realizamos estudos da literatura e aprofundamento teórico-metodológico; conforme o processo de transposição didática, elaboramos o modelo teórico e o modelo didático do gênero em trabalho; elaboramos, então, uma SDG; implementamos-na e analisamos o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos-participantes.

Mais adiante apresentamos os encaminhamentos realizados de forma mais pormenorizada.

3.3 A ESCOLA E OS PARTICIPANTES DA AÇÃO INTERVENTIVA

O Colégio Estadual João Gueno localiza-se em Colombo, região metropolitana de Curitiba, estado do Paraná, e atende alunos do bairro periférico onde se situa e de bairros vizinhos. A rua de acesso à escola não é pavimentada. A mantenedora é a Secretaria Estadual de Educação do Paraná (SEED). Sua estrutura pode ser considerada adequada: há biblioteca com bons livros, laboratório de informática, todas as salas apresentam mobiliário preservado e são equipadas com Educatron (televisão com computador acoplado). A unidade escolar possui 534 alunos matriculados, divididos em seis turmas entre os três turnos, atendendo o ensino regular desde o 6º ano do EF ao 3º ano do EM (Paraná, 2021, p. 06).

Segundo o Projeto Político Pedagógico (PPP) (Paraná, 2021) da unidade escolar, a maioria dos alunos pertence a um nível socioeconômico médio - baixo, com pais/responsáveis que não completaram o EM. Conforme o PPP, há uma crescente evolução dos alunos em proficiência em Língua Portuguesa (LP) nos últimos anos, resultados divulgados por avaliações

externas, Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Por exemplo, referentes ao EF, de 255.94 pontos em 2011 para 272.1 pontos em 2021¹⁰; para o mesmo período, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) do EF foi de 4,5 para 5,5.

De acordo com os últimos dados divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em 2021, o IDEB do colégio ficou acima da meta projetada de 5,1¹¹.

De forma mais específica sobre os participantes de nossa pesquisa, eles são alunos do 8º ano, com idade entre 13 e 16 anos e meus ¹²alunos desde o sexto¹³ ano. Devido à suspensão¹⁴ das aulas presenciais causada pela pandemia do vírus SARS-COV-2, salientamos que esses adolescentes cursaram o quinto e sexto anos escolares de forma remota. Especificamente, verificamos, nessa série escolar, os impactos oriundos desse contexto; por isso nossa escolha. Reconhecemos a necessidade de um trabalho sistematizado com gêneros que são próprios do campo das práticas de estudo e pesquisa, como o resumo escolar, a fim de que contribua para minimizar defasagens educacionais acentuadas.

Assumindo meu papel como professora-pesquisadora, atuo desde 2004 nessa instituição, leciono os componentes curriculares de Língua Portuguesa e Língua Inglesa por meio de concurso público assumido em 2003. Anteriormente, também atuei como docente das séries iniciais do EF, com cargo efetivo, nas Prefeituras Municipais de Cornélio Procópio e Curitiba.

Todos esses anos de carreira no magistério, sempre foram permeados por desafios conhecidos e enfrentados por muitos outros educadores no contexto brasileiro. Sem detalhar essas questões, reconheço o quanto a capacitação docente contribui com a prática pedagógica, que, por sua vez, colabora com a melhora significativa no aprendizado de língua pelos alunos. Com essa proposição, nossa pesquisa acata os objetivos do PROFLETRAS, dentre os quais citamos a melhoria da qualidade da EB no ensino de LP.

A seguir, expomos os encaminhamentos dados à pesquisa e proposta interventiva.

¹⁰ Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb/resultados>. Acesso em: 10 dez. 2023.

¹¹ Dados de 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb/resultados>. Acesso em: 10 dez. 2023.

¹² As ações particulares da professora-pesquisadora serão marcadas pelo uso da primeira pessoa do singular.

¹³ Saliento que lecionei Língua Inglesa para os alunos participantes nas respectivas séries: 6ª e 7ª.

¹⁴ As aulas presenciais das escolas públicas do Paraná foram suspensas pelo decreto 4.230. Disponível em: <https://www.tjpr.jus.br/documents/18319/36348397/Decreto+PR+4230/ba1ae180-3e13-b5bc-7d9b-7928bbaa70b7>. Acesso em: 31 ago. 2022.

3.4 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

Diante de nosso planejamento inicial, de estudos realizados no grupo de pesquisa DIALE, nas disciplinas que compõem o PROFLETRAS/UENP e sob a orientação da professora-orientadora de nossa pesquisa/dissertação, definimos nosso aporte teórico-metodológico, nossos objetivos propositivo e de pesquisa, os objetos e as categorias de análise, conforme explicitamos no Quadro a seguir:

Quadro 3 - Encaminhamentos metodológicos

OBJETIVO DE PESQUISA	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	OBJETOS DE ANÁLISE	CATEGORIAS DE ANÁLISE	TRIANGULAÇÃO
Analisar o desenvolvimento das capacidades de linguagem para produção textual do resumo escolar, de alunos do 8º ano do ensino fundamental, na participação em uma sequência didática de gênero.	- Modelizar o gênero resumo escolar, a fim de conhecer suas características específicas.	Um conjunto de exemplares do gênero que formam o <i>corpus</i> .	Os procedimentos de análise de texto, segundo Bronckart (2009), e o Dispositivo didático de Barros (2012).	Comparação entre a produção inicial e a produção final.
	- Identificar quais capacidades de linguagem para a produção do resumo escolar os participantes já têm antes da implementação da SDG.	Produção inicial.	Características definidas como conteúdo/objeto de ensino na SDG.	
	- Identificar quais capacidades de linguagem para a produção do resumo escolar os participantes desenvolveram, após a implementação da SDG.	Produção final.	Características definidas como conteúdo/objeto de ensino na SDG.	

Fonte: A própria autora.

Na sequência, submetemos o projeto de pesquisa ao Comitê de ética em pesquisa da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), o qual recebeu parecer favorável sob o n. 5.800.922, CAAE n. 14539719600008123, de 07/12/2022. Também em obediência à Resolução 406/2018 da SEED, de 01/02/2018, solicitamos autorização da realização da pesquisa ao Núcleo Metropolitano Norte, ao qual se vincula o Colégio Estadual João Gueno, *locus* de implementação da proposta interventiva. Na data de 21/12/2022, recebemos a devida documentação de autorização.

Para ratificar que outros componentes curriculares solicitam aos alunos a produção do resumo escolar, assim como é comum em LP, elaboramos e aplicamos um questionário a 9 docentes lotados na mesma escola de minha atuação, que ministram aulas de Geografia, LP, Arte, Ciências, Educação Física, Língua Inglesa, História e Matemática. Garantindo a

confidencialidade que exige o processo científico, identificamos os professores-participantes com a letra P, seguida de um numeral (de 1 a 9). Todos assinaram o termo de assentimento. As respostas expomos a seguir, junto às análises dos dados gerados. Destacamos que a produção desse gênero, por nós apontada como a problemática a ser sanada, está em conformidade ao que prescreve o PROFLETRAS.

O questionário foi composto por quatro questões: três com múltiplas escolhas de respostas e uma questão aberta/dissertativa. A primeira pergunta visava identificar/confirmar se os professores requisitavam a produção de resumo em seus devidos componentes curriculares. Eles deveriam optar somente por uma das alternativas de respostas. Os resultados estão sintetizados no Quadro 4.

Quadro 4 - Pergunta 1: Você solicita aos seus alunos que produzam resumos escolares?

Componente Curricular	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9
Geografia	X						X		
Língua Portuguesa		X							
Arte			X						
Ciências				X					
Educação Física					X				
Língua Inglesa						X			
História								X	
Matemática									X

Fonte: A própria autora.

O Quadro 4 demonstra que os 9 docentes que participaram, de 8 componentes curriculares, solicitam resumos como conteúdo da disciplina. Isso confirma a relevância de nossa proposta interventiva para o ensino do referido gênero.

A segunda pergunta buscou conhecer o(s) objetivo(s) do docente na solicitação de produção textual de resumo. Os professores podiam assinalar mais de uma alternativa. Ilustramos os dados no Quadro 5:

Quadro 5 - Pergunta 2: Com qual finalidade você solicita a produção de resumos escolares?

Alternativas de respostas	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9
Verificação de apreensão de conteúdo do componente curricular.	X	X	X	X	X	X	X	X	
Outras finalidades.			X	X					X

Fonte: A própria autora.

Os resultados do Quadro 5 mostram que a finalidade predominante para a produção de resumos é a verificação de apreensão de conteúdo da disciplina, isto é, para averiguar se o aluno, ao ler um texto de origem, apreendeu o conteúdo. Outras finalidades foram especificadas, como as pontuadas pelos participantes. Por exemplo: P3 “para expor ideias que teve sobre a leitura”;

P4 “como forma de estudar o conteúdo”; tais especificações remetem ao uso do resumo escolar como estratégia de estudo, o que se relaciona diretamente ao objetivo de apreender o conteúdo do texto de origem.

A terceira pergunta objetivou detectar quais eram os textos de origem oferecidos para a produção do resumo escolar. Essa questão também permitia a marcação de múltiplas alternativas. Organizamos as respostas no Quadro 6.

Quadro 6 - Pergunta 3: Qual é o gênero do texto de origem mais oferecido ao aluno para que ele produza o resumo escolar?

Alternativas de respostas	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9
Textos do conteúdo da disciplina.	X	X	X	X			X	X	X
Filme.	X		X		X		X	X	
Texto literário.		X	X			X			
Texto de divulgação científica.	X			X					
Outros.			X	X					

Fonte: A própria autora.

O Quadro evidencia que os professores-participantes oferecem como texto de origem para a produção de resumo textos didáticos da própria disciplina escolar, o que é convergente com a finalidade da solicitação, apontada pelos participantes na questão 2. Em seguida, a alternativa mais sinalizada é filme; depois texto literário e texto de divulgação científica. Quanto à alternativa “outros”, há especificações como biografias, história em quadrinhos e conceitos históricos.

A quarta pergunta: Ao solicitar a produção de resumo pelo aluno, você apresenta algum tipo de instrução do que é resumo? Se sim, explique ou dê exemplos da instrução oferecida - é de resposta aberta e proporcionou inferirmos quais características do gênero os professores julgaram ser necessárias para a produção textual do mesmo.

Os nove professores relataram oferecer instruções aos alunos para que eles produzam resumos e as respostas indicam, com pequenas variações, o conceito de resumo que têm os docentes:

a) um texto de curta extensão: P2 “[...] para que o texto não fique demasiadamente detalhado” e P3 “[...] dependendo do tamanho do texto peça que tenha 10 linhas no máximo”;

b) um texto com as principais ideias/fatos expressas pelo texto de origem: P1 “[...] que se trata de texto em que ocorre a compilação das ideias principais”; P4 “[...] retirar as ideias principais do texto”. P6 “[...] elementos principais dos conteúdos que devem estar presentes no texto”, P7 “[...] coloquei no quadro pontos que eles poderiam abordar no resumo”; e P9 “[...] destacar os tópicos importantes acompanhado de um exemplo do conteúdo proposto”;

c) **um texto com as próprias palavras do aluno para expressar o conteúdo do texto de origem:** P2 “[...] costume indicar para o estudante que ele leia o livro completo e depois redija o resumo como se estivesse contando a história do livro”; P3 “[...] com suas palavras sem fugir da ideia do autor”, P4 “[...] peça que leiam o texto e escrevam o que entenderam com suas palavras”; P9 “A instrução é que eles coloquem com as próprias palavras o que compreenderam”.

Vale, ainda, destacar a complementação das respostas de dois professores, as quais mostram um conceito mais amplo de resumo: P2: “um texto independente que precisa ser compreensível sem o conhecimento sobre o material original”; P3: “a opinião não pode estar incluída nesse texto de resumo”. Contudo, dois professores apresentaram respostas genéricas e imprecisas à pergunta: P5 “[...] É solicitado a eles que escrevam um resumo do que foi assistido” e P8 “As orientações são direcionadas de acordo com o modelo de resumo a ser solicitado, fichamento, mapa mental etc”. A nossa interpretação é que os dois docentes, possivelmente, não conheçam o necessário e adequado acerca do resumo como um gênero textual.

Comprovado, pelas respostas, que a produção do resumo escolar é solicitada para além do componente de LP e, então, eleito o resumo de artigo de divulgação científica como foco de nosso trabalho com a prática da produção textual dos alunos, em nossa SDG, selecionamos os exemplares para compor nosso corpus, a fim da elaboração do modelo teórico do gênero, como mostra o Quadro 7.

Quadro 7 - Conjunto de exemplares do gênero e seus textos de origem referentes

RESUMO	TÍTULO DO RESUMO ESCOLAR / AUTOR	TÍTULO DO TEXTO DE ORIGEM/ AUTOR
1	“ESTRANHO NO NINHO”, de Davi Castro – RESUMO / Manuela Sousa Conceição ¹⁵	Estranho no ninho/ Davi Castro ¹⁶
2	RESUMO DO TEXTO “POR QUE O NARIZ DO CÃO É GELADO?” / Manuela Sousa Conceição ¹⁷	Por que o nariz do cão é gelado? / Luiz Carlos de Sá Rocha ¹⁸

¹⁵ Disponível em: <https://nova-escola-producao.s3.amazonaws.com/3kBsZbvnFCWQUrvtRngub9egXeR8UX79VxWs42CPkQJyCwmaWtxBb5Us8zuv/resolucao-da-atividade-resumo-do-texto-estranho-no-ninho.pdf>. Acesso em: 14 out. 2022.

¹⁶ Disponível em: <https://cienciahoje.org.br/estranho-no-ninho-2/>. Acesso em: 14 out. 2022.

¹⁷ Disponível em: <https://nova-escola-producao.s3.amazonaws.com/qm5Be4kSaKNMrhRmNRcju4Tp8YW7h5Wkec4tsdebbWDqwWuqjvGG42DM8vMu/atividade-para-impressao-resumo-por-que-o-nariz-do-cao-e-gelado-lp07-09sq04.pdf>. Acesso em: 14 out. 2022.

¹⁸ Disponível em: <http://chc.org.br/acervo/por-que-o-nariz-do-cachorro-e-gelado/>. Acesso em: 14 out. 2022.

3	RESUMO DO TEXTO “SANGUESSUGAS!!!!” / Manuela Sousa Conceição ¹⁹	Sanguessugas!!!! /Ana Marisa C. Tavassi; Fernanda Faria ²⁰
4	RESUMO DO TEXTO “REDE CONTRA ZIKA, DENGUE E CHIKUNGUNYA” / Manuela Sousa Conceição ²¹	Rede contra Zika, Dengue e Chikungunya/ Margarida Martins ²²
5	Resumo / Manuela Sousa Conceição ²³	Gordura do bem / Sofia Coutinho ²⁴

Fonte: A própria autora.

O MTG apresentamos na Seção 4 desta dissertação. Importante, ainda, explicar que os cinco resumos escolares que compõem o *corpus*, foram produzidos por uma professora da EB, Manuela Sousa Conceição, conforme informações apresentadas pela Plataforma digital *Nova Escola*²⁵, a fim de compor planos de aulas, do componente curricular de LP, destinados ao trabalho com o sétimo ano do EF, acerca do gênero resumo. Tais textos resumem artigos de divulgação científica, publicados nos acervos digitais²⁶ das revistas *Ciência Hoje* (CH) e *Ciência Hoje das Crianças* (CHC).

Depois de elaborado o MTG, elegemos o resumo 04 como nosso MDG, isto é, um exemplar do gênero a ser oferecido aos alunos como um parâmetro do que esperávamos que eles produzissem ao final da implementação da SDG.

Norteados pelo MTG, elaboramos a SDG, exposta no Apêndice A. O relato da implementação e análise dos dados gerados formam a Seção 5.

A seguir, a Seção 4 discorre sobre o MTG.

¹⁹ Disponível em: <https://nova-escola-producao.s3.amazonaws.com/tJbvG3ejdKUH3FrmzrB8gCrbBjwkzda8s73eMZPfTStqskXvfydaXMSjHj9/atividade-para-impressao-resumo-sanguessugas-lp07-09sqa04.pdf>. Acesso em: 14 out. 2022.

²⁰ Disponível em: <http://chc.org.br/acervo/sanguessugas/>. Acesso em: 14 out. 2022.

²¹ Disponível em: <https://nova-escola-producao.s3.amazonaws.com/HKYAENxBB5ShTrxHuBtxVt3qhhPh5Tvmvy4rgptfj6YnUpRaVEU4kw3uGP Hd/proposta-de-resumo.pdf>. Acesso em: 14 out. 2022.

²² Disponível em: <https://cienciahoje.org.br/rede-contra-zika-dengue-e-chikungunya/#:~:text=O%20encontro%20realizado%20em%20maio,terap%C3%AAAuticos%20e%20m%C3%A9todos%20de%20diagn%C3%B3stico>. Acesso em: 14 out. 2022.

²³ Disponível em: <https://nova-escola-producao.s3.amazonaws.com/QQxk5r3u334WtEgASjATd9uAm6XA6UfcwM7M3GpXetxTFNwSAFJ77Mn62TkM/lp-07-copia-de-atividade-ou-texto-para-impressao.pdf>. Acesso em: 14 out. 2022.

²⁴ Disponível em: <https://cienciahoje.org.br/artigo/gordura-do-bem/>. Acesso em: 14 out. 2022.

²⁵ A plataforma Nova Escola pertence à Associação Nova Escola, organização social sem fins lucrativos que objetiva fortalecer professores da Educação Básica brasileira, por meio de apresentação de estudos, metodologias e sugestão de projetos de ensino. Para tanto, a página oferece reportagens, planos de aula, material educacional e cursos autoinstrucionais. Disponível em: <https://novaescola.org.br/quem-somos>. Acesso em: 25 out. 2022.

²⁶ Disponível em: <https://cienciahoje.org.br/instituto/historia/>. Acesso em: 25 out. 2022.

4 MODELIZAÇÃO

Diante dos preceitos do ISD expostos na Seção 2 e de nosso objetivo propositivo e de pesquisa, visamos, primeiramente, conhecer o gênero resumo escolar em suas especificidades regulares.

Para tanto, elaboramos um modelo teórico do gênero, que expomos nas subseções 4.1 e suas extensões: 4.1.1; 4.1.2; 4.1.3. Tendo como norte os procedimentos de análise de textos criados por Bronckart (2009) e o dispositivo de Barros (2012), na subseção 4.2 apresentamos os elementos característicos do gênero, os quais definimos para serem transformados em conteúdo escolar em nossa SDG, e na subseção 4.3, o nosso modelo didático do gênero.

4.1 DEFINIÇÃO TEÓRICA DO GÊNERO RESUMO

De acordo com Salete (2000, p. 01), “resumo é um nome comum atribuído a gêneros distintos, os quais são determinados pelas diferentes características discursivas e finalidades sociais a que se destinam”. Tais características e finalidades, conforme a autora, estão ligadas à esfera (campo da atividade humana) no qual o resumo está inserido, bem como ao meio de circulação, aos interlocutores envolvidos na interação e à finalidade, o que constitui características específicas.

O Quadro 8 apresenta, de forma sintética, os diferentes gêneros que agregam a denominação resumo, segundo Salete (2000).

Quadro 8 - Os diferentes resumos

Forma de resumo	Esfera	Circulação	Autoria	Finalidade	Destinatário	Características
Resumo Escolares Esquemas e Fichamentos	Escolar Acadêmica	Textos escolares	Texto fonte autor A – autor da obra Texto resumo autor B - estudante	- Aprendizagem - Instrumento de Avaliação	Estudantes (acadêmicos) Professores	Apresentação concisa do conteúdo de uma obra sem apreciação pessoal ou interpretação. Reproduz a estrutura do texto fonte ou se apresenta em forma de mapa conceitual
(ABNT)	Acadêmica	- Artigos científicos - Teses	Texto fonte autor A	- Apresentação concisa	Comunidade acadêmica (Científica)	Estruturado em um único

Informativo ou analítico (Abstract) Indicativo ou descritivo		Dissertações	Texto resumido autor A	de uma pesquisa ou um estudo à comunidade científica		Parágrafo apresenta, geralmente, os objetivos, os pressupostos teóricos, a metodologia, os resultados e as conclusões da pesquisa.
Resumos de obras	Social Escolar	Contracapa de livros, jornais e revistas Livros didáticos de Literatura	Texto fonte autor A/ Texto resumido autor B	- Persuasão à leitura - Promoção /venda - Informação da obra para fins didáticos	leitores em geral alunos	Mesma estrutura do texto fonte.
Resenhas Críticas	Acadêmica Jornalística	Revistas acadêmicas Jornais	Texto fonte autor A Texto resumido autor B	- Apresentação, avaliação, apreciação, posicionamento acerca das ideias do autor da obra fonte	Comunidade Científica Leitores em geral	Estruturado em parágrafos compreende análise e interpretação da obra.
Resumo para fichas catalográficas.	Escolar Acadêmica	Bibliotecas	Texto fonte autor A Texto resumo autor B	- Apresentação concisa do conteúdo da obra	Usuários de bibliotecas	Estruturado em um ou dois parágrafos apresentando o conteúdo da obra.

Fonte: Salete (2000, p. 07).

Do apresentado por Salete (2000), comungamos do conceito de que por estarem inseridos em contextos diferentes, terem finalidades diferentes, assim como autoria e destinatários, os resumos expostos são gêneros distintos, mesmo que tenham o mesmo título: resumo. Contudo, o resumo denominado de escolar, isto é, o produzido na Educação Básica, chamada de escola, e no ensino superior, academia, é o mesmo gênero textual: mesmos aspectos constituintes. Já no caso da resenha crítica, discordamos da categorização dela como um resumo. A resenha, por apresentar “análise e interpretação da obra”, como afirma Salete (2000), é um gênero extremamente diferente do resumo.

E ainda, de acordo com a classificação de Salete (2000), são diferentes resumos que estão presentes na escola: o resumo escolar; o de obras; e o para fichas catalográficas. Diante da finalidade do resumo denominado de escolar, que é de ser ferramenta de aprendizagem de conteúdos que formam o texto-fonte, e também de avaliação/verificação se o aluno compreendeu as ideias principais do texto de origem, esta é a forma de resumo que pretendemos

que os alunos do 8º ano desenvolvam como capacidades de linguagem para a produção, quando da participação em nossa SDG. E ainda, visamos, principalmente, que o aluno apreenda como identificar a ideia central do texto de origem e saiba sintetizá-la, no conceito defendido por Costa (2008, p. 205-206),

[...] constitui, então, um gênero em que se reduz um texto qualquer, apresentando-se seu conteúdo de forma concisa e coerente, mantendo-se o tipo textual do texto principal. Também pode se referir a uma exposição (v.) sintetizada de um acontecimento ou de uma série de acontecimentos, das características básicas de alguma coisa, com a finalidade de transmitir uma ideia geral sobre seu sentido. Pode-se classificar o resumo em alguns tipos:

- (i) Preliminar: resumo de trabalho não concluído, enviado para apresentação em eventos científicos;
- (ii) Indicativo: não dispensa a leitura do texto original, pois exclui dados essenciais;
- (iii) Informativo: dispensa a leitura do texto original, pois apresenta os dados necessários à compreensão total;
- (iv) Informativo-indicativo: fusão dos dois anteriores;
- (v) Resumo crítico: v. RECENSÃO e RESENHA.
- (vi) Como RESUMO de trabalhos científicos, v. ABSTRATO/ABSTRACT

Dos tipos apontados por Costa (2008), esclarecemos que nosso foco é o resumo escolar do tipo informativo, no sentido de que ao ler o resumo, o leitor possa dispensar a leitura do texto de origem, compreendendo, ainda assim, o conteúdo nele abordado.

No mesmo sentido, Matencio (2002) define o gênero textual resumo como a elaboração escrita de um novo texto, ou seja, uma retextualização da compreensão leitora de um texto-fonte, a qual pode se realizar na modalidade oral ou escrita da língua. Conforme a autora, a ação de resumir está sempre presente na leitura, uma vez que “ler um texto implica resumir/sumarizar, mesmo que não demande a escrita de um outro texto” (Matencio, 2002, p. 115).

Também Mendes, Bizello e Batista (2020) dissertam que em um resumo, o autor seleciona no texto de origem as informações consideradas essenciais e, a partir delas, produz um novo texto condensado, direcionado a um interlocutor específico, sem a elaboração de novas ideias, com foco na extração dos conceitos principais; diante disso, o gênero possui grande interesse didático e científico.

Nesse olhar para a escola, Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2005) defendem que o resumo escolar é um dos gêneros mais importantes desse campo, pois o aluno ao desenvolver capacidades de linguagem necessárias para a produção desse texto, acaba por construir outros gêneros escolares e acadêmicos. As autoras acrescentam aos conceitos já expostos aqui sobre resumo, o fato de que o objetivo é o de “informar o leitor sobre esses conteúdos [do texto

original] e cujo enunciador é outro que não o autor do texto original” (Machado; Lousada; Abreu-Tardelli, 2005, p. 91- inserção da pesquisadora).

Gonçalves e Barros (2019, p. 68) expõem que “o resumo escolar, por ser um texto produzido em contexto escolar, para fins de ensino-aprendizagem, seu objetivo diverge dos resumos produzidos em contextos extraescolares”, questão convergente ao que defendem Schneuwly e Dolz (2011). Para esses autores, é sempre preciso que o professor, no contexto escolar, defina, para o aluno, as especificidades do gênero em trabalho e desenvolva práticas de produção relacionadas ao contexto de circulação, visto que

O resumo escolar pode, assim, ser considerado uma variação de um gênero ou de um conjunto de gêneros tão variado quanto à ficha de leitura, o resumo incitativo e a resenha oral de um filme. Isso permite, por um lado, tratar e analisar o resumo, da perspectiva do gênero ao qual pertence — a extensa gama dos resumos — e descrever técnicas de escrita, no sentido mais amplo do termo, que são próprias às variações deste gênero e, por outro lado, definir sua especificidade em relação às outras variações (Schneuwly; Dolz, 2011, p. 75-76).

Reforçam, ainda, Schneuwly e Dolz (2011), que o resumo escolar proporciona um trabalho importante com a análise e interpretação de textos. É possível relacionar a isso a assertiva de Leite (2006, p. 11) de que o resumo

é o resultado de um processo mental de *compreensão* desencadeado ao sermos expostos a qualquer situação de comunicação. Diz-se também que resumir é *sumarizar* a informação e que o resumo, produto desse processo, é a evidência, isto é, a comprovação de que houve, efetivamente, compreensão da informação a que o sujeito foi exposto (Leite, 2006, p. 11).

Para Leite (2006), a capacidade de resumir algo que testemunhou, um livro lido ou filme assistido, só é possível se há a compreensão do que foi presenciado, ouvido ou lido. Neste sentido, a autora acrescenta que o ato de resumir é uma habilidade mental própria do ser humano; no entanto, há indivíduos mais ou menos eficientes nesta capacidade. A autora esclarece que as limitações em resumir podem ser desenvolvidas por estratégias eficazes, a fim de um desenvolvimento com êxito desta habilidade.

A respeito da efetiva escrita de um resumo, alguns procedimentos são essenciais, conforme enfatizam as autoras Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2008, p. 25), as quais explicam que “o processo de sumarização sempre ocorre durante a leitura, mesmo quando não produzimos um resumo oral ou escrito. Esse processo não é aleatório, mas guia-se por uma certa lógica”. Em decorrência, a sumarização é essencial na elaboração do resumo. Para as pesquisadoras, sumarizar consiste em eliminar as informações secundárias e deve ser objeto de ensino e aprendizagem de forma sistemática, a considerar duas estratégias básicas:

- **Estratégia de apagamento** ou apagamento das informações desnecessárias à compreensão de outras proposições ou de informações redundantes;
- **Estratégia de substituição**, que envolve dois outros procedimentos, o de generalização e o de construção:
 - ✓ **Generalização**: consiste na substituição de uma série de nomes de seres, de propriedades e de ações por um nome de ser, propriedade ou ação mais geral;
 - ✓ **Construção**: consiste na substituição de uma sequência de proposições, expressas ou pressupostas, por uma proposição que é normalmente inferida delas, por meio da associação de seus significados (Machado; Lousada; Abreu-Tardelli, 2005, p. 97).

Dessa forma, considerando o contexto de produção escolar, para que o aluno possa construir a sumarização é necessário, também, compreender o texto de origem; identificar a ideia principal e a secundária; considerar o professor como o destinatário primeiro de seu texto. Conforme Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2008), a sumarização proporciona a avaliação da compreensão global do texto pelo aluno-autor.

Outro procedimento indispensável na escrita do gênero é fazer referência direta ao autor do texto-fonte, para evitar que o leitor possa tomar as ideias do texto-base como as do produtor do resumo (Machado; Lousada; Abreu-Tardelli, 2008). E, segundo Bragagnollo (2011), a produção de paráfrase é elemento constitutivo do resumo, no sentido de paráfrase que Sant’Anna (2003, p. 17 *apud* Bragagnollo, 2011, p. 41) expõe, “reafirmação, em palavras diferentes, do mesmo sentido de uma obra escrita. Uma paráfrase pode ser uma afirmação geral da ideia de uma obra como esclarecimento de uma passagem difícil”.

Na mesma perspectiva, Schneuwly e Dolz (2011) apontam que o resumo não é atividade de condensação, eliminação e generalização; é reconstrução enunciativa. E continuam os pesquisadores,

[...] dizer em poucas palavras, mas do mesmo ponto de vista enunciativo, o que o autor do texto a resumir quis dizer — não pode ser seguida, senão por uma atividade complexa de paráfrase através da qual o “resumidor” revive, em seu resumo, a “dramatização discursiva” construída no texto a resumir, a partir de uma compreensão das diferentes vozes enunciativas que nele agem (Schneuwly; Dolz, 2011, p. 75).

Apresentadas as definições do gênero em abordagem, a próxima seção trata dos elementos que formam o contexto de produção do resumo escolar. Ressaltamos que o *corpus* é formado por um conjunto de exemplares de resumos escolares, conforme apregoa Bronckart (2009), representativos da prática de linguagem manifestada pelo gênero em questão. Esses textos já foram apresentados na Seção Metodológica e expostos na íntegra no Anexo A.

4.1.1 Elementos do contexto de produção

Seguindo o dispositivo didático de Barros (2012), primeiramente, destacamos que a prática social, a qual é manifestada pelo resumo escolar, é apresentar de forma sintética o conteúdo de uma obra/texto de origem (Salette, 2000).

Nosso *corpus* são textos escritos, o que, geral e frequentemente, configura o referido gênero. E, sobre o campo da atividade humana na qual está inserido, os nossos cinco exemplares participam do campo comercial e publicitário, à medida que a plataforma²⁷ que publicou os exemplares se sustenta financeiramente por meio de parcerias, isto é, é custeada por empresas privadas, pela venda de publicidade de anunciantes e doações de pessoas físicas.

Ao mesmo tempo, esses textos também participam do campo escolar, uma vez que foram escritos para o trabalho nesse contexto. Como aponta Salette (2000), o resumo escolar está presente na escola com a finalidade, de modo geral, de ser um instrumento para o professor averiguar se o aluno leu um texto de origem e o compreendeu; se apreendeu um conteúdo e como ferramenta auxiliar de aprendizagem.

Sobre o emissor, os cinco resumos escolares foram escritos por Manuela Sousa Conceição, a qual, no caso, é uma especialista que assume o papel discursivo de produzir um texto protótipo para uma sequência de planos de aula, destinados a professores de LP, a fim de auxiliá-los no trabalho com o ensino do gênero.

Contudo, é importante explicar que o aluno, uma vez que estamos tratando especificamente de resumo escolar, ao produzir um resumo, nesse contexto em questão, assume o papel de alguém que leu uma obra, um texto de origem e, então, apreendeu seu conteúdo, as ideias e conceitos expostos pelo autor; por isso é capaz de sintetizá-los.

Tal papel vincula-se a uma relação hierárquica: o professor solicita uma atividade escolar/um resumo, o aluno, como aprendiz, a cumpre obrigatoriamente para diferentes finalidades, por exemplo, além dos motivos supramencionados, comprovar que realizou determinada leitura, socializar o resumo com colegas a fim de informá-los sobre o conteúdo etc. Desse modo, independentemente dos diversos fins, *a priori*, o papel do aluno é cumprir uma tarefa preestabelecida.

Os destinatários do nosso *corpus* são leitores das revistas nas quais os resumos foram publicados; são esses, em generalização, docentes de LP, em formação inicial ou em serviço, pesquisadores, interessados em materiais de trabalho, planos de aula, metodologias de ensino.

²⁷ Na subseção 3.2 expomos a missão da plataforma Nova Escola, segundo a página, para a apresentação de nosso *corpus*. Disponível em: <https://novaescola.org.br/quem-somos>. Acesso em: 8 nov. 2022.

E, em ampliação, no contexto escolar, o primeiro destinatário é o professor, o qual, diante do papel discursivo hierarquicamente estabelecido, analisa, corrige e avalia o resumo escolar do aprendiz.

Para além do docente, pode haver outros destinatários, por exemplo, o próprio aluno-resumidor, outros alunos, a comunidade escolar, uma comunidade, a depender do objetivo do resumo, a saber, para que o professor solicitou sua escrita, bem como o local de publicação, se for o caso.

Sobre o suporte e local de veiculação do gênero, nossos exemplares foram publicados em plataformas digitais/páginas da internet, cujos propósitos comunicativos são apresentar textos-parâmetros do resumo escolar, gênero textual objeto de ensino dos planos de aulas. Em situação escolar e por se tratar de um texto específico dessa esfera, geralmente o resumo escolar é manuscrito no caderno do aluno ou em folha específica, novamente, a provir da finalidade determinada pelo professor.

O conteúdo temático de nosso *corpus* relaciona-se ao tema do texto-fonte. O Quadro 9, a seguir, expõe cada uma das temáticas abordadas pelos exemplares em investigação.

Quadro 9 - Temáticas em abordagem nos resumos escolares e nos textos de origem

RESUMO / TEXTO DE ORIGEM	TEMA EM ABORDAGEM
1 “ESTRANHO NO NINHO”, de Davi Castro - RESUMO / Estranho no ninho	A utilização de lixo pelas aves Atobás-marrons na construção de seus ninhos.
2 RESUMO DO TEXTO “POR QUE O NARIZ DO CÃO É GELADO?” / Por que o nariz do cão é gelado?	Funcionamento do olfato dos cães.
3 RESUMO DO TEXTO “SANGUESSUGAS!!!!” /Sanguessugas!!!!	Informações e curiosidades acerca dos invertebrados sanguessugas.
4 RESUMO DO TEXTO “REDE CONTRA ZIKA, DENGUE E CHIKUNGUNYA” / Rede contra Zika, Dengue e Chikungunya	Encontro e esforços de rede de pesquisadores de universidades públicas e institutos privados acerca das doenças: Zika, Dengue e Chikungunya.
5 Resumo/ Gordura do bem	Pesquisa sobre células da gordura do corpo que podem ser benéficas em cicatrização de queimaduras.

Fonte: A própria autora.

Na escola, o resumo também é formado pela mesma temática do texto de origem, a qual pode participar de várias áreas do conhecimento e de textos com diversas intenções comunicativas, como romances, artigos de opinião, artigos de divulgação científica, textos teóricos de diversos componentes curriculares (História, Geografia, Arte, Ciências) etc.

No processo de transposição didática, o local de produção do resumo escolar é geralmente a sala de aula e ocorre durante as aulas-horas do professor que o solicita, como

também pode ser requerido como atividade extraclasse, então o aluno realiza em outros locais e em outros momentos.

Expostos os elementos do contexto de produção, adiante abordamos os elementos discursivos que constituem regularmente o gênero.

4.1.2 Os elementos discursivos

Segundo os procedimentos de análise de textos de Bronckart (2009), os elementos discursivos se referem à arquitetura interna do gênero, cuja primeira camada é a infraestrutura textual e suas subcamadas: plano textual global, tipos de discursos, tipos de sequência, formas de planificação (Bronckart, 2009).

Ressaltamos a seguinte particularidade para a abordagem do plano textual global os cinco exemplares de nosso *corpus*: eles compõem uma sequência de 15 planos de aula que têm como objeto de ensino o resumo escolar, como mencionado, publicados na plataforma Nova Escola, no link de informações gerais²⁸.

O exemplar 01, “ESTRANHO NO NINHO”, DE DAVI CASTRO – RESUMO, apresenta o seguinte plano textual global: a) título do texto de origem seguido com o nome do autor do texto de origem e a expressão “resumo”; b) o texto propriamente dito; c) fonte do texto-base no final.

O exemplar 02, RESUMO DO TEXTO “POR QUE O NARIZ DO CÃO É GELADO?”, e o exemplar 03, RESUMO DO TEXTO “SANGUESSUGAS!!!!”, são estruturados da mesma forma: a) título formado primeiro pela expressão “resumo do texto” e título do texto de origem; b) referência bibliográfica do texto de origem; c) texto propriamente dito.

O exemplar 04, RESUMO DO TEXTO “REDE CONTRA ZIKA, DENGUE E CHIKUNGUNYA”, tem estrutura semelhante aos resumos 2 e 3, difere-se ao apresentar a referência bibliográfica do texto de origem ao final: a) título formado primeiro pela expressão “resumo do texto” e título do texto de origem; b) texto propriamente dito; c) referência bibliográfica do texto de origem.

A composição do exemplar 05, Resumo: a) o título é apenas “resumo”; b) texto propriamente dito; c) referência bibliográfica do texto de origem.

Destacamos, ainda, que nenhum dos 5 textos em análise explicitam o nome do autor do resumo no próximo texto; a autoria fica marcada apenas nos referidos planos de aula. Evidentemente, essa é uma formatação específica do contexto imediato, já apresentado, a plataforma.

²⁸ Disponíveis nas referências dos exemplares de nosso corpus, Anexo A.

Enfim, a formatação do plano textual global não é estável, ou, nas palavras de Bakhtin (2016), configura-se como relativamente estável. Contudo, fazendo uma sistematização aproximativa, podemos considerar a seguinte estrutura, a partir da observação de 3 dos 5 exemplares: a) título formado primeiro pela expressão “resumo do texto” e título do texto de origem; b) referência bibliográfica do texto de origem; c) texto propriamente dito; d) nome do autor do resumo.

No que se refere à organização do conteúdo do resumo escolar, que denominamos de texto propriamente dito, ela pode assentar o conteúdo de forma geral, considerando o texto-fonte como um todo, que é o caso do Exemplar 02 - RESUMO DO TEXTO “POR QUE O NARIZ DO CÃO É GELADO?” e do Exemplar 03 - RESUMO DO TEXTO “SANGUESSUGAS!!!!”.

No entanto, o que é mais regular é o resumo apresentar o conteúdo na mesma ordem do que foi feito pelo texto-base, conforme explicitado a seguir.

Exemplar 01 - “ESTRANHO NO NINHO”, de Davi Castro – RESUMO: primeiro parágrafo faz referência ao autor do texto de origem (formação e atuação profissional), ao veículo de publicação e à temática em abordagem. Demais parágrafos: emprego de conectivos de continuidade, a fim de articular, provavelmente de uma forma mais fidedigna, o conteúdo do texto-fonte da forma em que fora apresentado, como “Na primeira parte, o autor escreve sobre os resultados de um estudo feito no [...]” (segundo parágrafo); “Na segunda parte, Castro analisa a quantidade de lixo [...]” (terceiro parágrafo).

Essa é mesma configuração do Exemplar 04 - RESUMO DO TEXTO “REDE CONTRA ZIKA, DENGUE E CHIKUNGUNYA”.

Exemplar 05 – Resumo: primeiro parágrafo faz referência ao autor do texto-base (formação e atuação profissional), ao veículo de publicação e à temática em abordagem. Demais parágrafos há o emprego de expressões para marcar a responsabilidade enunciativa, com relação ao conteúdo, do autor do texto-fonte: “Segundo a jornalista, a técnica consiste em aspirar a gordura do paciente e aplicá-la [...]” (segundo parágrafo); “Continuando a explicação do estudo, Moutinho, novamente, pontua [...]” (terceiro parágrafo); “Moutinho continua apresentando o pensamento de [...]” (quarto parágrafo); “Concluiu o artigo destacando a visão do médico [...]” (último parágrafo).

A sumarização é outro ponto relevante do plano textual global do gênero. Em cotejamento aos estudiosos especialistas no resumo escolar (Matencio, 2002; Leite, 2006; Machado; Lousada; Abreu-Tardelli, 2008), o processo de sumarização é fundamental em um resumo, uma vez que, de forma geral, possibilita a redução da informação semântica e para que o foco recaia apenas na ideia básica.

Em exemplificação, no Quadro 10 relacionamos trechos dos textos-fontes e respectivos trechos dos textos-resumos para visualização das estratégias de sumarização: apagamento; substituição por generalização; substituição por construção, conforme Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2005).

Quadro 10 - Estratégias de sumarização

RESUMO	TRECHO TEXTO-FONTE	TRECHO RESUMO ESCOLAR	ESTRATÉGIA DE SUMARIZAÇÃO
01	Sabe-se que as aves adultas ingerem plásticos e outros tipos de lixo, mas a pesquisa em Macaé e Arraial do Cabo demonstra que os atobás-marrons estão expostos a essa forma de poluição desde o início de suas vidas. Um estudo similar foi conduzido em ninhos do trinta-réis-das-rocas (<i>Onychoprion fuscatus</i>) na Ilha de Trindade, localizada a aproximadamente mil quilômetros de distância do litoral do estado do Espírito Santo. Embora a ilha esteja perto de uma zona de acúmulo de lixo no oceano Atlântico, apenas 3% de 1.800 ninhos examinados continham fragmentos de plásticos. Portanto, algumas espécies de aves marinhas parecem ser mais afetadas do que outras pelo lixo disponível no oceano.	Na terceira e última parte, para encerrar seu texto, o especialista comenta que as aves adultas ingerem plástico e outros tipos de lixo, mas os atobás-marrons são expostos, desde cedo, à poluição. Ele informa que algumas aves marinhas são mais propensas à poluição do que outras.	-Apagamento de: a) sequências de expressões redundantes (“mas a pesquisa em Macaé e Arraial do Cabo”), uma vez que no primeiro parágrafo do resumo é informado o litoral do Estado do Rio de Janeiro como local da pesquisa; b) sequências de expressões explicativas (“Um estudo similar foi conduzido em ninhos [...] continham fragmentos de plásticos”). -Estratégia de substituição por generalização ocorre nas reformulações de informações utilizando termos mais genéricos como “cedo”, “à poluição” para substituir o seguinte trecho do texto-fonte: “início de suas vidas”, “pelo lixo disponível no oceano”.
02	O focinho gelado do cão, segundo os especialistas, é sinal de saúde. E o que mantém o focinho do cachorro sempre frio e molhado é o fato de que esses animais regulam a sua temperatura corporal, ou seja, o grau ou perda de calor do corpo, por meio da respiração.	O artigo fala que o focinho gelado dos cães é sinal de saúde, pois eles regulam a temperatura corporal por meio da respiração.	-Apagamento da justificativa (“E o que mantém o focinho do cachorro sempre frio e molhado é o fato de que esses animais”), como também de exemplos (“ou seja, o grau ou perda de calor do corpo”).
03	As sanguessugas hematófagas são consideradas parasitas porque precisam sugar o sangue de um hospedeiro para sobreviver. Elas se alimentam principalmente do sangue de vertebrados, como bois, cavalos, répteis, peixes, seres humanos etc.	Essas são consideradas parasitas, pois precisam se alimentar do sangue de outros animais (vertebrados, principalmente) para sobreviver.	-Substituição por construção ocorre pela substituição de uma sequência de informações presente no texto-fonte (“As sanguessugas hematófagas são consideradas parasitas porque precisam sugar o sangue de vertebrados”), por uma afirmação que contempla as anteriores (“Essas são consideradas parasitas, pois precisam se alimentar do sangue de outros animais (vertebrados,

			principalmente) para sobreviver”). -Substituição de especificidade (“como bois, cavalos, répteis, peixes”) para a generalização (“animais (vertebrados, principalmente) [...]).
04	O encontro realizado em maio reuniu pesquisadores de uma das seis redes do programa, que tem foco em estudos das alterações morfológicas e funcionais provocadas pela dengue, zika e chikungunya no organismo, com a finalidade de investigar alvos terapêuticos e métodos de diagnóstico. Essa rede é coordenada pela bioquímica Andrea Thompson Da Poian, do IBqM/UFRJ, que, logo no início do evento, chamou à atenção dos participantes que o propósito de estarem reunidos é promover uma maior interação entre os pesquisadores de cada um dos cinco núcleos da rede.	Encerrando a segunda parte, a cientista informa que há pesquisadores debruçados em analisar as alterações morfológicas e funcionais provocadas pela Dengue, Zika e Chikungunya no organismo, com o intuito de investigar alvos terapêuticos e diagnósticos.	-Apagamento de todo o segundo período do texto de origem (“Essa rede é coordenada pela bioquímica [...] núcleos da rede”), devido à redundância de informações.
05	O tratamento começou a ser testado em 2010 com pessoas que sofreram queimaduras graves, de segundo e terceiro grau, em mais de 60% do corpo. Como cada paciente tem um tempo de resposta diferente à terapia, ainda não é possível determinar o tempo médio de cicatrização com a nova técnica.	A jornalista explica que esse tratamento começou em 2010, com indivíduos que tiveram queimaduras de segundo e terceiro grau, em mais de 60% do corpo. No entanto, ressalta que não é possível estipular um tempo médio de cicatrização.	Apagamento das expressões: “graves”, “Como cada paciente tem um tempo de resposta diferente à terapia”, “com a nova técnica”, dispensáveis para a compreensão da proposição enunciada.

Fonte: A própria autora.

A segunda subcamada da infraestrutura textual (Bronckart, 2009) diz respeito aos tipos de discursos. O discurso em predominância no *corpus* é o teórico, vinculado ao mundo do expor (Bronckart, 2009). Não há marcas de quem fala, isto é, da voz do autor do resumo. O que está constantemente explicitado é a voz, no sentido da responsabilidade enunciativa, do autor do texto-fonte. Exemplos (Resumo 05): “Segundo a jornalista, [...]” (segundo parágrafo); “Moutinho, novamente, pontua [...]” (terceiro parágrafo); “Moutinho continua apresentando [...]” (quarto parágrafo).

Também explicitado é o uso de expressões como: “Segundo o artigo” (Resumo 03), o qual, da mesma forma, estabelece a responsabilidade enunciativa ao autor do texto-base. Assim, o conteúdo temático é planejado no resumo escolar pelo emprego da terceira pessoa do discurso.

A terceira subcamada da infraestrutura textual refere-se aos tipos de sequência. No resumo escolar, conforme mostra a coletânea, a predominante é a da sequência descritiva (Bronckart, 2009), já que o agente-produtor, ou autor do resumo, tem o objetivo único de apresentar, de forma sintética, exclusivamente, o conteúdo temático do texto de origem.

Essa sequência está planejada no emprego de verbos que descrevem as ações, opiniões, conceitos etc. expostos pelo autor do texto de origem, impedindo, assim, que o autor do resumo se aproprie do que é do autor do texto-fonte. Exemplos: “o autor escreve [...]” (segundo parágrafo do Resumo 01); “a autora menciona [...]” (segundo parágrafo do Resumo 04); “A jornalista explica [...]” (quarto parágrafo do Resumo 05).

A seguir apresentamos os elementos linguístico-discursivos que formam os mecanismos linguísticos do gênero resumo escolar.

4.1.3 Os elementos linguístico-discursivos

Em continuidade à abordagem dos procedimentos de análise da arquitetura interna de textos, de acordo com Bronckart (2009), os mecanismos linguísticos correspondem às outras duas camadas superpostas do texto e são compostos pelos respectivos elementos linguístico-discursivos: os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos. Esses elementos apontam o estilo, a marca de atuação do autor nos textos.

Os mecanismos de textualização abordam a conexão, coesão nominal e coesão verbal. Logo, o registro linguístico dos resumos escolares deve seguir fielmente o registro do texto-fonte e é comum que a linguagem seja mais formal, pois é a variação da língua exigida pela esfera escolar na qual circula.

Para estabelecer uma exposição do conteúdo do texto-base de forma objetiva e mantendo a sequência original, há o emprego de conectivos de sequência ou continuidade, como nos exemplos (Resumo 01): “Na primeira parte [...]” (segundo parágrafo); “Na segunda parte [...]” (terceiro parágrafo); “Na terceira e última parte [...]” (quinto parágrafo).

No Resumo 05, tais conectivos marcam também a responsabilidade enunciativa pelas informações: “O texto de Sofia Moutinho [...]” (primeiro parágrafo); “Segundo a jornalista [...]” (segundo parágrafo).

Quanto à coesão nominal, em nosso *corpus* a autora dos resumos faz referência ao autor do texto de origem, conforme exemplos do Resumo 05, ora utilizando: a) o nome próprio “Sofia Moutinho destaca uma pesquisa brasileira [...]” (primeiro parágrafo, grifo nosso); b) apenas o sobrenome “[...] Moutinho, novamente, pontua o esclarecimento do cirurgião [...]”

(terceiro parágrafo, grifo nosso); c) pronomes pessoais “Ela menciona a explicação do dirigente da pesquisa [...]” (segundo parágrafo, grifo nosso); d) hiperônimos “A jornalista explica que esse tratamento começou em 2010 [...]” (quarto parágrafo, grifo nosso); e) sujeito elíptico “No entanto, [Sofia Moutinho] ressalta que não é possível estipular um tempo médio de cicatrização” (quarto parágrafo, inserção da pesquisadora).

Outras retomadas textuais na coletânea de resumos escolares dizem respeito ao uso de expressões nominais definidas para o texto de origem, como observado no Resumo 02: “O artigo fala que o focinho gelado dos cães é sinal de saúde [...]” (primeiro parágrafo, grifo nosso); “[...] segundo o texto da revista Ciência hoje, os cães têm muito mais” (segundo parágrafo, grifo nosso). A valoração expressa por tais retomadas transmite um grau de objetividade e impessoalidade ao texto, características da natureza expositiva do resumo escolar.

Em relação à coesão verbal, os verbos que organizam o gênero são, em predominância, conjugados no presente do indicativo e na terceira pessoa do singular, visto que no gênero em abordagem o autor escreve sobre o que foi dito por outro autor. Nessa perspectiva, a razão é o objetivo de expor algo relacionado ao conteúdo temático situado temporalmente no “agora” ou no “presente momento”, conforme ilustramos com os seguintes excertos e nosso grifo do Resumo 01: “O pesquisador destaca [...]” (segundo parágrafo); “Castro analisa [...]” (terceiro parágrafo); “Segundo ele, o Brasil deposita [...]” (terceiro parágrafo).

Os mecanismos enunciativos, terceira camada da arquitetura interna textual (Bronckart, 2009), são compostos pelas vozes, posicionamentos enunciativos/responsabilidade enunciativa do texto. Na nossa coletânea há duas vozes enunciativas: a voz do autor resumidor e a voz do autor do texto-fonte. Essas vozes são claramente delimitadas; a voz da autora do resumo é neutra, não aparece explicitamente, pois expõe elementos do conteúdo temático sem avaliação, exemplo:

Na primeira parte, a autora menciona o encontro que houve entre pesquisadores no Instituto de Pesquisa e Ensino no Rio de Janeiro. Segundo Martins, a reunião teve como objetivo divulgar os avanços no entendimento, prevenção e tratamento das doenças (RESUMO 04, segundo parágrafo).

Logo, pelo trecho é possível observar que a neutralidade se realiza pela referência à voz do autor do texto-base por meio de discurso indireto, o qual se utiliza do verbo de elocução “menciona”, da expressão “segundo” seguida do nome do autor do texto resumido e de paráfrase do que foi compreendido do texto de origem, “a reunião teve como objetivo divulgar os avanços no entendimento, prevenção e tratamento das doenças”.

Destacamos aqui que, conforme Bragagnollo (2011), a paráfrase, elemento constitutivo do resumo escolar, é construída pelo emprego da própria palavra para reafirmar o sentido do texto-fonte. Mesmo a paráfrase sendo essencial para o gênero, o discurso direto, sinalizado entre aspas com respectiva referência do autor e ano entre parênteses, ocorre no Resumo 05 (segundo parágrafo, grifos nossos) “[...] de acordo com o estudioso “as células de gordura, chamadas adipócitos, produzem uma série de substâncias que estimulam a circulação sanguínea e a multiplicação das células da pele” (Moutinho, 2011)”.

Desse modo, os recursos enunciativos supramencionados permitem que a voz do autor do texto de origem fique explícita, por outro lado, a paráfrase, a utilização dos verbos de elocução e de expressões/referenciação nominal são elementos que revelam o estilo e a compreensão do autor do resumo diante do conteúdo temático tratado; nas palavras de Schneuwly e Dolz (2011, p. 75, grifos dos autores) “[...] o “resumidor” revive, em seu resumo, a “dramatização discursiva” construída no texto a resumir, a partir de uma compreensão das diferentes vozes enunciativas que nele agem”. Então essa reconstrução enunciativa constitui o gênero resumo escolar.

Expostos os resultados das análises, apresentamos um quadro-síntese dos elementos que formam as características regulares do gênero, levantados a partir do *corpus*.

Quadro 11 - Síntese dos elementos que formam as características regulares do resumo escolar: um modelo teórico do gênero

Elementos do contexto de produção	<ul style="list-style-type: none"> - Prática social: apresentar de forma sintética o conteúdo de uma obra/texto de origem. - Gênero escrito com registro linguístico formal. - Campo de atuação: os exemplares do <i>corpus</i> pertencem ao campo comercial e publicitário, veiculados por uma plataforma digital, financiada; ao mesmo tempo, o gênero está presente e é comum no campo escolar. - Emissor: a pessoa física que produziu os nossos exemplares é Manuela Sousa Conceição; no campo escolar, o emissor físico é o aluno. - Papel social que assume o enunciator/autor: dos exemplares analisados, a autora é uma especialista que produz texto protótipo, em plataforma digital, para uma sequência de planos de aula, destinados a professores de LP. No campo escolar, o aluno deve colocar-se no papel de aprendiz, ele leu um texto de origem, apreendeu os conceitos/ideias/informações expostos pelo autor e os sintetiza, cumprindo uma tarefa prescrita. - Destinatário dos exemplares: leitores da revista digital (docentes de LP, pesquisadores, interessados em materiais de trabalho, planos de aula, metodologia de ensino). No campo escolar, primeiramente é o professor, um especialista no conteúdo ensinado que diante do papel discursivo hierarquicamente estabelecido, determina a produção do gênero e avalia o resumo escolar do aprendiz. A depender do objetivo do resumo, pode haver outros destinatários, como o próprio aluno-resumidor, outros estudantes, a comunidade escolar etc. - Finalidade: os resumos que formam o <i>corpus</i> foram produzidos com a finalidade de apresentar textos-parâmetros do gênero resumo escolar. No campo escolar, apresenta diferentes finalidades: a) instrumento de avaliação do docente: verificação de cumprimento de leitura e da compreensão do estudante em relação ao texto de origem, como também sua capacidade de sintetizá-lo; b) ferramenta auxiliar de aprendizagem: para o próprio aluno-resumidor apreender e relembrar os conteúdos principais do texto estudado; socializar o resumo com colegas e comunidade escolar, a fim de informá-los sobre o conteúdo.
-----------------------------------	---

	<ul style="list-style-type: none"> - Tema: mesma temática do texto de origem, os quais, especificamente os exemplares do corpus, relacionam-se a textos de divulgação científica. - Suporte: os exemplares do corpus foram publicados em plataforma digital/ página de internet. Em situação escolar, geralmente é manuscrito no caderno do aluno ou em folha específica e sua produção é em sala de aula e ocorre durante as aulas-horas do docente que o solicita ou em outros locais e momentos quando solicitado como atividade extraclasse.
Elementos discursivos	<ul style="list-style-type: none"> - Estrutura/plano textual global é relativamente estável: a) título formado pela expressão ‘resumo do texto’ e com o título do texto de origem; b) referência bibliográfica do texto de origem; c) texto do resumo propriamente dito; d) nome do autor do resumo. No caso do texto propriamente dito, o conteúdo é organizado de forma sumarizada, seguindo a ordem apresentada no texto-fonte; em generalização: a) primeiro parágrafo: faz referência ao autor do texto de origem (formação e atuação profissional), ao veículo de publicação e à temática em abordagem; b) demais parágrafos: exposição do conteúdo temático seguindo a ordem das ideias expressas pelo autor do texto de origem. E ainda, para a sumarização constitui-se das seguintes estratégias: apagamento; substituição por generalização; substituição por construção. - Sequência tipológica predominante é a descritiva. - Tipo de discurso predominante é o teórico, marcado pela ausência de marcas autorais; indicação da responsabilidade enunciativa do autor do texto-fonte e, em decorrência, pelo emprego da terceira pessoa do discurso.
Elementos linguístico-discursivos	<ul style="list-style-type: none"> - Retomadas textuais: uso de expressões nominais definidas que remetem diretamente ao texto-fonte; realizadas por pronomes, nomes, sobrenome, sujeito elíptico, hiperônimos, sinônimos e por expressões nominais relacionadas ao texto resumido. A valoração expressa por tais retomadas, caracteriza a objetividade e impessoalidade da natureza expositiva do resumo escolar. - Coesão verbal: emprego de verbos de ação que expressam a menção aos conceitos expostos pelo autor do texto-fonte; verbos conjugados na terceira pessoa do singular, no presente do indicativo, pois apresentam o objetivo de expor algo relacionado ao conteúdo temático situado no presente momento. - Conectivos: emprego de conectivos de sequência (<i>na primeira parte, na segunda parte etc.</i>) visando manter a exposição da sequência original de informações do texto-fonte. - Escolha lexical: deve seguir o registro do texto de origem; a linguagem é mais formal, de acordo com a variação exigida pelo campo escolar que circula. - Vozes enunciativas: a voz do autor resumidor e a voz do autor do texto-fonte; essas vozes são delimitadas. A voz do autor do resumo é neutra (expõe elementos do conteúdo temático sem avaliação). A mobilização do discurso indireto, emprego de verbo de elocução, expressões nominais e da paráfrase (emprego da própria palavra para reafirmar o sentido do texto resumido) revelam a compreensão e estilo do autor do resumo e permitem a referenciação à voz do autor do texto de origem. - O discurso direto, quando utilizado, é sinalizado entre aspas com respectiva referenciação do autor e ano entre parênteses.

Fonte: A própria autora.

Conhecidos os elementos regulares que constituem o gênero com o modelo teórico, parâmetro para a construção do MDG, a seguir, expomos as características do gênero a serem transformadas em conteúdo na SDG.

4.2 AS CARACTERÍSTICAS DO GÊNERO QUE FORAM TRANSFORMADAS EM CONTEÚDO NA SDG

Diante do aporte teórico-metodológico, de nossa experiência docente, dos resultados do questionário aplicado aos professores e nosso objetivo para a interação, que constitui a SDG, de que seja uma ferramenta de aprimoramento da escrita dos alunos, tendo como eixo

organizador o resumo escolar, elegemos quais as características do gênero, apresentadas na seção anterior, foram, então, transformadas em conteúdo na SDG. Em decorrência, estas são as mesmas que se constituem em categorias de análise dos textos produzidos pelos alunos no processo de implementação da SDG, conforme abordaremos com mais detalhe na seção de análise desta dissertação.

Quadro 12 - Características do gênero transformadas em conteúdo na SDG

1. Função/prática social de linguagem
2. Campo escolar
3. Tema/assunto
4. Papel social do emissor/aluno produtor do texto e do destinatário
5. Plano textual/estrutura formal
6. Sumarização
7. Verbos dicendi
8. Expressões nominais (pronomes, sobrenome, hiperônimo etc.)
9. Paráfrase

Fonte: A própria autora.

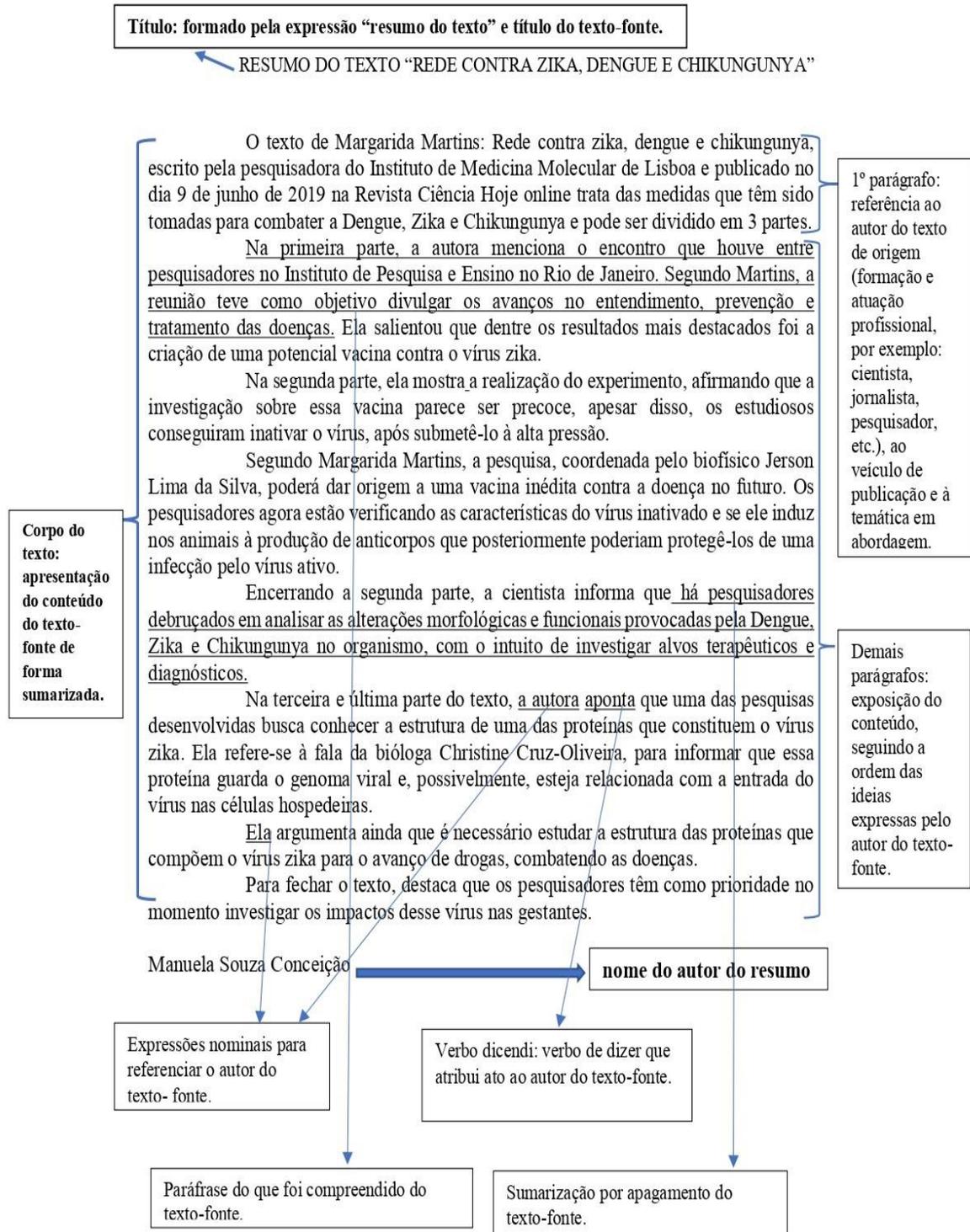
A partir da delimitação dos elementos ensináveis do gênero, na subseção a seguir apresentamos qual o exemplar do gênero se constitui como um modelo didático do gênero resumo escolar em nossa SDG.

4.3 O MODELO DIDÁTICO DO GÊNERO

Em adaptação à proposta do Grupo de Genebra, que foi pensado em um primeiro contexto para escolas da Suíça, não produzimos um modelo didático, isto é, um texto que contemple as características que visamos tomar como conteúdo de ensino na SDG e que seja um parâmetro do que esperamos que o aluno produza ao final do processo. O que realizamos foi eleger um dos exemplares que forma o nosso *corpus* - para a construção do MTG - como nosso modelo didático. Assim, escolhemos o resumo 04 – intitulado RESUMO DO TEXTO “REDE CONTRA ZIKA, DENGUE E CHIKUNGUNYA”, de Manuela Sousa Conceição, como nosso MDG.

A seguir, trazemos de forma esquematizada, o MDG (figura 2):

Figura 2 - Modelo didático do gênero resumo escolar



Fonte: a autora.

Em próxima seção apresentamos o relato de implementação e análise dos dados da SDG.

5 RELATO DA IMPLEMENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

O processo de implementação ocorreu em 2023 e totalizou 27 horas/aula, período que corresponde a um trimestre do ano letivo. As oficinas não ocorreram de forma sequenciada, pois outros conteúdos exigidos como prioritários pela mantenedora foram cumpridos. A Instrução Normativa Conjunta n.º 001/2023 - DEDUC/²⁹DPGE/³⁰SEED³¹ alterou a matriz curricular para os anos finais do EF, o que dificultou a sequenciação das atividades. A justificativa de tal documento é contemplar os componentes curriculares da BNCC (Brasil, 2018) e a parte diversificada “de forma a enriquecê-los com as características regionais e locais integradas, constituindo um todo orgânico” (Paraná, 2023, p. 03).

Dessa forma, para o oitavo ano, a mudança foi de cinco aulas semanais para três aulas semanais de LP, sendo duas aulas semanais destinadas ao componente Redação e Leitura. Na prática, a efetivação demandou o cumprimento de metas em plataformas educacionais, o que exigiu um cronograma, um rodízio de utilização do laboratório de informática e um engessamento da prática docente, ainda que a professora-pesquisadora assumisse os dois componentes curriculares na mesma turma de intervenção pedagógica. Diante dessas circunstâncias, ajustamos a implementação da SDG para atender à necessidade/prescrição educacional imediata do contexto didático de atuação.

Retornando à escolha do resumo escolar como eixo organizador do processo de ensino e aprendizagem, ressaltamos que decorreu da problemática do domínio insuficiente do gênero resumo escolar pelos alunos, como mencionado na Introdução e na Seção 3 desta dissertação. Em concordância com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011, p. 83) “certos gêneros interessam mais à escola”, que é o caso do resumo escolar, como a própria denominação indica.

Ao elaborar e implementar a SDG, nossa intenção foi auxiliar o estudante a dominar o gênero dentro da situação de comunicação específica, pela metodologia empregada, superando abordagens naturalistas que consideram que o aluno aprenderia gêneros do campo escolar de forma intuitiva, pois “o gênero nasce naturalmente da situação. Ele não é, assim, tratado como tal, não é descrito, nem, menos ainda, prescrito, nem tematizado como forma particular que toma um texto” (Schneuwly; Dolz, 2011, p. 67).

Efetivamente, em meados de março de 2023, entregamos os termos de compromisso aos 34 discentes da turma e a seus responsáveis, ressaltando o caráter facultativo da participação

²⁹ Diretoria de Educação.

³⁰ Diretoria de Planejamento e Gestão Escolar.

³¹ Secretaria de Estado da Educação.

na pesquisa. Salientamos que todos os alunos do 8ºA do Colégio Estadual João Gueno foram atendidos, isto é, participaram do processo de implementação da SDG.

Contudo, obtivemos o consentimento de nove³² alunos e de seus responsáveis legais, que são os participantes da pesquisa. De tal forma, as respostas deles dadas às atividades e os textos produzidos por eles foram tomados como objeto de análise neste trabalho. Em consonância ao sigilo exigido pelo processo científico, identificamos esses nove estudantes-participantes com a letra E, seguida de um numeral (de 1 a 9).

A SDG é intitulada *Meu professor pediu um resumo, e agora?! e* é formada por sete oficinas, as quais totalizam dezessete atividades (incluindo a produção inicial e a produção final) que envolvem todas as práticas de linguagem, sendo a escrita a priorizada. Conforme a proposta do Grupo de Genebra, a SDG é iniciada com a Apresentação da situação, momento em que é exposto à turma a situação de comunicação e prática de linguagem a ser executada (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2011).

As oficinas 1 e 2 correspondem a essa etapa e possuem três atividades. Iniciamos a **Oficina 1 - Conhecendo o projeto de ensino: aprimoramento da produção textual de resumo escolar** - com o propósito de que a turma compreendesse a situação de comunicação que deve agir com o gênero em abordagem: a produção escrita de resumos de artigos de divulgação científica e o reconhecimento do gênero como pertencente ao campo escolar, bem como das características do contexto de produção.

Optamos por veicular o conteúdo das oficinas em slides e material impresso. A classe mostrou-se motivada em receber folhas com atividades coloridas, fato incomum em sua rotina escolar atual. Outrossim, o título da SDG: *Meu professor pediu um resumo, e agora?* suscitou envolvimento dos alunos em trocas de ideias sobre as possíveis respostas. No entanto, quando questionamos os discentes sobre o que é o resumo escolar, os comentários indicaram inseguranças. Em geral, eles relataram saber o que não deve ser feito na escrita desse gênero, como copiar trechos do texto de origem, e apresentaram de imediato a compreensão de que resumir é sintetizar um conteúdo.

As atividades, realizadas ora em dupla, ora individualmente, envolveram, na primeira oficina, a definição de resumo, o reconhecimento do gênero artigo de divulgação científica e seu resumo escolar, e a compreensão de semelhanças e diferenças entre resumo e resenha. Com efeito, isso auxilia o aluno na representação da situação de comunicação – destinatário, emissor, finalidade (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2011).

³² O número de respostas das atividades pode variar devido ao percentual de frequência dos nove alunos participantes durante a implementação da SDG.

Quanto à primeira tarefa (Oficina 1; Atividade 1, letra c) (Apêndice A), das nove respostas dos alunos participantes, cinco delas relacionaram, em generalização, o resumo como uma forma mais reduzida, mais simplificada, para expressar oralmente ou na escrita um determinado conteúdo.

Seguem as respostas³³ de E6 e E9, respectivamente: “É uma forma simplificada e encurtada de textos e falas etc.”; “Um resumo é a simplificação de um conteúdo geral, ou seja, um texto menor trazendo o assunto/história de algum livro, filme, fato histórico, etc.” A maioria dos alunos demonstrou, nessa atividade, compreensão inicial do que é um resumo.

Em continuidade aos objetivos da Oficina 1, a tarefa 2 abordou o gênero artigo de divulgação científica e seu respectivo resumo. Após o embasamento teórico introdutório da atividade, os educandos realizaram a leitura silenciosa dos textos e, posteriormente, responderam às questões de compreensão que abordavam os elementos do contexto de produção do gênero (prática social, campo de atuação, emissor/destinatário, tema e suporte) (Bronckart, 2009).

Os discentes não apresentaram dificuldades em explicar o tema do texto de origem. Quatro dos nove estudantes responderam de forma bem assertiva que o tema do resumo é o mesmo tratado no texto-fonte. Quanto à finalidade dos textos, apenas E1 abordou a função de ambos os gêneros, como exemplificamos a seguir, transcrevendo sua resposta à atividade³⁴:

O intuito do artigo de divulgação científica é ser uma pesquisa divulgando o conhecimento através de um assunto, geralmente criando por cientistas. Já o resumo escolar tem o intuito de reforçar o mesmo tema do texto original, porém sendo ele mais curto indo ao ponto principal (E1).

As demais respostas foram parciais ou generalizadas, como: “A função desse texto na sociedade é divulgar um estudo, a prevenção dos vírus, diagnóstico e tratamento das doenças” (E5); “Ele serve para saber ciências, divulgar conhecimento, aprender, informar sobre o assunto etc” (E2).

Portanto, a maioria dos alunos, nesse início de participação na SDG, evidenciava que não conhecia a função do resumo escolar e do artigo de divulgação científica.

A última questão da Atividade 2 (Oficina 1) (Apêndice A) retomava de forma mais específica a função do resumo produzido na escola, ampliando para seu suporte e destinatário, o que foi apreendido pelos alunos, conforme exemplo da resposta de E4: “Quando é produzido

³³ As respostas e textos produzidos pelos alunos foram transcritos sempre de forma fidedigna, sem qualquer tipo de correção.

³⁴ Formatamos em padronização os exemplos de respostas longas dos alunos (fonte 10, recuo 2cm), diferenciando-os de citações.

na escola, a função é para o destinatário saber o que entendemos sobre determinada matéria/ assunto, normalmente feito em folha separada ou no caderno. O destinatário é o professor”.

Tais exercícios contribuíram para que os educandos progredissem em relação ao conhecimento da função social do gênero, bem como acerca do diálogo deste com o texto de origem, pois, na perspectiva dos estudos de Bakhtin (2016), podemos classificar o resumo como expressão do autor-resumidor sobre o conteúdo do artigo de divulgação científica.

A atividade 3 (Oficina 1) (Apêndice A) converge para o que Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011, p. 89) chamam de “atividades de observação e de análise de textos”. Ao comparar o resumo escolar com a resenha, os estudantes conseguiram apontar certos aspectos que diferenciam um gênero do outro no que se refere ao seu propósito social. Por exemplo: “Que a resenha possui críticas do autor e o resumo não” (E4), “Uma de suas principais diferenças é a opinião, onde na resenha tem ideias e opiniões do autor, já no resumo não tem” (E1). Em relação à semelhança, algumas respostas: “Eles tem em comum que os dois são uma forma resumida de outro texto de origem (...)” (E6); “Que os dois resumem textos de origem (...)” (E4).

Desse modo, é possível afirmar que as questões auxiliam no entendimento sobre o objetivo, a circulação e o destinatário dos diferentes gêneros. Essa categoria de exercício possibilita o acesso do aluno às noções de gênero como instrumento mediador da interação social (Schneuwly, 2011).

A Oficina 2 - As características gerais da estrutura do resumo escolar - pretendeu iniciar o processo de compreensão sobre os elementos discursivos que estruturam textualmente o resumo escolar: o plano textual (Bronckart, 2011). Duas tarefas foram propostas: a primeira exigia que os aprendizes relessem o texto “*Resumo do texto Rede contra Zika, Dengue e Chikungunya*”, a fim de identificar as características de sua estrutura formal; a segunda propôs a ordenação do texto “*Estranho no Ninho, de Davi Castro – Resumo*”.

Ambas as tarefas foram concluídas em um período relativamente curto, o que condiz com a proposta de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011, p. 108) de que, para compor uma SD, é importante a escolha também de atividades que sejam “mais informais e menos exigentes em termos de tempo”, auxiliando a amenizar o desencorajamento discente no decorrer da SDG. Então, a ordenação foi realizada em dupla, com recorte e colagem. Não temos dificuldades a serem relatadas sobre os exercícios.

A Oficina 3 - Produzindo um resumo escolar - objetivou diagnosticar, por meio da primeira produção escrita, o que os estudantes já sabiam e o que era preciso priorizar sobre o resumo escolar de artigo de divulgação científica na SDG (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2011).

Nesse sentido, os textos escritos pelos alunos são o instrumento para o alcance do objetivo específico de pesquisa: identificar quais capacidades de linguagem para a produção do resumo escolar os participantes já tinham antes da implementação da SDG.

Para a execução da produção, foi proposta a leitura do artigo de divulgação científica “*Sanguessugas!!!!*” com as seguintes instruções:

Transcrição da atividade 1.1 (Oficina 3) (Apêndice A)

Agora:

- Identifique as informações mais importantes do texto, circulando-as.
- Sublinhe as ideias secundárias, aquelas que podem ser excluídas.
- Caso encontre palavras desconhecidas, consulte um dicionário, caso não seja possível compreendê-las pelo contexto geral.

Após essas ações, os discentes produziram um resumo escolar em folha própria para esse fim. Foi informado a eles que não seria aferida nota a esse primeiro texto, pois trata-se de uma etapa diagnóstica para a verificação das capacidades de linguagem que já possuem para a produção do gênero.

Diante da situação didática de implementação, realizamos uma adaptação do procedimento SDG, o qual propõe a produção inicial na Oficina 1. Optamos por esse caminho ao resgatar as proposições de Barros, Striquer e Gonçalves (2019) e Barros e Striquer (2020) acerca das alterações no esquema de base da SD como um processo natural diante de diferentes situações socioculturais. Ademais, reafirmamos a justificativa de Araújo (2013, p. 332) sobre os ajustes necessários ao modelo inicial proposto pelos autores genebrinos, “[...] quando pensamos em aplicá-lo nas escolas brasileiras, cujo histórico de poucas práticas de letramento é recorrente em muitas localidades do país”.

A seguir, apresentamos os resultados das análises realizadas sobre as primeiras produções dos nove participantes, tendo como categorias de análise as características definidas como conteúdo/objeto de ensino na SDG, expostas no Quadro 12, Seção 4.

Primeiramente, salientamos que, igual foi dada a instrução aos alunos para a produção do resumo escolar, na Atividade 1.1 (Oficina 3) (Apêndice A), orientando-os a identificar as ideias principais no texto de origem, a fim de que elas compusessem, essencialmente, os resumos, como metodologia de análise das produções discentes, nossa primeira ação foi também realizar essa detecção, exposta no Quadro 13.

Quadro 13 - Informações centrais do texto “Sanguessugas!!!” – identificadas pela professora-pesquisadora

1. Apresentação da classificação das sanguessugas como invertebrados;
2. locais onde podem ser encontradas e lugares onde vivem;
3. reprodução (são seres hermafroditas);
4. explicação de que algumas espécies se alimentam de outros invertebrados;
5. existência de mais de 500 espécies que se alimentam de sangue (hematófagas);
6. explanação de como os dois diferentes grupos das espécies de hematófagas se alimentam;
7. descrição das hematófagas como parasitas;
8. exposição do modo como prendem-se no hospedeiro, da quantidade de sangue sugado e do modo como movimentam-se;
9. relato do uso do parasita na medicina da antiguidade e informações sobre suas propriedades medicinais para tal utilização.

Fonte: A autora.

Ressaltamos que a intenção com a descrição, sintetizada no Quadro 13, foi ter um instrumento para verificar se as ideias principais do artigo estavam efetivamente contempladas nas composições dos discentes, e, sobretudo, em que proporção. Isso se justifica diante do fato de que, conforme apontamos no MTG: a (1) função/prática social de linguagem do resumo escolar é apresentar de forma sintética o conteúdo de uma obra/texto de origem; em decorrência, o (3) tema/assunto, é o mesmo no texto de origem e no resumo. Portanto, se os resumos produzidos apresentam o conteúdo e a temática do texto de origem é porque o aluno assumiu o (4) papel social de autor de quem leu uma obra e apreendeu os conceitos/ideias/informações e sabe sintetizá-los, cumprindo uma tarefa prescrita, bem como reconhece que seu destinatário, o professor, vai avaliar a produção, logo, insere o resumo no (2) campo escolar.

Por conseguinte, ao analisarmos as quatro primeiras características do gênero, descritas no Quadro 12: (1) função/prática social de linguagem, (2) campo escolar, (3) tema/assunto e (4) papel social do emissor/aluno produtor do texto e do destinatário, definimos uma margem de abordagem das informações constantes dos resumos dos alunos em relação aos nove pontos que constatamos como de essência para esse gênero textual (expostos no Quadro 13). Isto posto, classificamos: o estudante domina as quatro primeiras características quando identificamos de 7 a 9 itens/ideias principais do texto de origem presentes no resumo do aluno; quando de 5 a 6 itens/ideias principais são identificadas no resumo – o domínio é parcial; de 0 a 4 itens/ideias principais – o participante não domina o fundamento.

Os resultados mostram que apenas quatro dos nove alunos (E1, E2, E4 e E6), menos de 50%, apresentam domínio das características 1, 2, 3 e 4, visto que seus resumos são formados pelas ideias principais que constituem o texto de origem. Mas a proporcionalidade do domínio desses quatro discentes é diferente: os nove itens descritos no Quadro 13 estão expostos nos resumos de E4 e E6; já nos de E1 e E2, são sete itens.

Entretanto, dentro da margem proposta, a classificação é que os quatro textos demonstram domínio. Para exemplificação, transcrevemos, no Quadro 14, o resumo escolar de E6 fazendo uma comparação com os itens que selecionamos como fundamentais (na identificação das ideias principais do texto de origem).

Quadro 14 - Resumo escolar de E6 – constatação das ideias principais que formam o resumo escolar em comparação àquelas selecionadas como fundamentais

ITENS IDENTIFICADOS NO QUADRO 13	TRANSCRIÇÃO DO RESUMO ESCOLAR DE E6
1.Apresentação da classificação das sanguessugas como invertebrados	Nos 2 primeiros paragrafos as autoras falam o que eles são e onde eles vivem. E nem todas especies de sanguessugas são sugadoras de sangue, e elas são animais invertebrados. Elas normalmente em águas doces e também algumas são marinhas e tem também arborícolas que vivem em arvores.
2.locais onde podem ser encontradas e lugares onde vivem	
3.reprodução (são seres hermafroditas)	Outro fato surpreendente é que elas podem ter 2 sexos ao mesmo tempo.
4.explicação de que algumas espécies se alimentam de outros invertebrados	No quarto paragrafo as autoras citam o que normalmente as especies comem que no caso são pequenos vermes, moluscos, minhocas e até outras sanguessugas.
5.existência de mais de 500 espécies que se alimentam de sangue (hematófagas)	Algumas desses seres tem o sangue como alimento, chamados hematófagas, existe dois grandes grupos e esses são os que perfuram a pele do hospedeiro e os que introduzem uma estrutura (a probóscide).
6.explanação de como os dois diferentes grupos das espécies de hematófagas se alimentam	
7.descrição das hematófagas como parasitas	Segundo o texto as sugadoras de sangue hematófagas são consideradas parasitas pois precisam sugar o sangue para sobreviver.
8.exposição do modo como prendem-se no hospedeiro, da quantidade de sangue sugado e do modo como movimentam-se	Segundo as autoras, elas se movimentão com essas ventosas ou seja elas encolhem e rastejam. No 8 paragrafo as reportes falam que uma parasita pode ingerir até dez vezes seu volume em sangue e elas podem até morrer.
9.relato do uso do parasita na medicina da antiguidade e informações sobre suas propriedades medicinais para tal utilização	Como as reportes mencionam as sugadoras ja foram usadas durante seculos na medicina. Elas serviam para fazer sangrias, e teve inicio na grécia antiga. Como a Fernanda Faria e Ana Marisa C. Tavassi cita no texto a terapia desses animais servia para aliviar a dor e a inflamação e na saliva dos parasitas existe substancias que evitam coagulação do sangue e compostos analgesicos e anesteticos que diminuem a dor.

Fonte: A autora.

Já os alunos E7, E8 e E9 apresentam domínio parcial em relação ao conjunto das características do contexto de produção (Bronckart, 2009) (Quadro 12, de 1 a 4), pois suas produções abordam parcialmente os nove aspectos (Quadro 13). O Anexo B traz as transcrições das primeiras produções.

E3 e E5 não dominam o conjunto de características relacionadas ao contexto de produção. Inicialmente, quanto à função/prática social de linguagem (1), os textos trazem poucos aspectos em relação à sintetização de conteúdos, em uma média de 3 itens. Posteriormente, muitas informações equivocadas em relação ao texto-fonte, como por exemplo

a afirmação de que “as sanguessugas tem o corpo dividido em anéis, que são arcarboidratos” (E3). Por fim, a elaboração de novas ideias: “esses animais são difíceis de sair da pele eu já vi pessoas tirando as sanguessugas com fogo” (E3) (Anexo B).

É relevante mencionar que, conforme as respostas do questionário aplicado aos docentes lotados na mesma instituição de implementação da SDG, descrito na Seção 3, a instrução majoritária oferecida aos alunos para que produzam o resumo escolar em outros componentes curriculares, é, na generalidade, escrever um texto com as principais ideias/fatos expressos pelo texto de origem.

Com base no desempenho dos alunos-participantes observado até esse ponto, eles têm dificuldades que podem ser atribuídas a duas causas: a falta de compreensão do tema central que constitui o texto de origem e problemas para a seleção do que são informações prioritárias e secundárias.

Em relação à característica (5) plano textual/estrutura formal do resumo escolar, em conformidade com o MTG, nesse gênero ela é relativamente estável (Bakhtin, 2016). A partir de uma sistematização aproximativa dos exemplares de nosso *corpus* e do exemplar escolhido como nosso MDG, elegemos a seguinte estrutura como conteúdo a ser ensinado em nossa SDG, isto é, nossa proposta é que os alunos aprendam a escrever o resumo escolar nessa composição textual:

- a) título, formado pela expressão ‘resumo do texto’ e com o título do texto de origem;
- b) resumo propriamente dito: o conteúdo é organizado de forma sumarizada, seguindo a ordem apresentada no texto-fonte. O primeiro parágrafo faz referência ao autor do texto de origem (formação e atuação profissional), ao veículo de publicação e à temática em abordagem;
- c) nome do autor do resumo.

No entanto, a folha específica que oferecemos para os estudantes, para a primeira produção, já tinha lugar próprio para que eles escrevessem seus nomes. Logo, esse item, letra “c”, não foi avaliado.

Cinco resumos (E2, E4, E6, E7, E8) mostraram domínio da característica (5), pois planejaram o conteúdo temático de forma adequada ao que é específico do gênero, dentro do conteúdo que consideramos mínimo para a primeira produção. Como exemplificação, expomos o texto de E2 (Quadro 15).

Quadro 15 - Transcrição do resumo escolar de E2 – exemplificação do domínio da estrutura do gênero

ESTRUTURA DETERMINADA DE FORMA RELATIVAMENTE ESTÁVEL NO MTG	RESUMO ESCOLAR DE E2
a) título, formado pela expressão ‘resumo do texto’ e com o título do texto de origem;	Resumo do texto "Sanguessugas!!!!"
b) resumo propriamente dito: o conteúdo é organizado de forma sumarizada, seguindo a ordem apresentada no texto-fonte: - o primeiro parágrafo faz referência ao autor do texto de origem (formação e atuação profissional), ao veículo de publicação e à temática em abordagem.	O texto de Fernanda Faria e Ana Marisa C. Tavassi: "Sanguessugas!!!!", escrito por jornalistas e publicado dia 24 de outubro de 2016 na revista Ciências Hoje das Crianças "online", fala sobre parasitas que sugam sangue e pode ser dividido em 3 partes. Na primeira parte, as autoras explicam que as sanguessugas são animais invertebrados que têm o corpo dividido em anéis e que serão sempre encontradas em árvores, água doce, argila úmida e na lama. E nem todas as espécies são sugadoras de sangue só as hematófagas, as que não se alimentam de animais vertebrados comem pequenos vermes, moluscos, minhocas e até outras sanguessugas e outra coisa surpreendente sobre elas é o fato delas serem hermafroditas, apresentam dois sexos. Na segunda parte, elas mostram que as parasitas tem ventosas que podem ser comparadas com um desentupidor de pia e que se deslocam por movimentos de "mede-palmos". E que ela pode ingerir entre a dez vezes o seu volume em sangue, após a refeição se desprendem do animal parasitado e pode acabar explodindo. Na terceira parte, as jornalistas falam que antigamente as sanguessugas eram utilizadas para fazer sangrias (extrair sangue de uma pessoa doente), para aliviar a dor e a inflamação. Na saliva dela, além de substâncias que evitam a coagulação do sangue, há também compostos analgésicos e anestésicos que diminuem a dor.

Fonte: A autora.

Os estudantes E1 e E9 têm domínio parcial, dado que não apresentaram a formação e atuação profissional das autoras do texto fonte.

E3 e E5, em reflexo ao fato de não dominarem as quatro primeiras características do gênero, também não dominam as demais, visto que, de acordo com a perspectiva bakhtiniana de linguagem e os princípios do ISD, é o contexto amplo que define a organização textual. Enquanto E3 estruturou o conteúdo em um único parágrafo, E5 não apresentou título para sua produção.

Importante destacar que a **Oficina 2 - As características gerais da estrutura do resumo escolar** - iniciou o processo de compreensão sobre o plano textual do resumo escolar. Acreditamos que esse primeiro contato tenha contribuído para que a maioria dos participantes tenha estruturado o texto de forma adequada.

Em cotejamento ao MTG elaborado, a sumarização (6), estritamente vinculada à estruturação, possibilita a redução semântica de informações, a fim de que a ideia básica seja sintetizada. Para tanto, existem estratégias de sumarização: apagamento, substituição por generalização e substituição por construção (Machado; Lousada; Abreu-Tardelli, 2005).

Em entrelaçamento à margem observada no texto de cada participante acerca da apresentação das ideias principais que formam o artigo “*Sanguessugas!!!*”, somente quatro alunos (E1, E2, E4 e E6) demonstraram domínio do processo de sumarização (6).

No que tange às estratégias de sumarização empregadas por esses quatro discentes, apresentamo-las fazendo uma comparação com trechos do texto-fonte (Quadro 16), a fim de que possam ser mais visuais.

Quadro 16 – Estratégias de sumarização das primeiras produções de E1, E2, E4 e E6

	TRECHO TEXTO-FONTE	TRECHO DO RESUMO ESCOLAR	ESTRATÉGIA DE SUMARIZAÇÃO
E1	<p>Você pode pensar que, como os lobisomens e os vampiros, as sanguessugas fariam bonito em um filme de terror. Porém, apesar da fama, nem todas as espécies são sugadoras de sangue. Encontradas em todo o mundo, as sanguessugas têm algo em comum com as minhocas e hábitos que nos fariam lembrar os macacos!</p> <p>Como as minhocas, as sanguessugas são animais invertebrados que têm o corpo dividido em anéis. Já a sua relação com os macacos tem a ver com algumas espécies de sanguessugas encontradas nos trópicos, que são arborícolas. Isso mesmo! Vivem em árvores. Em geral, as sanguessugas vivem na água doce, mas há também espécies marinhas, e outras que vivem na argila úmida ou na lama. Ou seja, elas podem estar em toda a parte.</p>	<p>Na primeira parte as autoras mencionam que nem todas as espécies são sugadoras de sangue, mostrando em geral que muitas vivem na argila úmida ou na lama, podendo até viver outras na água doce, elas também comentam que existem sanguessugas "arborícolas" onde vivem em árvores.</p>	<p>Apagamento, informações excluídas: a- circunstâncias acessórias (destacadas em amarelo); b- expressões que indicam sinonímia ou explicação (destacadas em azul).</p>
E2	<p>Outra informação surpreendente sobre as sanguessugas é o fato de elas serem hermafroditas. Isto é, apresentam os dois sexos ao mesmo tempo: o feminino e o masculino.</p>	<p>...e outra coisa surpreendente sobre elas é o fato delas serem hermafroditas, apresentam dois sexos.</p>	<p>Apagamento, informações excluídas: expressões que indicam explicação (destacadas em azul).</p>
E4	<p>Apesar do nome, nem todas as sanguessugas se alimentam de sangue. Algumas espécies comem pequenos vermes, moluscos, minhocas e até outras sanguessugas. As sanguessugas que têm o sangue como alimento, chamadas hematófagas, se dividem em dois grandes grupos: o das sanguessugas que perfuram a pele do hospedeiro com o auxílio de mandíbulas para obter o sangue e o das sanguessugas que introduzem uma estrutura que poderíamos comparar a uma tromba</p>	<p>Algumas se alimentam de pequenos vermes, moluscos, minhocas e até de outras sanguessugas, as hematófagas (que se alimentam de sangue) são divididas em dois grupos: o das parasitas que perfuram a pele do hospedeiro com a ajuda de mandíbulas, e as que introduzem a probóscide (sendo uma estrutura parecida com uma tromba ou um canudo) que nos poros da pele, elas sugam o sangue diretamente do vaso sanguíneo. Dentro desses dois</p>	<p>Apagamento, informações excluídas: circunstâncias acessórias e exemplos (destacadas em amarelo).</p> <p>Substituição por construção: substituição de uma sequência de informações presente no texto-fonte (destacada em rosa) por uma afirmação que a contempla (“...as hematófagas (que se</p>

	<p>ou a um canudo – a probóscide – nos poros da pele, sugando, assim, o sangue diretamente do vaso sanguíneo.</p> <p>Dentro desses dois grandes grupos, existem mais de 500 espécies de sanguessugas! Todas elas são consideradas parasitas. Vamos entender o porquê?</p> <p>Sedentas por sangue As sanguessugas hematófagas são consideradas parasitas porque precisam sugar o sangue de um hospedeiro para sobreviver. Elas se alimentam principalmente do sangue de vertebrados, como bois, cavalos, répteis, peixes, seres humanos etc.</p>	<p>grupos existem mais de 500 espécies. Todas elas são consideradas parasitas, porque precisam sugar o sangue de um hospedeiro para sobreviver, elas se alimentam principalmente do sangue de vertebrados.</p>	<p>alimentam de sangue) são divididas em dois grupos...”).</p>
E6	<p>Um santo remédio Apesar de assustadoras para nós, hoje, as sanguessugas foram utilizadas durante séculos na medicina. Elas eram empregadas para fazer sangrias, isto é, para extrair sangue de uma pessoa doente, uma prática que teve início na Grécia Antiga.</p> <p>A terapia com esses animais era utilizada para aliviar a dor e a inflamação, e existem explicações para o seu sucesso. Na saliva da sanguessuga, além de substâncias que evitam a coagulação do sangue, há também compostos analgésicos e anestésicos que diminuem a dor. Com o desenvolvimento da química para produção de remédios, o tratamento com sanguessugas foi esquecido. Ainda bem, não é?</p>	<p>Como as reportes mencionam as sugadoras já foram usadas durante séculos na medicina. Elas serviam para fazer sangrias, e teve início na Grécia antiga. Como a Fernanda Faria e Ana Marisa C. Tavassi cita no texto a terapia desses animais servia para aliviar a dor e a inflamação e na saliva dos parasitas existe substâncias que evitam coagulação do sangue e compostos analgésicos e anestésicos que diminuem a dor.</p>	<p>Apagamento, informações excluídas: a- circunstâncias acessórias (destacadas em amarelo); b- expressões que indicam sinonímia ou explicação (destacadas em azul); c- conteúdo inferível a partir do conhecimento de mundo (destacado em cinza).</p>

Fonte: A autora.

Ao analisarmos os resumos escolares dos participantes que apresentaram domínio da sumarização, verificamos que os alunos reduziram a informação semântica do texto de origem, apagando o que achavam desnecessário. A estratégia utilizada de maior ocorrência é a sumarização por apagamento, ao passo que a substituição por construção é menos utilizada, e a substituição por generalização não foi observada.

Identificamos domínio parcial da sumarização nos textos de E7, E8, E9 já que eliminaram muitas das informações fundamentais no resumo (de acordo com a margem obtida conforme os itens centrais do texto “*Sanguessugas!!!*”). Por outro lado, E3 e E5 não dominam a sumarização (6), pois seus resumos escolares revelam redução não adequada das informações

do texto-fonte, e em reflexo ao não domínio dos elementos sociocomunicativos (as quatro primeiras características do gênero).

Sobre os verbos dicendi (7), ressaltamos, eles expressam a menção aos conceitos expostos pelo autor do texto de origem, ou seja, apresentam o objetivo de expor algo relacionado ao conteúdo temático situado no momento presente. No caso, quatro estudantes (E1, E2, E6, E9) dominam os verbos dicendi; em regra, esses participantes os empregaram no início de parágrafos de seus resumos escolares, possivelmente na ação de atribuírem às autoras, Fernanda Faria e Ana Marisa Tavassi (2016), a responsabilidade do que é exposto em relação ao conteúdo temático.

As seguintes passagens (Anexo B, grifo nosso) exemplificam essa constatação: “Na segunda parte as repórteres falam que ao prender suas vítimas, esses animais dependem das ventosas...” (E1); “Na segunda parte, elas mostram que as parasitas tem ventosas que podem ser comparadas com um desentupidor de pia...” (E2); “No quarto paragrafo as autoras citam o que normalmente as especies comem...” (E6); “No começo, as autoras afirmam que nem todos esses parasitas são sugadores de sangue...” (E9).

Outros três participantes (E4, E7, E8) dominam parcialmente, visto que utilizaram um a três verbos dicendi no resumo, sem a suficiente menção às autoras do texto-fonte. Sob essa perspectiva, destacamos a única passagem na qual o aluno E4 aplicou verbo dicendi: “...este texto fala sobre esses parasitas, e conta um pouco da história deles na medicina” (Anexo B). Realçamos que, conforme exposto em nosso MTG, o verbo grifado remete ao texto de origem, porém da mesma forma estabelece a responsabilidade enunciativa às autoras do texto resumido.

Gonçalves e Barros (2019, p. 80) ressaltam que os verbos de menção ao autor do texto-fonte não estão explícitos no texto-base, mas tratam da interpretação do aluno “em reproduzir as relações lógicas-semânticas estabelecidas pelo autor do texto-fonte”. No caso dos participantes com domínio parcial ou sem o mesmo, faz-se necessário adquirir estratégias discursivas para evidenciar as vozes enunciativas em vista da objetividade necessária ao gênero (Gonçalves; Barros, 2019). E3 e E5 mostraram em suas produções que não dominam o emprego de verbos dicendi no gênero em estudo.

Em consonância, na obtenção dessa objetividade, a característica 8, tomada como conteúdo a ser ensinado (como descrito no nosso MTG), é responsável pelas retomadas textuais que remetem diretamente ao texto de origem/autor e é realizada por pronomes, nomes, sobrenomes, sujeito elíptico, hiperônimos, sinônimos e expressões relacionadas ao texto-fonte.

Relativamente ao domínio das expressões nominais, classificamos que quatro estudantes (E1, E2, E6, E9) dominam, na medida em que nomeiam explicitamente o autor,

conforme exemplos que se seguem e indicação de estratégia de retomada utilizada (Anexo B, grifos nossos): E1 “Na segunda parte as repórteres falam...” (sinônimo); E2 “...as autoras explicam...” (hiperônimo); E6 “Como a Fernanda Faria e Ana Marisa C. Tavassi cita no texto...” (nome e sobrenome); E9 “Segundo elas, as sanguessugas...” (pronome).

Três estudantes (E4, E7, E8) dominam parcialmente porque não retomam textualmente da maneira necessária e adequada o autor do texto resumido. Nesse sentido, E4 e E8 iniciam “imputando o dizer ao autor do texto-fonte” (Gonçalves; Barros, 2019, p. 81), mas não seguem fazendo as constantes retomadas textuais, como demonstrado a seguir (Anexo B, grifos nossos):

– “As autoras desse texto são Fernanda Faria e Ana Marisa C. Tavassi, as duas são jornalistas, elas publicaram esse texto no site CHC (Ciências Hoje da Crianças), este texto fala sobre esses parasitas, e conta um pouco da história deles na medicina”. Posteriormente, há apenas mais uma expressão nominal no decorrer do resumo “...podem ingerir de três a dez vezes o seu volume de sangue, segundo as autoras...” (E4).

– “Fernando Faria e Ana Marisa C. Tavassi publicaram um texto no CHC (Ciências Hoje das Crianças), e essas jornalistas fizeram essa reportagem com o tema “Sanguessugas””. Próxima e única retomada textual aparece em “No texto, elas contam que as sanguessugas são hematófagas...” (E8).

– E7, de forma incompleta, utiliza uma frase introdutória ao seu texto: “O texto de Fernanda Faria e Ana Marisa falam que as sanguessugas fariam um bonito filme”. Depois, há o uso de duas expressões nominais em seu resumo escolar, como na seguinte passagem, a qual revela uma redundância de termos, todavia remete às autoras do texto de origem: “A fala das jornalistas diz que existem mais de 500 espécies!”.

E3 não domina a característica 8, no excerto “...ela é a ilustradora do texto comentou na primeira frase e na segunda elas falavam sobre a importância que é os acontecimentos...” (Anexo B), há uma tentativa de ceder às autoras o dizer do conteúdo do texto de origem; no entanto, anteriormente não é explicitado a quem se refere os pronomes *ela*, *elas*. E junto ao que ocorre com o texto de E5, a falta de domínio se dá por deficiência com os demais elementos constituintes do gênero.

Na SDG, reiteramos que a produção inicial ocorreu na Oficina 3. A oficina anterior teve os elementos discursivos como objeto de ensino de maneira inicial e, somado ao MDG, o exemplar 04 de nosso *corpus* contribuiu para alguma ocorrência do uso de estratégias de menção aos atos do autor do texto resumido em parte dos textos dos nossos participantes; mesmo assim, poucas produções apresentaram o emprego de verbos dicendi e expressões nominais.

Diante de nossa experiência docente, verificamos como o MDG proporcionou a alguns estudantes um parâmetro, um norte dos elementos constitutivos do gênero a ser produzido, pois verificamo-los relendo “*Resumo do texto contra zika, dengue e chikungunya*” durante a escrita da primeira produção. Sob esse prisma, também averiguamos que mesmo os discentes com maior domínio de aspectos coesivos não conhecem a retomada textual pelo emprego de sujeito elíptico, como também podem progredir no que diz respeito ao uso de outras expressões nominais que proporcionem um repertório maior e, assim, evitar a repetição de termos no resumo escolar.

A paráfrase (9), emprego da própria palavra para reafirmar o sentido do texto-fonte, diante de nossa atuação docente, constitui-se um elemento do gênero desafiador no processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, já no início da implementação da SDG, na Apresentação da situação, um dos pontos levantados na conversa inicial foi o relato dos estudantes de que um resumo escolar não deve ter cópias, mas “as próprias palavras”, o que também condiz com uma das instruções dadas pelos demais docentes de outros componentes curriculares, conforme apresentado na Seção 3.

Então, verificamos nessa primeira produção, na maior parte dos casos, um cuidado dos participantes em parafrasear, mesmo ainda não estudado esse elemento de forma mais específica em nossa SDG.

E1, E2 e E6 possuem domínio dos procedimentos de parafrasear, primeiramente, porque no parágrafo introdutório expressaram as informações do texto, às suas maneiras individuais, como ilustrado:

O texto de Fernanda Faria e Ana Marisa C. Tavassi e publicado em 24 de outubro de 2016 na revista ciências hoje das crianças (CHC), aborda sobre as características e sua ajuda na medicina no passado das sanguessugas. Podendo ser divididos em 3 partes (E1) (Anexo B).

Além disso, no intuito de não efetuar cópias, no decorrer do texto, esses três estudantes escreveram os resumos com reformulações, possivelmente visando manter o sentido original. Para tanto, utilizaram palavras sinônimas, pronomes, inversão de termos nas frases durante o processo de sumarização, conforme a seguinte exemplificação comparativa com trecho do texto de origem e recurso empregado:

a) Inversão de termos:

Texto-fonte: “Em geral, as sanguessugas vivem na água doce, mas há também espécies marinhas, e outras que vivem na argila úmida ou na lama” (Farias; Tavassi, 2016, grifos nossos).

Resumo: “...mostrando em geral que muitas vivem na argila úmida ou na lama, podendo até viver outras na água doce...” (E1, grifos nossos) (Anexo B).

b) Emprego de sinônimo e pronome:

Texto-fonte: “Outra informação surpreendente sobre as sanguessugas é o fato de elas serem hermafroditas” (Farias; Tavassi, 2016, grifos nossos).

Resumo: “...outra coisa surpreendente sobre elas é o fato delas serem hermafroditas...” (E2, grifos nossos) (Anexo B).

c) Emprego de sinônimos:

Texto-fonte: “...as sanguessugas foram utilizadas durante séculos na medicina. Elas eram empregadas para fazer sangrias...” (Farias; Tavassi, 2016, grifos nossos).

Resumo: “...as sugadoras ja foram usadas durante seculos na medicina. Elas serviam para fazer sangrias...” (E6, grifos nossos) (Anexo B).

Paralelamente, o uso dos verbos dicendi, das expressões nominais e de paráfrase do que foi compreendido do texto de origem delimita as vozes enunciativas, ou seja, deixa claro a voz do autor do texto de origem e a voz do autor do resumo, mantendo a imparcialidade e objetividade que planificam o gênero, como nos exemplos: “...elas também comentam que existem sanguessugas "arborícolas" onde vivem em árvores” (E1, Anexo B); “Na terceira parte, as jornalistas falam que antigamente as sanguessugas eram utilizadas para fazer sangrias (extrair sangue de uma pessoa doente), para aliviar a dor e a inflamação” (E2, Anexo B); “Nos 2 primeiros parágrafos as autoras falam o que eles são e onde eles vivem” (E6, Anexo B).

Ainda em análise quanto ao domínio da característica 9, juntamente com demais elementos da arquitetura interna do gênero (Bronckart, 2009), categorizamos o conceito parcialmente para quatro estudantes (E4, E7, E8, E9), pelo fato de que apresentam algum domínio quanto à infraestrutura textual, aos mecanismos de textualização e aos mecanismos enunciativos do gênero, como mostra o Quadro 17.

Quadro 17 – Fragmentos das primeiras produções que demonstram domínio parcial da paráfrase

	PARÁFRASE	ELEMENTO CONSTITUTIVO DA PARÁFRASE
E4	As autoras desse texto são Fernanda Faria e Ana Marisa C. Tavassi, as duas são jornalistas, elas publicaram esse texto no site CHC (Ciências Hoje da Crianças), este texto fala sobre esses parasitas, e conta um pouco da história deles na medicina.	-Plano textual/ estrutura formal, expressões nominais e verbos dicendi.
E7	Segundo as autoras algumas espécies se alimentam de pequenos insetos.	- Expressão nominal e sumarização (substituição por generalização).
E8	No texto, elas contam que as sanguessugas são hematófagas (se alimentam de sangue), mas tem algumas espécies que comem vermes, moluscos, minhocas e até outras sanguessugas.	- Expressão nominal, verbo dicendi, sumarização (apagamento).

E9	No começo, as autoras afirmam que nem todos esses parasitas são sugadores de sangue que essas comem pequenos vermes, moluscos, minhocas e até outras da mesma espécie.	- Expressão nominal, verbo dicendi, sumarização (substituição por generalização).
----	--	---

Fonte: A autora.

E3 e E5, considerando todo o conjunto, não dominam a paráfrase. Em ampliação, a estrutura formal do resumo escolar de E3 está incompleta, há inserção de subjetividade e ideias novas: “...eu já vi pessoas tirando as sanguessugas com fogo da pele elas não gostam de calor e assim é mais fácil de tirar ela...” (Anexo B). Adicionalmente, nota-se a inserção de informações não expostas no texto resumido “...as sanguessugas servem para tirar os venenos das pessoas que se machucam ou ferem algum lugar com picadas de aranha, cobra ou outros animais que tem veneno que podem causar alguma coisa”.

O Quadro 18 sintetiza quais das características do gênero, tomadas como categorias de análise, os nove alunos-participantes dominam ou não, ou dominam de forma parcial, na primeira produção. Para tanto, definimos as seguintes inscrições: a letra “S” para o objeto de ensino que o estudante domina em sua produção; a letra “N” para o objeto de ensino não dominado; e a letra “P” quando o domínio é parcial. Para destaque, colocamos um pano de fundo mais escuro na indicação dos discentes com domínio parcial e não domínio.

Quadro 18 - Identificação das capacidades de linguagem que os 9 estudantes demonstraram dominar, ou não, na produção inicial

CARACTERÍSTICAS TRANSFORMADAS EM OBJETO DE ENSINO	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9
1. Função/prática social de linguagem;	S	S	N	S	N	S	P	P	P
2. Campo escolar	S	S	N	S	N	S	P	P	P
3. Tema/assunto	S	S	N	S	N	S	P	P	P
4. Papel social do emissor/aluno produtor do texto e do destinatário	S	S	N	S	N	S	P	P	P
5. Plano textual/estrutura formal	P	S	N	S	N	S	S	S	P
6. Sumarização	S	S	N	S	N	S	P	P	P
7. Verbos dicendi	S	S	N	P	N	S	P	P	S
8. Expressões nominais (pronomes, sobrenome, hiperônimo etc.)	S	S	N	P	N	S	P	P	S
9. Paráfrase	S	S	N	P	N	S	P	P	P
LEGENDA									
S	Domínio do item								
P	Domínio parcial do item								
N	Não apresenta domínio do item								

Fonte: A autora.

Fica aparente que a maioria dos alunos precisava, a partir do que mostraram as primeiras produções, desenvolver capacidades de linguagem para a escrita do resumo escolar, sobretudo para dominar os elementos selecionados como conteúdo em nosso projeto de ensino.

Apenas dois alunos, E2 e E6, dominam os nove elementos característicos do gênero, tomados como categoria de análise, na primeira produção. Assim, destaca-se que a maioria dos participantes domina apenas alguns dos nove elementos de forma parcial: E1 domina oito características; E4 apenas seis; E7 e E8, apenas uma; E9 apresenta emprego de dois elementos em seu texto. Já E3 e E5 não dominam. Como sustentação, transcrevemos a seguir a primeira produção de E3.

Primeira produção de E3

Resumo do texto “Sanguessugas”

As sanguessugas: essa matéria foi publicada em 24.10.2016 em 07 de março foi publicado nas redes sociais em 2023, por Fernanda Faria e Ana Marissa: as sanguessugas são animais invertebrados, o nome da matéria era CHC e o log da revista Ciência Hoje das crianças, as sanguessugas tem o corpo dividido em anéis, que são arcarboidratos, que vivem em argila ou úmida e o fato delas serem hermafroditas e apresentam os dois sexos ao mesmo tempo, e tem algumas que comem vermes, moluscos, minhocas e até outras sanguessugas chamadas de hematófagas das sanguessugas que perfuram as peles das hospedeiros com a ajuda de mandíbulas. Eles usavam esses seres para tirar os venenos que há dentro da ferida ou buracos na pele da pessoa e não são poucas espécies que existem mais de 500 espécies de tipos de bichos e os animais contraem com a ventosa que poderia ser comparado a um desentupidor de pia, esses animais são difíceis de sair da pele eu já vi pessoas tirando as sanguessugas com fogo da pele elas não gostam de calor e assim é mais fácil de tirar ela é a ilustradora do texto comentou na primeira frase e na segunda elas falava sobre a importância que é os acontecimentos é para oq as sanguessugas servem para tirar os venenos das pessoas que se machucam ou ferem algum lugar com picadas de aranha, cobra ou outros animais que tem veneno que podem causar alguma coisa.

É fundamental apontar que as maiores dificuldades constatadas nas primeiras produções estão relacionadas à não identificação e seleção das informações principais no texto de origem, em decorrência da não apresentação e organização dessas no resumo escolar: o que é e como fazer síntese.

Consequentemente, poucos dominam a função/prática social de linguagem que constitui o gênero (1), o campo escolar em que o resumo está inserido (2), o tema/assunto (3) e o papel social do emissor/aluno produtor do texto e do destinatário (4). Também se observa a dificuldade com a sumarização (6) e com a paráfrase (9).

Em quantificação, os textos demonstram dificuldades também com os verbos dicendi (7) e com as expressões nominais (8), seguidos pelo plano textual (5). Diante disso, tomamos consciência de que essas características, na ordem apresentada, requereram atenção em nossas ações no direcionamento das atividades que compõem a SDG.

É significativo evidenciar que todos os nove resumos (Anexo B) apresentaram problemas com as normas e regras da língua portuguesa. Por exemplo: a- ortografia incorreta: “Porém, nem todas espécies suga sangue elas abitam nos trópicos” (E7, grifo nosso); b- falta de acentuação gráfica: “compostos analgesicos e anestésicos que diminuem a dor” (E6, grifo nosso); c- concordância verbal “esses animais hermafroditas representa ter os dois sexos ao mesmo tempo” (E5, grifos nossos); d- concordância nominal “Esses parasitas gostam de lugares úmidos como o solo, riacho e árvores; elas são hermafroditas” (E8, grifos nossos); e- pontuação “As jornalistas informam, que esses animais são “hermafroditas” (E1, grifo nosso); f- colocação pronominal “As sanguessugas possuem ventosas que ajudam elas a se movimentar” (E4, grifos nossos).

A Oficina 4 - Características discursivas do gênero resumo escolar - teve como meta proporcionar que os estudantes conhecessem como se organizam os elementos discursivos que formam o resumo escolar, com atenção ao processo de sumarização. Composta por três atividades: a primeira, em dupla, requisitou que os alunos comparassem o artigo de divulgação científica e seu respectivo resumo escolar para destacar as informações preservadas e aquelas excluídas do resumo; a segunda e a terceira, individuais, focaram nas estratégias de sumarização (apagamento e substituição).

Para o primeiro exercício da Oficina 4, orientamos os alunos a se organizarem em dupla, de acordo com escolha pessoal. Em seguida, leram silenciosamente o texto de origem “*Gordura do bem*³⁵”, bem como seu respectivo resumo, e fizeram os encaminhamentos propostos.

Transcrição da atividade 1 (Oficina 4) (Apêndice A)

1. Com seu colega, responda:
- a. Quais informações do texto de origem fazem parte do resumo? Destaque-os no texto de origem utilizando uma caneta marcadora ou faça um círculo com lápis.
 - b. Quais informações do texto de origem foram retiradas completamente do resumo? Risque-as no texto de origem.
 - c. Por que algumas informações do texto de origem foram mantidas e outras retiradas no resumo?

³⁵ Fonte: Disponível em: <https://cienciahoje.org.br/artigo/gordura-do-bem/>. Acesso em: 14 out. 2022.

O texto de origem era composto, basicamente, por seis ideias centrais, as quais foram assinaladas por quatro estudantes, outros três alunos marcaram cinco, um destacou quatro e um outro não participou dessa atividade.

As respostas à questão c (Atividade 1, Oficina 4 – Caderno do aluno) (Apêndice A) “*Por que algumas informações do texto de origem foram mantidas e outras retiradas no resumo?*”, de modo geral, apresentaram justificativas que demonstram a compreensão que o plano global textual do resumo deve expor os conceitos básicos do artigo de divulgação científica. Como exemplos de algumas dessas respostas temos: “Porque no resumo fica as coisas mais importantes e principais, e no texto de origem fica as coisas mais detalhadas” (E1); “As mantidas são as importantes e as que foram retiradas não são de grande necessidade” (E6).

Consequentemente, os discentes puderam ampliar o conceito de planejamento para a produção do resumo escolar: leitura do texto de artigo de divulgação científica e seleção de suas informações básicas pela sumarização.

Nas tarefas dois e três, após a explanação do conteúdo teórico sobre o conceito de sumarização e de suas estratégias (apagamento e substituição por construção e por generalização), os alunos realizaram atividades sobre esses conteúdos, resumindo trechos de textos de divulgação científica. Com efeito, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011) propõem essa categoria de exercício, à medida que atividades simplificadas de produção de texto proporcionam que o estudante se concentre em um aspecto preciso, além de incorporar um vocabulário técnico acerca dos elementos estudados do gênero.

A atividade 2 focou na sumarização por apagamento de excertos retirados de artigo de divulgação científica “*Terra plana: que história é essa?*”³⁶ e a transcrição do trecho com as devidas adaptações necessárias. Consideramos que os alunos tiveram um bom desempenho ao excluírem informações acessórias e redundantes. A fim de esclarecimentos, transcrevemos a letra “a” com respostas de alguns deles.

Transcrição da letra “a” (Atividade 2, Oficina 4) (Apêndice A)

a. “Antes de começar essa conversa, não custa repetir: a Terra é redonda, tem o formato de uma bola. Se alguém perguntar, pode afirmar, sem qualquer dúvida. O fato de a Terra ser redonda é algo cientificamente comprovado por experimentos. Além disso, existem provas do formato esférico da Terra, como fotos, viagens espaciais e muitos mais”.

³⁶ Texto de autoria de Marco Moriconi. Disponível em: <https://chc.org.br/artigo/terra-plana-que-historia-e-essa/>. Acesso em: 5 mar. 2023.

A resposta de E3, “A terra é redonda e o fato dela ser redonda é algo cientificamente comprovado por experimentos. Além disso existe provas do formato esférico da Terra com fotos, viagens espaciais e muito mais e etc...”, demonstra boa atuação na redução semântica e progresso diante de sua primeira produção.

Ainda em relação à mesma questão, destacamos que sete participantes (E1, E2, E3 E4, E6, E8, E9) não extraíram o trecho que exemplifica “provas”, ou seja, é uma palavra que pode ser generalizada e por isso melhor conduzida no estudo da estratégia por substituição por generalização. Já E5 e E7 utilizaram essa forma mais abrangente para sumarizar, e mais iniciativa para adaptar a transcrição do trecho: “O fato é que é comprovado por cientistas a Terra ser redonda por causa dos experimentos feitos” (E5) e “Não custa fala que a terra é redonda pois existe provas científicas” (E7).

Em continuação ao processo de sumarização, a atividade 3 focou na estratégia de substituição por construção e por generalização, mediante questões objetivas que apresentam alternativas de sumarização de fragmentos do mesmo texto da atividade 2. Os resultados demonstram a maior dificuldade dos educandos com tais técnicas.

Nesse sentido, quanto à tarefa 3 (Atividade 3, Oficina 4) (Apêndice A), somente E9 assinalou todas as opções corretas (letras a, b), todos os demais assinalaram parcialmente (letra b), ou seja, não identificaram que a expressão “*qualquer objeto oval*” poderia generalizar “*bola de futebol, de pingue-pongue, ou uma bolinha de gude*”. Em relação à tarefa 3.3 (Atividade 3, Oficina 4) (Apêndice A), que solicitava qual a alternativa que sumarizava o fragmento por meio da estratégia de construção da forma mais adequada, E9 marcou corretamente (letra c) e todos os demais alunos marcaram alternativas incorretas.

A partir desses dados inferimos que a estratégia por substituição se constitui como algo mais complexo para nossos alunos. Nessa perspectiva, mais exigente à proporção da compreensão do texto-fonte e à elaboração de frases novas ou palavras que generalizam termos do texto de origem sem alterar seu sentido original. Durante a correção e retomada da atividade, procuramos enfatizar de forma positiva as respostas dos alunos, destacando as partes adequadamente elaboradas e orientando as partes que poderiam ser alteradas para melhorias.

A Oficina 5 - Características linguístico-discursivas - objetivou conhecer os elementos linguístico-discursivos característicos do resumo escolar: verbos dicendi, organizadores textuais/coesivos e paráfrase. Nesse seguimento, quatro atividades organizaram essa oficina:

1) bingo adaptado a partir do preenchimento de resumo lacunado com palavras/expressões de organizadores textuais/coesivos e verbos dicendi;

2) escolha de verbos dicendi para atribuição de atos ao autor do texto resumido;

3) menção ao autor do texto de origem no Resumo do texto “*Dormir para lembrar*”

(Dutra; Pinton, 2019);

4) comparação de enunciados do Resumo do texto “*Gordura do bem*” (Conceição, 2019) para verificação do emprego da paráfrase.

Destacamos um bom desempenho dos alunos nessas tarefas, citando exemplos sobre o trabalho com verbos dicendi e menção ao autor do texto de origem:

– E4 apresentou o seguinte comentário: “Nos resumos temos que citar o (a) autor (a), se não acaba virando uma cópia, por exemplo, ‘a autora começa falando sobre...’, pode representá-lo com o sobrenome, entre outros”;

– nas palavras de E6, “Não pode usar uma forma muito pessoal ao autor”;

– “num resumo você não pode colocar o nome do autor de forma pessoal. Exemplo O pai de família” (E2);

– “Nos resumos, há alguns verbos dicendi que não são recomendados, como: Ordena, sussurra, resmunga, pede, implora, etc” (E9);

– “Tem que usar o verbo dicendi e referenciar o autor em um resumo. Ex: Como o autor fala” (E8);

– “Verbos dicendi é uma forma de mostrar que alguém está falando, dizendo e é uma palavra do Latim. Exemplo: O autor comenta...” (E1).

Durante a retomada do preenchimento das lacunas do Bingo, abordamos também os conectivos presentes (*pode ser dividido em 3 partes, na primeira parte, na segunda parte, na terceira e última parte*) e sua finalidade de manter a exposição da sequência original do conteúdo temático do texto resumido. Nesse sentido, E1 anotou na atividade: “No resumo utilizamos o ‘elemento coesivo’ para ligar a outros parágrafos, para ter uma coerência do texto como: Na primeira parte, segundo...etc”.

Logo, os alunos participantes demonstraram o uso de expressões técnicas (verbos dicendi, referência ao autor, elementos coesivos) e disso depreendemos a construção progressiva do conhecimento sobre o gênero, especificamente no que se refere a elaboração de uma linguagem comum a ele, conforme postulam Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011).

O segundo exercício³⁷ da Oficina 5 abordou o uso de verbos dicendi para preenchimento de excertos de resumos a partir da leitura de seus respectivos textos de origem. A escolha dos verbos demonstra a interpretação do estudante diante das relações lógicas

³⁷ O participante E3 não estava presente nessa atividade.

semânticas estabelecidas pelo texto-fonte (Gonçalves; Barros, 2019): quatro aprendizes (E1, E4, E8, E9) apresentaram habilidade em reconhecer e compreender essas relações; já E2, E5, E6, E7 demonstraram dificuldade em associar os textos apresentados aos significados de alguns verbos citados no enunciado da atividade como, por exemplo, *enumera* (E5, E7), *define* e *elencar* (E2, E5, E6, E7).

Com isso, constatamos que é sempre salutar o auxílio aos alunos quanto à ampliação de conhecimento sobre o conceito do léxico característico do gênero, a fim de uma interpretação mais precisa do conteúdo global de um texto a ser resumido. Por essa razão, no momento da correção, reiteramos a importância de analisar com os discentes a possibilidade de alguns verbos poderem ser utilizados em certos lugares do resumo, enquanto outros não; o intuito é verificar o sentido provocado pelas escolhas. A apreensão efetiva dos verbos dicendi contribui para a aquisição e/ou ampliação das capacidades linguístico-discursivas necessárias para a produção escrita do gênero.

A terceira tarefa (Oficina 5) propôs o preenchimento de lacunas do Resumo do texto “*Dormir para lembrar*” (Dutra; Pinton, 2019) para mencionar a autora do texto de origem de diferentes formas. Para tanto, apresentamos os recursos que auxiliam a referenciá-la e evitar repetições desnecessárias.

A introdução teórica da atividade evidenciava que “*Dormir para lembrar*”³⁸ é de autoria de uma jornalista. Foi importante esclarecer que se trata de uma repórter que escreve uma matéria sobre o trabalho de outros cientistas e, desse modo, alguns hiperônimos (estudiosa, pesquisadora etc.) não seriam coerentes como forma de menção à autora.

Destacamos, segundo nosso MTG, que conforme o plano textual, no primeiro parágrafo do resumo escolar, dentre outros itens, há referência à formação e à atuação profissional do autor do texto de origem. Diante disso, seis alunos (E1, E2, E4, E5, E8, E9) preencheram a primeira lacuna com “jornalista”, à exceção de E6 e E7, que utilizaram “autora”. Esses participantes usaram os termos “jornalista/a jornalista” em outros espaços subsequentes do texto. Durante a verificação das respostas das atividades, retomamos o plano textual (Oficina 2) para melhor compreensão de que iniciar o resumo escolar com o nome completo e profissão do autor do texto-fonte possibilita melhores retomadas textuais e delimitação de vozes enunciativas.

Outras expressões nominais empregadas pelos participantes foram: hiperônimo, *a autora* (E1, E2, E4, E5, E6, E7, E8, E9); pronome, *ela* (E1, E2, E4, E5, E6, E7, E8, E9); nome,

³⁸ Texto de autoria de Valentina Leite. Disponível em: <https://cienciahoje.org.br/dormir-para-lembrar/>. Acesso em: 20 mar. 2023.

Valentina (E1, E2, E4, E7, E8, E9); sobrenome, *Leite* (E1, E2, E4, E5, E6, E8); sinônimo, *a repórter* (E6, E7, E9). Evidenciamos o uso de “a criadora” por E5 no excerto: “Posteriormente, a criadora esclarece que a pesquisa em Natal não foi a primeira dos cientistas da UFRN que relacionava sono e memória...” (grifo nosso). A expressão escolhida é incoerente com o conteúdo temático exposto, já que não é uma maneira adequada de retomar textualmente a autora do texto resumido.

A quarta tarefa da Oficina 5 intencionou a verificação da paráfrase por meio de comparação de três enunciados do Resumo do texto “*Gordura do bem*” (Conceição, 2019): o primeiro, elaborado a partir de citação direta; o segundo, pela citação indireta; e o terceiro enunciado, pela explicação/elucidação de uma expressão.

O intuito também foi frisar aos alunos que, embora a citação direta também possa ser utilizada no resumo escolar, o discurso indireto é o mais indicado, uma vez que demonstra que o autor resumidor compreendeu o texto de origem ao reescrevê-lo mantendo seu sentido original. Além desse motivo, o terceiro enunciado traz uma exemplificação de ampliação de informação e esse “esclarecimento de uma passagem difícil” (Bragagnollo, 2011, p. 41) também pode constituir a paráfrase.

Dos resultados, oito participantes (E1, E2, E4, E5, E6, E7, E8, E9) perceberam que não havia diferença de significação, conforme mostramos: “Não, tem palavras diferentes, porém com sentido igual. O assunto apresentado por eles apresenta as substâncias das células adiposas ou adipócitos que elas fazem estimulando a circulação” (E1). O mesmo ocorreu com os demais exercícios; esses oito alunos mostraram, em suas respostas, compreensão dos conceitos estudados. A maior dificuldade foi, como na primeira produção do resumo, de E3, participante que faltou consecutivamente, privando-se, por consequência, dos conteúdos, objetos de ensino da Oficina 5.

A Oficina 6 - Produção final - pretendeu que os discentes produzissem um exemplar do resumo escolar a partir de um texto de divulgação científica, tendo como norte a seguinte organização: leitura e compreensão de um artigo de divulgação científica, conforme escolha da turma; planejamento em dupla para identificação dos conceitos centrais do texto de origem por meio da sumarização; consulta ao dicionário físico ou *online* de palavras desconhecidas; e produção individual de um resumo escolar do texto de origem.

Esclarecem Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011, p. 90) que essa etapa da SD possibilita que o aluno execute na produção final todo o conhecimento elaborado nas oficinas, como também permite ao professor “avaliar os progressos realizados no domínio trabalhado”.

Como previsto em nossa SDG, apresentamos seis textos à classe para escolher a temática de interesse. Reforçamos que o acesso aos artigos de divulgação científica foi somente quanto ao título e *layout*. Em sala de aula, os estudantes não os leram para depois decidirem. Para tanto, acessamos no Educatron os acervos históricos das revistas digitais *Ciência Hoje* e *Ciências Hoje das Crianças*.

Durante essa exposição, acessamos a versão *online* completa da edição 228³⁹ da revista CHC, na qual foi publicado originalmente “*Sobre vampiros e lobisomens*”⁴⁰, de Charles Marques Lourenço. Os alunos demonstraram interesse e realizaram anotações para futuras leituras de outras edições na plataforma da CAPES⁴¹. Acreditamos que esse contato com a revista digitalizada, com sua linguagem atraente e com seus respectivos recursos gráficos, influenciou a decisão majoritária por esse tema.

Assim, além de optarem por um mesmo texto, os estudantes realizaram a leitura e o planejamento em dupla, não em grupos, como havíamos planejado, pois concluíram que haveria muita desorganização para a conclusão da atividade, fato com que também concordamos.

Transcrevemos, a seguir, o enunciado de instrução proposto aos alunos na SDG.

Transcrição da atividade 1 (Oficina 6) (Apêndice A)

Nesta oficina, é hora de você escrever mais um exemplar de um resumo escolar. Lembrando que a produção de um texto é frequentemente fruto de um planejamento, então escolha um artigo de divulgação científica com uma temática de seu interesse, ou aguarde que seu professor lhe ofereça um, e, depois:

- Identifique as informações/conceitos/ideias mais importantes do artigo de divulgação científica, circulando-as.
- Utilize a sumarização por apagamento para excluir as ideias secundárias.
- Caso encontre palavras desconhecidas, consulte um dicionário, caso não seja possível compreendê-las pelo contexto geral.



- A partir do planejado, produza um resumo escolar do texto de origem.

Durante essa etapa de planejamento de escrita surgiram muitos questionamentos quanto ao grupo de doenças apresentadas no texto-base, as porfirias. Diante disso, acessamos no Educatron imagens e mais informações sobre os sintomas e aparência dos portadores dessas

³⁹ Disponível em: https://cienciahoje.periodicos.capes.gov.br/storage/acervo/chc/chc_228.pdf#page=24. Acesso em: 21 jul. 2023.

⁴⁰ Disponível em: <https://chc.org.br/acervo/sobre-vampiros-e-lobisomens/>. Acesso em: 27 mar. 2023.

⁴¹ A CAPES mantém parceria com o instituto Ciência Hoje (ICH) em disponibilizar em seu acervo publicações da CHC, justificando-as como instrumentos democráticos de divulgação científica e uso pedagógico para toda a comunidade docente da Educação Básica. Disponível em: <https://cienciahoje.periodicos.capes.gov.br/sobre-nos>. Acesso em: 21 jul. 2023.

patologias; procedimento que consideramos viável para contribuir com a compreensão do tema central do texto-fonte, conforme apontamos durante análise da função/prática social de linguagem do resumo escolar das primeiras produções textuais dos aprendizes.

Ademais, em um olhar dialógico da linguagem (Bakhtin, 2016), tal ampliação de informações também contribui para a internalização do conteúdo temático do texto de origem pelo aluno. Assim, ao reler o artigo de divulgação científica, o discente dialoga conscientemente com outros interlocutores. Dessa forma, vai construindo seu discurso, seu conhecimento, não apenas considerando as informações presentes no texto-base, mas também buscando compreender as implicações destas por meio de outros diálogos, em outros textos. Então, de interlocutor (leitor), o estudante torna-se locutor na reconstrução, ampliação, transformação, incorporação dos outros discursos em um novo texto produzido com suas palavras e estilo. Conforme postula Bakhtin (2016, p. 54), “Essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos e reacentuamos”.

Posteriormente, com a etapa do planejamento já executada pelos alunos, realizamos um levantamento, associado com a turma, das principais ideias do texto-base “*Sobre vampiros e lobisomens*” (Lourenço, 2016). Com esses dados, individualmente, os estudantes realizaram a produção textual do resumo escolar de forma ativa; diversos questionamentos e dúvidas quanto à ortografia e ao uso de palavras sinônimas para evitar repetição foram realizados; como também receberam auxílios coletivos e individuais, conforme a necessidade.

A Oficina 7 - Revisão e reescrita - objetivou que os discentes revisassem a primeira versão da produção final. Com esse propósito, receberam uma ficha de autoavaliação com dez critérios constituídos a partir dos estudos de todas as oficinas da SDG. Na sequência, em cada critério marcaram “Sim”, “Não” ou “Parcialmente”, quanto à característica contemplada em seus textos. Foram orientados que, no processo de revisão textual, é comum que o autor releia e revise muitas vezes o que escreveu, e que, após a correção da professora, conjuntamente com os apontamentos da autoavaliação, entregariam a versão final da última produção.

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011) postulam que a grade de correção é uma ferramenta importante para avaliar e corrigir os textos dos alunos, oferecendo a eles compreensão sobre pontos que precisam melhorar. Isso ocorre por meio de critérios específicos de avaliação, que são relevantes para o gênero de texto em questão e para os objetivos de aprendizagem da sala de aula.

Em consonância com essa etapa importante, foram necessárias três aulas para revisão e reescrita, diante da solicitação dos estudantes para um atendimento mais individualizado. Essa atividade exigiu um trabalho complexo de nossa parte para administrar o foco na tarefa, silêncio

e organização. Situação que inferimos ser imprescindível, uma vez que o diálogo entre professores e alunos sobre suas produções promove uma abordagem mais interativa e formativa para o ensino da escrita. Destacamos que alunos com maiores dificuldades de escrita, como E3 e E5, receberam assistência mais específica.

Depois dessa revisão, lemos e examinamos os textos dos estudantes, assinalando o necessário para aprimorar o texto final. E ainda, comentários sobre as alterações (inclusive ortográficas, regência, concordância verbal e nominal, paragrafação, repetições de palavras) também foram deixados no final da folha, juntamente com um *feedback* construtivo. Essa avaliação mais detalhada foi regida pela ficha de autoavaliação recebida pelos discentes.

As análises das produções finais se concentraram nos elementos característicos do gênero, que serviram como base para o conteúdo de ensino nas oficinas da SDG, demonstrado no Quadro 12, Seção 4.

É fundamental ressaltar que as análises das produções finais promovem o alcance de nosso terceiro objetivo específico de pesquisa: identificar quais capacidades de linguagem para a produção do resumo escolar os participantes têm após a implementação da SDG.

Conforme relatado na Oficina 6, a partir da solicitação da instrução aos estudantes para a escrita do resumo escolar (Atividade 1, Oficina 6) (Apêndice A), realizamos um levantamento das ideias centrais do texto de origem, as quais elencamos no Quadro 19.

Quadro 19 - Informações centrais do texto "Sobre vampiros e lobisomens" - identificadas pela professora-pesquisadora

1. Introdução sobre explicações fantasiosas acerca de fatos não compreendidos pela humanidade, como, por exemplo, o grupo de doenças raras, as porfirias;
2. explicação de que as porfirias podem ter sido a origem das lendas sobre vampiros e lobisomens devido a aparência e comportamento dos portadores;
3. definição, descrição e sintomas das porfirias;
4. ampliação dos sintomas das porfirias;
5. conclusão sobre as porfirias e folclore/lendas.

Fonte: A autora.

Da mesma forma que analisamos as produções iniciais para considerar o conjunto de características relacionadas ao contexto de produção do resumo escolar, (1) Função/prática social de linguagem, (2) Campo escolar, (3) Tema/assunto, (4) Papel social do emissor/aluno produtor do texto e do destinatário), utilizamos as mesmas informações expostas no Quadro 19 para verificar se foram contempladas nas composições finais dos discentes. Também definimos, em relação às cinco ideias/itens/pontos principais do texto-fonte que consideramos importantes, uma margem de abordagem, assim: 4 a 5 pontos classificamos que o aluno domina as quatro características; 3 pontos – domínio parcial; de 0 a 2 pontos – não domínio.

Os resultados evidenciam que, dos nove participantes, oito (E1, E2, E4, E5, E6, E7, E8, E9) apresentaram domínio das quatro características do contexto de produção do gênero, já que seus resumos escolares são compostos pelos conceitos centrais sintetizados que organizam o texto-base (1. Função/prática social de linguagem), portanto, o (3) tema/assunto foi abordado em ambos. Em decorrência, ao apreenderem a função e prática social de linguagem desse gênero e assumirem o (4) papel social do emissor/aluno produtor do texto e do destinatário, inserem o resumo escolar no (2) campo escolar.

Todas as produções finais foram transcritas integralmente no Anexo C. Mas, para ilustração, transcrevemos trechos do resumo escolar de E1 (Quadro 20), a fim de equiparar com os elementos que escolhemos como cruciais para identificar as ideias principais no texto de origem.

Quadro 20 - Resumo escolar de E1 - constatação das ideias principais que formam o resumo escolar em comparação àquelas selecionadas como fundamentais

ITENS IDENTIFICADOS NO QUADRO 19	TRANSCRIÇÃO DO RESUMO ESCOLAR DE E1
1. Introdução sobre explicações fantasiosas acerca de fatos não compreendidos pela humanidade, como, por exemplo, o grupo de doenças raras, as porfirias;	Na primeira parte, o estudioso menciona que as doenças sem cura acabavam tendo um entendimento diferente vindo da população, fazendo com que muitos criassem lendas envolvendo vampiros e lobisomens. Ainda comenta que esse grupo de doenças é conhecido por "porfíria".
2. explicação de que as porfirias podem ter sido a origem das lendas sobre vampiros e lobisomens devido a aparência e comportamento dos portadores	Na segunda parte, Lourenço comenta que esses portadores, não tendo registros, não apresentam interesse a sangue nem a ataques. Ele diz que por conta desses sintomas na aparência, como a essas criaturas, como dentes salientes e excesso de pelos, devem ter sido criadas lendas. Escreve também, o fato desses enfermos apresentarem um tipo agudo, como comportamento diferente nas dores de barriga, como o causador o "ácido-delta-aminolevulínico", que provoca no cérebro...
3. definição, descrição e sintomas das porfirias;	Na terceira parte, o especialista afirma que as porfirias são genéticas, podendo ser desenvolvidas quando ainda a pessoa portadora for criança ou adulta.
4. ampliação dos sintomas das porfirias;	O pesquisador fala que a pele ao contato ao sol, pode causar alteração de cor onde pode surgir bolhas ou excesso de pelos. Salienta ainda, que a partir disso podem surgir graves cicatrizes, já aparentados nos primeiros anos de vida, como dentes e gengiva avermelhados, por conta disso muitos ficavam em casa, não se mostrando por conta das consequências.
5. conclusão sobre as porfirias e folclore/lendas.	No quarto e último parágrafo, Charles conclui o texto, apontando que por conta dessas doenças sem cura, os portadores acabam sofrendo preconceitos em meio à população, aumentando seus sofrimentos.

Fonte: A autora.

Em relação à proporcionalidade do domínio das características 1, 2, 3 e 4 transformadas em conteúdo de ensino na SDG, E5 e E7 abordaram quatro itens do conteúdo do texto “*Sobre vampiros e lobisomens*”, o que significa que apenas uma das informações centrais

não foi contemplada ou foi explanada de forma incompleta. Mesmo assim, seguindo o critério estabelecido, consideramos que os dois têm domínio dos referidos elementos.

Para demonstrar a questão apontada, no Quadro 21 segue a reprodução de excertos do texto final de E5.

Quadro 21 - Resumo escolar de E5 - constatação das ideias principais que formam o resumo escolar em comparação àquelas selecionadas como fundamentais

ITENS IDENTIFICADOS NO QUADRO 19	TRANSCRIÇÃO DO RESUMO ESCOLAR DE E5
1. Introdução sobre explicações fantasiosas acerca de fatos não compreendidos pela humanidade, como, por exemplo, o grupo de doenças raras, as porfirias;	
2. explicação de que as porfirias podem ter sido a origem das lendas sobre vampiros e lobisomens devido a aparência e comportamento dos portadores;	O pesquisador diz que a doença rara chamada "porfirias" deixa os doentes com aparência diferente e são iguais lendas folclóricas, porem não existem relatos que elas já atacaram alguém ou se interessaram por sangue humano. O autor diz que essas pessoas afetadas tem um aumento de substâncias "acido-delta-aminolevulínico" que causa alucinações.
3. definição, descrição e sintomas das porfirias;	O estudioso fala que a pele dos doentes são mais sensíveis que o normal e podem causar bolhas que fazem alterações de cor ou aumento de pelos em seus corpos, eles também têm alguns sintomas como urina avermelhada, dentes avermelhados e alterações na gengiva.
4. ampliação dos sintomas das porfirias;	Charles Também comenta que além das pessoas com porfirias terem a aparência de um lobisomem ou vampiros essa doença e genética e não tem como passar para alguém e por esse motivo essas pessoas doentes preferem ficar em casa e evitar sair de dia por conta das consequências da exposição à luz solar.
5. conclusão sobre as porfirias e folclore/lendas.	Para a conclusão desse texto, Lourenço relata que as lendas acabaram por aumentar os preconceitos e mitos em torno das porfirias, as limitações que essa doença sem cura pode causar o preconceito é a falta de conhecimento faz aumentar o sofrimento dos portadores da doença.

Fonte: A autora.

A produção final de E3 apresenta domínio parcial ao considerarmos a margem de abordagem das informações constantes dos estudantes em relação aos cinco pontos essenciais do texto-fonte. Em decorrência, E3 contemplou três ideias centrais. As maiores dificuldades de sua composição, conforme o Quadro 19, referem-se aos itens (3) Definição, descrição e sintomas das porfirias e (4) Ampliação dos sintomas das porfirias.

Consideramos o respectivo parágrafo produzido incoerente e que reflete, portanto, a compreensão leitora inconclusa do aluno/emissor em relação aos conceitos e sintetização do conteúdo do texto de origem:

Na quarta parte o pesquisador relata que essas doença são causadas na genética e tem algumas pessoas que já nascem em seu primeiro ano de vida já dão os pelos e as peles mais pálidas e a luz e acostumado a ser um forte problema para os vampiros e lobisomens por que nesses locais que podem ser uma parte que tem luz solar a pele da pessoa ficava muito fraca com tanto que dava bolhas e

bolhas de água na pele e tem pessoas que isso já é uma coisa bem mais grave como tem gente com porfiria muito mais avançada quanto a luz solar era o maior dos problemas (E3) (Anexo C).

Por outro lado, dadas as dificuldades constatadas na produção inicial de E3 e em relação às suas ausências durante o desenvolvimento dos conteúdos das oficinas da SDG, julgamos um desenvolvimento favorável quanto ao conjunto de aptidões adquiridas em relação às capacidades de ação (Schneuwly; Dolz, 2011). Para esclarecimento, no Quadro 22 expomos fragmentos da produção final de E3.

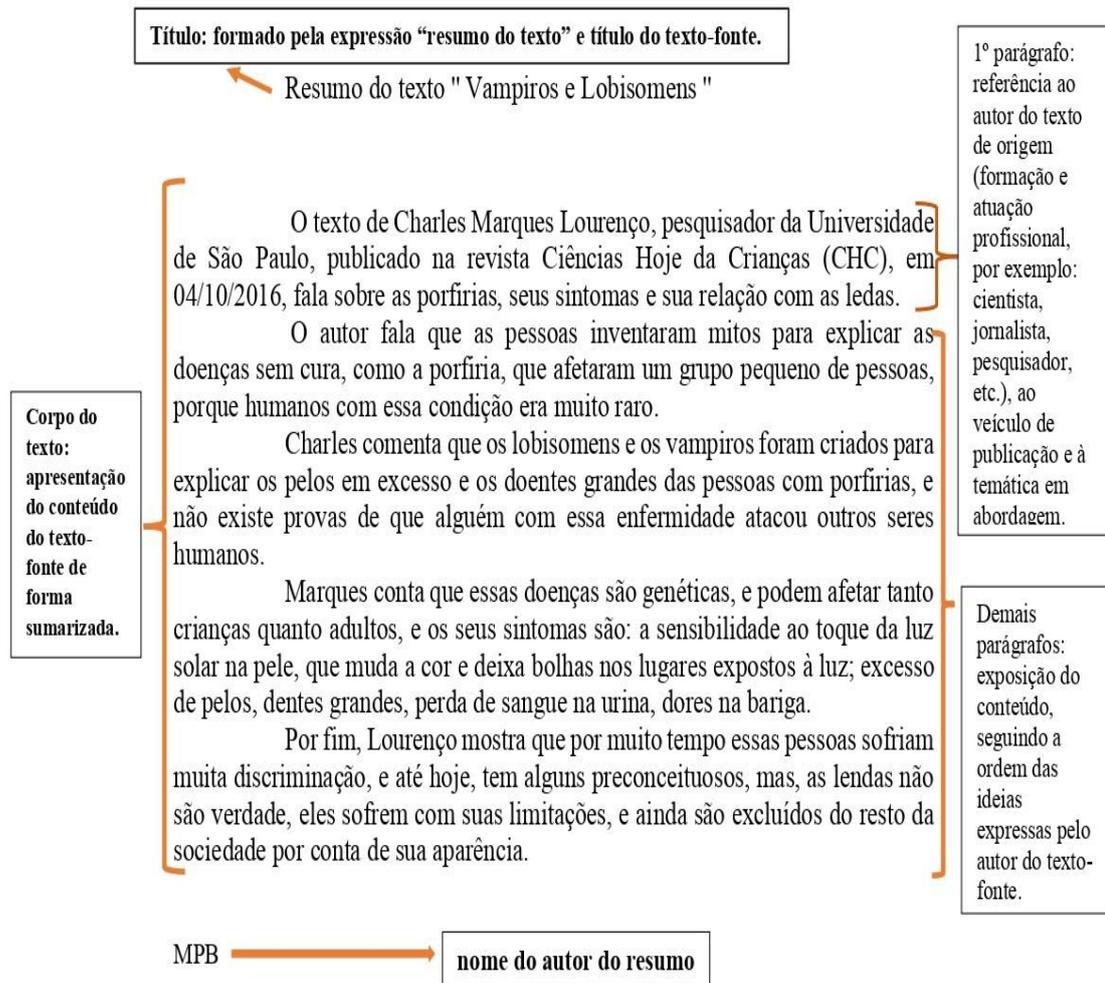
Quadro 22 – Fragmentos da produção final de E3 que exemplificam o domínio parcial dos elementos que constituem o contexto de produção do gênero

CONTEÚDO CONTEMPLADO (QUADRO 19)	TRANSCRIÇÃO DO RESUMO ESCOLAR DE E3
1. Introdução sobre explicações fantasiosas acerca de fatos não compreendidos pela humanidade, como, por exemplo, o grupo de doenças raras, as porfirias;	Na primeira parte o autor explica sobre como surgiram as lendas desses seres, Charles cita que como as pessoas daquela época não tinham muito conhecimento medicinal elas levavam algumas doenças como um grande mistério.
2. explicação de que as porfirias podem ter sido a origem das lendas sobre vampiros e lobisomens devido a aparência e comportamento dos portadores	Na segunda e terceira parte Marques comenta que essas doenças afetam tanto as crianças como as pessoas mais velhas, são genética e apresentam outros sintomas como: dentes salientes, xixi com a cor de sangue e pelos em excesso também tinham dores na barriga e o ácido delta-aminolevalínico.
3. Definição, descrição e sintomas das porfirias	Na quarta parte o pesquisador relata que essas doença são causadas na genética e tem algumas pessoas que já nascem em seu primeiro ano de vida já dão os pelos e as peles mais pálidas e a luz e acostumado a ser um forte problema para os vampiros e lobisomens por que nesses locais que podem ser uma parte que tem luz solar a pele da pessoa ficava muito fraca com tanto que dava bolhas e bolhas de água na pele e tem pessoas que isso já é uma coisa bem mais grave como tem gente com porfiria muito mais avançada quanto a luz solar era o maior dos problemas.
4. Ampliação dos sintomas das porfirias	
5. conclusão sobre as porfirias e folclore/lendas.	A quinta e última parte o cientista relata que essas pessoas mesmo tendo essas dores devido a doença são obrigados a escutar os insultos que as pessoas ficam falando delas é as julgando por isso.

Fonte: A autora.

No que diz respeito à característica (5) Plano textual/estrutura formal, considerando: a) título; b) resumo propriamente dito; c) nome do autor do resumo, todos os participantes demonstraram domínio, como mostra a transcrição do texto de E8 na Figura 3.

Figura 3 - Transcrição da produção final de E8 - exemplificação do domínio da estrutura do gênero



Fonte: A autora.

Reiteramos, para garantir a confidencialidade exigida pelo processo científico, que os nomes de todos os participantes como autores dos resumos escolares (Anexo C) foram substituídos por letras aleatórias.

Em continuação às análises dos elementos discursivos, no que diz respeito à sumarização (6) ligada ao plano textual do gênero, oito alunos (E1, E2, E4, E5, E6, E7, E8, E9) demonstraram domínio dessa característica, considerando também a margem obtida por cada estudante em relação às ideias principais do texto “*Sobre vampiros e lobisomens*”. Dessa forma, apresentamos no Quadro 23, a partir do texto de E2, trechos de sua produção final conjuntamente com trechos do texto de origem e respectivas estratégias utilizadas.

Quadro 23 – Fragmentos da produção final de E2 que exemplifica o domínio da sumarização e estratégias empregadas

TRECHO TEXTO-FONTE	TRECHO DO RESUMO ESCOLAR	ESTRATÉGIA DE SUMARIZAÇÃO
<u>Lendas são histórias que vão passando de geração a geração.</u>	Na primeira parte, o autor explica que antigamente por falta de	Apagamento, informações excluídas:

<p><u>mantendo vivos, na imaginação das pessoas, seres que causam certo... Medo! É o caso dos vampiros e lobisomens. Mas deixe de lado esses dentes de alho e escute essa...</u></p> <p>Por muito tempo na história da humanidade, tudo aquilo que não era bem entendido acabava ganhando uma explicação recheada de mistérios. Infelizmente, isso acontecia também com doenças que não apresentavam cura, levando as pessoas atingidas a viverem isoladas por vergonha da própria aparência. Um grupo de doenças muito raro, conhecido como porfirias, pode ter contribuído – mesmo sem querer – para que a imaginação popular criasse figuras fantásticas, como os vampiros – seres que fogem da luz e alimentam-se do sangue humano – e os lobisomens, criaturas meio homem e meio lobo que têm preferência pelas noites de Lua cheia.</p>	<p>conhecimento das pessoas acreditavam que quem era portador(a) da doença porfiria (grupo de doenças muito raro), viravam lobisomens e vampiros.</p>	<p>circunstâncias acessórias (primeiro parágrafo sublinhado).</p> <p>Substituição por construção: substituição do conteúdo dos dois últimos parágrafos por meio de uma sequência de informações (resultante de combinação de ideias selecionadas como essenciais e alterações na estrutura dos trechos).</p>
<p>Surge a lenda! <u>Para alguns estudiosos, as porfirias podem ter sido a origem das lendas sobre vampiros e lobisomens. Antes que alguém pergunte: não! Não há qualquer registro de que um portador de porfiria tenha atacado uma pessoa, muito menos se interessado pelo sangue humano.</u></p> <p>As histórias devem ter sido criadas com base na aparência dos doentes (dentes salientes, xixi cor de sangue, pelos em excesso...) e, também, pelo fato de algumas pessoas com porfiria do tipo aguda apresentarem um comportamento considerado estranho durante as crises de dor na barriga. Essas dores ocorrem porque no sangue desses doentes há aumento de uma substância de nome difícil – o ácido delta-aminolevulínico –, o que causa uma verdadeira confusão no cérebro, incluindo alucinações visuais e auditivas.</p> <p><u>Somando aparência física e sintomas, o imaginário popular pode ter voado longe, dando forma a vampiros e lobisomens.</u></p>	<p>Na segunda parte, ele comenta não há possibilidade do portador(a) ter atacado um humano ou se interessado pelo sangue dele; as histórias foram criadas devido á aparência dos doentes e por existirem pessoas com porfiria do tipo aguda que se comportam de um jeito diferente das outras, porque a elevação do ácido delta-aminolevulínico deixa-as confusas e com alucinações visuais e auditivas.</p>	<p>Apagamento, informações excluídas: Trechos (sublinhados) com redundância de informações, ou seja, já ditas anteriormente.</p> <p>Substituição por construção: substituição do conteúdo dos demais excertos do subtítulo “Surge a lenda!” por meio de uma sequência de informações (resultante de combinação de ideias selecionadas como essenciais e alterações na estrutura dos trechos).</p>
<p>Mas o que são as porfirias? São doenças que afetam tanto crianças quanto adultos e podem ter como características o aumento da sensibilidade da pele à luz solar, urina de cor avermelhada, dor na barriga,</p>	<p>Na terceira parte, Charles diz que as doenças são genéticas e afetam crianças e adultos, podendo ter como características: o aumento da sensibilidade da pele á luz solar (causando bolhas no corpo), urina</p>	<p>Substituição por construção: substituição do conteúdo do primeiro parágrafo e do início do outro subsequente do subtítulo “Isso pega???”</p>

<p>alterações de comportamento e, até mesmo, o crescimento excessivo de pelos no rosto, nos braços e nas pernas.</p> <p><u>O nome porfirias vem de <i>porphyrus</i>, palavra grega que significa “púrpura”, e provavelmente foi escolhido por conta de a urina dos portadores de algumas formas de porfíria ser avermelhada.</u></p>	<p>de cor avermelhada, dor na barriga, alterações de comportamento e o crescimento excessivo de pelos (no rosto, pernas e braços).</p>	<p>por meio de uma sequência de informações (resultante de combinação de ideias selecionadas como essenciais e alterações na estrutura dos trechos).</p> <p>Apagamento, informações excluídas: todo o conteúdo do último parágrafo sublinhado (expressões que indicam explicação), provavelmente pela opção do aluno-resumidor que não era uma informação necessária.</p>
<p>Isso pega???</p> <p>Não! As porfirias são doenças genéticas, ou seja, a pessoa já nasce com ela. Em alguns casos, <u>há sintomas que aparecem no primeiro ano de vida</u> (como a urina avermelhada); em outros, eles surgem apenas quando a pessoa se torna adulta. A luz solar costuma ser mesmo um problema para os portadores de porfíria. Na pele, que é muito sensível, podem surgir bolhas, que levam à alteração de cor nesses locais ou ao aumento de pelos.</p> <p><u>Alguns pacientes apresentam uma forma mais grave da doença. Nesses casos, as alterações na pele são percebidas nos primeiros anos de vida e podem evoluir para cicatrizes graves. Essas pessoas podem também ter dentes avermelhados e alteração da gengiva, deixando os dentes mais expostos.</u></p> <p>Não é à toa que, no passado, muita gente com porfíria preferisse ficar mais em casa, evitando sair durante o dia tanto por conta das consequências da exposição à luz solar quanto por chamar a atenção de outras pessoas para as alterações de sua pele.</p>	<p>Na quarta parte, o estudioso relata que nos casos mais graves os sintomas podem aparecer nos primeiros anos de vida, arriscando deixar cicatrizes preocupantes, essas pessoas podem ter dentes avermelhados, alterações da gengiva (deixando os dentes expostos) características que se relacionam ao mito dos vampiros; crescimento excessivo de pelos (no rosto, pernas e braços) e as alterações de comportamento referem-se a lenda dos lobisomens.</p>	<p>Apagamento, informações excluídas: períodos com elementos acessórios e conteúdo já expresso no parágrafo anterior do resumo escolar (trechos sem destaque).</p> <p>Substituição por construção: trecho grifado foi substituído por uma construção de uma proposição deduzida através da associação de seus significados.</p>
<p>Papo sério</p> <p>Para o folclore, <u>a cultura popular, esses personagens são, sem dúvida, muito curiosos.</u> Por outro lado, algumas dessas lendas acabaram por aumentar os preconceitos e mitos em torno das porfirias.</p> <p>Como portadores de qualquer outra doença, <u>as pessoas com porfíria têm de lidar com as limitações e complicações que uma doença sem cura pode causar e, nessas horas, o preconceito e a falta de conhecimento</u></p>	<p>Na quinta parte, o especialista conta que para a nossa cultura esses personagens são curiosos, porém quem é portador(a) sofre com o preconceito e a falta de conhecimento dos outros.</p>	<p>Apagamento, informações excluídas: períodos com elementos acessórios (trechos sem destaque).</p> <p>Substituição por construção e generalização: os trechos sublinhados foram substituídos pela construção de uma afirmação que contempla a sequência de informações presentes no texto-fonte, com também na substituição da</p>

<p><u>dos outros só fazem aumentar ainda mais o sofrimento dos doentes.</u> Você não acha que a atitude das pessoas de afastar aqueles que são diferentes é mais assustadora do que lendas sobre seres sobrenaturais?</p>		<p>proposição “<i>Como portadores de qualquer outra doença, as pessoas com porfíria</i>” pela expressão mais geral “<i>quem é portador(a)</i>”.</p>
--	--	---

Fonte: A autora.

As operações de sumarização executadas pelos estudantes desempenham um papel fundamental no processo de resumir, sustentam Machado; Lousada e Abreu-Tardelli (2008). Como mencionado na investigação das primeiras produções, entre os discentes que apresentaram domínio desse fundamento, a estratégia de sumarização por apagamento foi a de maior ocorrência; em menor uso, a substituição por construção, e a substituição por generalização não foi empregada.

Após a sumarização ter sido conteúdo de ensino na Oficina 4, podemos verificar, até mesmo pela amostragem do texto de E2, que a estratégia de substituição por construção foi mais recorrente nas produções finais dos estudantes; fato que inferimos ser um progresso de aprendizagem, à medida que julgamos essa técnica mais complexa diante do contexto didático de implementação da SDG.

Já o processo de substituição por generalização, igualmente desafiador, apareceu poucas vezes nas produções finais. Como exemplo, em relação à seguinte passagem do texto resumido “Por muito tempo na história da humanidade, tudo aquilo que não era bem entendido acabava ganhando uma explicação recheada de mistérios” (Lourenço, 2016, grifo nosso), E6 sumariza a informação grifada pela generalização da palavra *histórias*, provavelmente empregada no sentido de narrativa fantasiosa: “o autor conta que na época o que as pessoas não entendiam acabavam virando histórias” (Anexo C, grifo nosso).

Diante das considerações feitas até o momento e da margem de abordagem dos conceitos centrais do texto “*Sobre vampiros e lobisomens*” (Quadro 22), classificamos que E3 apresenta domínio parcial da característica 6. Esse estudante demonstra capacidade restrita em expressar na escrita, de modo mais preciso, sua compreensão acerca das informações essenciais do texto-base.

Em relação aos verbos dicendi (7), todos os alunos participantes mostraram domínio. Alguns exemplos (Anexo C, grifos nossos): E4 “Na primeira parte o autor fala sobre como surgiram as lendas desses seres”; E7 “Na terceira parte, ele diz que a doença afeta crianças e adultos e faz aumento de sensibilidade a luz do sol entre adultos”; E9 “Porém, Marques explica que essas doenças são genéticas”.

Portanto, os discentes apropriaram-se de imputar ao autor do texto-fonte a responsabilidade enunciativa na produção final; todavia, constatamos ser sempre necessário o avanço quanto à diversidade do uso dos verbos dicendi, com uma média de quatro em todo o resumo escolar entre os estudantes sem domínio ou domínio parcial desse elemento na primeira produção: E3 (explica, cita, comenta, relata); E7 (fala, explica, diz, acrescenta, conta); E8 (fala, comenta, conta, mostra). A exceção foi E4, com a média de sete verbos (explica, fala, cita, acrescenta, diz, relata, termina), participante que empregou somente um em seu primeiro texto.

Por outro lado, os alunos que apresentaram domínio na produção inicial empregaram verbos dicendi de forma mais variada na última: E1 (apresenta, menciona, comenta, diz, escreve, afirma, fala, salienta, conclui); E2 (fala, explica, comenta, diz, relata, conta); E5 (aborda, diz, fala, comenta, relata) E6 (refere, conta, comenta, explica, afirma, diz); E9 (trata, fala, comenta, explica, diz, cita, argumenta).

Durante a implementação da SDG, a partir das capacidades de linguagem iniciais observadas na primeira produção, essa característica do gênero foi trabalhada de forma sistemática. Dessa maneira, verificamos a limitação dos estudantes acerca do repertório dos verbos dicendi; assim, durante os *feedbacks* das atividades, direcionamos a correção para uma interpretação mais precisa do conteúdo global de um texto a ser resumido e relacionamos com a significação dos verbos e o efeito provocado por seu uso.

Em entrelaçamento aos elementos linguístico-discursivos do gênero, no tocante à característica (8) Expressões nominais, também os nove participantes demonstraram domínio, pois nomearam explicitamente o autor, cedendo a ele o dizer do conteúdo do texto-fonte, conforme os excertos (Anexo C, grifos nossos) e estratégias de retomada usadas: E2 “Charles diz que as doenças são genéticas...” (nome), E3 “Marques comenta que essas doenças...” (sobrenome), E1 “[o autor] Salienta ainda, que a partir disso podem surgir graves cicatrizes...” (sujeito elíptico), E7 “(...) ele diz que a doença afeta crianças e adultos...” (pronome), E4 “(...) o autor fala sobre como surgiram as lendas...” (hiperônimo), E5 “O estudioso fala que a pele dos doentes são mais sensíveis que o normal” (sinônimo).

Considerando os resultados da primeira produção quanto às expressões nominais, constatamos que nenhum discente conhecia/realizou retomadas textuais por meio de sujeito elíptico; já na produção final, essa estratégia foi mais assídua nos textos de quatro estudantes, conforme segue: E1 (três empregos em todo o resumo) “Ainda comenta que esse grupo de doenças é conhecido por ‘porfíria’ ”; E4 “e acrescenta que essas dores são causadas pelo excesso de uma substância no sangue”; E6 “ e comenta que há casos que os sintomas aparecem enquanto é criança”; E7 “ e acrescenta que o nome científico da porfirias é PORPHYRUS”.

Em decorrência, reiteramos as proposições de Gonçalves e Barros (2019) ao afirmarem que os verbos de menção ao autor do texto de origem tratam da interpretação do estudante quanto às relações lógico-semânticas estabelecidas por aquele. Logo, também considerando os resultados quanto ao emprego das expressões nominais, foi evidente a progressão dos participantes em relação às estratégias discursivas na delimitação das vozes enunciativas do gênero.

Para além das características linguístico-discursivas listadas como objeto de ensino no Quadro 12, abordamos, durante a implementação de nossa SDG, o emprego de conectivos sequenciais durante as correções das atividades propostas, momentos que conduzíamos os alunos a observarem como os conectivos de sequência eram utilizados nos resumos escolares, incluindo nosso MDG. Segundo o nosso MTG, tal uso estabelece uma exposição do conteúdo do texto-fonte de forma objetiva, mantendo a sequência original.

Então, em uma perspectiva comparativa, na produção inicial, dois participantes demonstraram uso desde o parágrafo introdutório e sequencialmente nos demais: E1 (Podendo ser divididos em 3 partes/ Na primeira parte/ Na segunda parte/ Na terceira e última parte); E2 (pode ser dividido em 3 partes/ Na primeira parte/ Na segunda parte/ Na terceira parte). Já E6 utilizou três conectivos (Nos 2 primeiros parágrafos/ No quarto paragrafo/ No 8 paragrafo); e E9, dois (No começo/ Fechando o texto). Outros cinco participantes não empregaram.

Na produção final, todos nossos estudantes aplicaram, em diferentes proporções, conectivos de sequência em seus resumos escolares, conforme transcrito no Anexo C e exemplificados a seguir: E1 (Podendo ser dividido em 4 partes/ Na primeira parte/ Na segunda parte/ Na terceira parte/ No quarto e último parágrafo); E2 (pode ser dividido em 5 partes/ Na primeira parte/ Na segunda parte/ Na terceira parte/ Na quarta parte/ Na quinta parte); E3 (Na primeira parte/ Na segunda e terceira parte/ Na quarta parte/ A quinta e última parte); E4 (Na primeira parte/ No segundo parágrafo/ No 3º e 4º parágrafo); E5 (Para a conclusão desse texto); E6 (Nos 2º primeiros parágrafos/ No 3º parágrafo/ Nos 5º e 7º parágrafos/ Nos 9º e 10º parágrafos/ Para finalizar o texto); E7(Na primeira parte/ Na segunda parte/ Na terceira parte/ Na quarta parte/ Na quinta parte); E8 (Por fim); E9 (Na primeira parte/ Na segunda parte/ Posteriormente).

O elemento (9) Paráfrase, assim como em nossa investigação das produções iniciais, foi conferido em conjunto com os elementos 5, 6, 7 e 8. Por isso, classificamos que oito estudantes (E1, E2, E4, E5, E6, E7, E8, E9) possuem domínio dos procedimentos de parafrasear, uma vez que é perceptível em seus resumos escolares uma retextualização da compreensão leitora do texto de origem, conforme elenca Matencio (2002).

Inicialmente, no Quadro 24 ilustramos esse domínio com excertos do parágrafo introdutório, componente da característica (5) Plano textual/estrutura formal.

Quadro 24 - Fragmentos das produções finais que demonstram domínio da paráfrase

PARTICIPANTE	PARÁFRASE
E1	O texto de Charles Marques Lourenço, cientista do Hospital das Clínicas de Ribeirão Preto, publicado na Revista Ciência Hoje para Crianças Online (CHC) no dia 4 de outubro de 2016, apresenta como as lendas de vampiros e lobisomens se originaram a partir de doenças de porfiria. Podendo ser dividido em 4 partes.
E2	O texto de Charles Marques Lourenço: "Sobre vampiros e lobisomens", escrito pelo cientista do Hospital das Clínicas de Ribeirão Preto, publicado dia 4 de outubro de 2016 na revista Ciências Hoje das Crianças "online", fala sobre o surgimento das lendas dos vampiros e lobisomens e pode ser dividido em 5 partes.
E4	O texto "Sobre vampiros e lobisomens", publicado no site CHC (Ciências Hoje das Crianças), em 4 de outubro de 2016, escrito pelo cientista Charles Marques Lourenço, explica a origem das lendas de vampiros e lobisomens.
E5	O texto "sobre vampiros e lobisomens" do cientista charles marques lourenço publicado na revista ciências hoje das crianças em 4/10/2016 aborda às duas lendas folclóricas, um grupo da doença porfirias apresentam aparência de figuras fantásticas como vampiros (seres que fogem da luz e alimentam-se do sangue humano).
E6	O texto do cientista Charles Marques Lourenço: "Sobre vampiros e lobisomens", publicado em 04 de Outubro de 2016, na Revista Ciência Hoje das Crianças online, se refere a uma doença chamada porfiria e seus mitos.
E7	O texto de Charles marque: "Sobre Vampiros e Lobisomens", foi escrito pelo estudioso da universidade de São Paulo e publicado no dia 9 de outubro de 2016 e fala sobre as lendas do vampiro e lobisomem e a doenças que causou esses mitos.
E8	O texto de Charles Marques Lourenço, pesquisador da Universidade de São Paulo, publicado na revista Ciências Hoje da Crianças (CHC), em 04/10/2016, fala sobre as porfirias, seus sintomas e sua relação com as ledas.
E9	O texto: "sobre vampiros e lobisomens", escrito pelo cientista Charles Marques Lourenço, publicado na revista CHC (ciência hoje das crianças) no dia 04/10/2016, trata a origem das famosas lendas do Lobisomem e do vampiro.

Fonte: A autora.

Os estudantes elencados no Quadro 24, cada qual à sua maneira, elaboraram o primeiro parágrafo de modo a contemplar o conteúdo de sua composição, conforme estudado na SDG. Destacamos (em cinza) a forma como cada um menciona a temática em abordagem, pois demonstra marcas subjetivas de nível interpretativo na elaboração escrita de um novo texto (Matencio, 2002), o qual resulta o resumo escolar.

Posteriormente, vinculado ao plano textual do gênero, o domínio da paráfrase também é verificado na forma de sumarizar: na produção final, a ocorrência da estratégia de substituição foi concomitante à de apagamento, o que demonstra um grau de compreensão maior, pois exige reformulações tanto no vocabulário quanto na estrutura. Exemplificamos (Quadro 25) com trecho comparativo do texto-fonte e respectivos excertos dos resumos escolares.

Quadro 25 - Fragmentos II das produções finais que demonstram domínio da paráfrase

TEXTO DE ORIGEM	PARTICIPANTE	RESUMO ESCOLAR
Por muito tempo na história da humanidade, tudo aquilo que não era bem entendido acabava ganhando uma explicação recheada de	E1	Na primeira parte, o estudioso menciona que as doenças sem cura acabavam tendo um entendimento

<p>mistérios. Infelizmente, isso acontecia também com doenças que não apresentavam cura, levando as pessoas atingidas a viverem isoladas por vergonha da própria aparência.</p> <p>Um grupo de doenças muito raro, conhecido como porfirias, pode ter contribuído – mesmo sem querer – para que a imaginação popular criasse figuras fantásticas, como os vampiros – seres que fogem da luz e alimentam-se do sangue humano – e os lobisomens, criaturas meio homem e meio lobo que têm preferência pelas noites de Lua cheia.</p>		diferente vindo da população, fazendo com que muitos criassem lendas envolvendo vampiros e lobisomens. Ainda comenta que esse grupo de doenças é conhecido por "porfiria".
	E2	Na primeira parte, o autor explica que antigamente por falta de conhecimento das pessoas acreditavam que quem era portador(a) da doença porfiria (grupo de doenças muito raro), viravam lobisomens e vampiros.
	E6	Nos 2º primeiros parágrafos, o autor conta que na época o que as pessoas não entendiam acabavam virando histórias, igual aconteceu com a porfiria, virando histórias de lobisomens e vampiros.
	E8	O autor fala que as pessoas inventaram mitos para explicar as doenças sem cura, como a porfiria, que afetaram um grupo pequeno de pessoas, porque humanos com essa condição era muito raro.

Fonte: A autora.

Comente, os alunos combinaram os dois trechos do texto-base em uma junção de informações no parágrafo em seus resumos escolares; para tanto, utilizaram modificações lexicais e estruturais. Tais ações aumentam a qualidade da produção escrita e demonstram compreensão do conteúdo temático do texto de origem. Nesse seguimento, também destacamos outra paráfrase de E8, a qual expressa o entendimento do discente sem distorções do texto-fonte:

Por fim, Lourenço mostra que por muito tempo essas pessoas sofriam muita discriminação, e até hoje, tem alguns preconceituosos, mas, as lendas não são verdade, eles sofrem com suas limitações, e ainda são excluídos do resto da sociedade por conta de sua aparência (E8) (Anexo C).

Apresentamos outras passagens de comprovação de paráfrase, que delimitam as vozes enunciativas do gênero “No 3º e 4º parágrafo Lourenço diz mais sobre as características dessa doença” (E4, grifos nossos); “O texto (...) fala sobre as porfirias, seus sintomas e sua relação com as ledas” (E4, grifos nossos). Nesse sentido, os verbos dicendi e expressões nominais, constituintes da paráfrase, demarcam a apreensão do autor-resumidor em relação ao conteúdo do texto-fonte ao deixarem marcas individuais próprias, a “dramatização discursiva” (Schneuwly; Dolz, 2011, p. 75) que constitui o resumo escolar.

Considerando os demais elementos da arquitetura interna do gênero (Bronckart, 2009), classificamos domínio parcial para E3, principalmente ao conteúdo do 4º parágrafo de sua produção: há junção incoerente de palavras e ideias; não houve, portanto, uma retextualização

suficiente, conforme respectiva citação quanto à análise do elemento (1) Função/prática social de linguagem.

Por outro lado, em sua produção final, E3 demonstrou progresso quanto ao uso dos elementos constitutivos da paráfrase: plano textual/ estrutura formal, sumarização, expressões nominais e verbos dicendi, como em “A quinta e última parte o cientista relata que essas pessoas mesmo tendo essas dores devido a doença são obrigados a escutar os insultos que as pessoas ficam falando delas é as julgando por isso” (Anexo C). Nesse sentido, E3 elaborou uma paráfrase a nível interpretativo, sem alterações do conteúdo exposto no texto resumido.

Além das questões investigadas em relação aos elementos característicos do gênero, as produções finais apresentaram muitos problemas de ordem gramatical, dentre os quais consideramos mais recorrentes:

a- desvios de ortografia “dizia q existia uma doença chamada porfiria que deixam as pessoas com a aparência mais abatida e para eles essa doença era como se fosse uma praga e n uma doença” (E3, grifos nossos);

b- acentuação gráfica “Posteriormente, o especialista diz que essa doença afeta todas as idades, podendo ter como características o aumento da sensibilidade da pele a luz solar” (E9, grifo nosso);

c- concordância verbal “elas levavam algumas doenças como um grande mistério, como as porfirias, que contribuiu com a criação das lendas (E4, grifo nosso);

d- pontuação “o pesquisador relata que essas doença são causadas na genética e tem algumas pessoas que já nascem em seu primeiro ano de vida já dão os pelos e as peles mais pálidas e a luz e acostumado a ser um forte problema” (E3).

Em relação às produções iniciais, verificamos progresso quanto às questões ortográficas. A Oficina 7, principalmente, proporcionou o tempo destinado à mediação realizada pela professora-pesquisadora e entre os pares, a qual teve efeito positivo. Sabemos que a mediação poderia ser melhor se tivéssemos melhores condições de trabalho, como número reduzido de alunos por turma e maior carga horária de hora-atividade⁴², no entanto, fizemos o possível diante do contexto didático de implementação da SDG.

Em suma, do mesmo modo que analisamos a produção inicial, sintetizamos os resultados no Quadro 26: usamos a letra “S” para indicar que o estudante domina o objeto de

⁴² Segundo a SEED, hora-atividade “Constitui-se no tempo reservado aos professores em exercício de docência para estudos, avaliação, planejamento e participação em formações continuadas, preferencialmente de forma coletiva”. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/faq/category.php?categoryid=123>. Acesso em: 17 set. 2023.

ensino em sua produção, a letra “N” para indicar que não domina e a letra “P” para indicar um domínio parcial. E colorimos os itens de domínio parcial.

Quadro 26 - Identificação das capacidades de linguagem que os 9 estudantes demonstraram na produção final

CARACTERÍSTICAS TRANSFORMADAS EM OBJETO DE ENSINO	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9
1. Função/prática social de linguagem	S	S	P	S	S	S	S	S	S
2. Campo escolar	S	S	P	S	S	S	S	S	S
3. Tema/assunto	S	S	P	S	S	S	S	S	S
4. Papel social do emissor/aluno produtor do texto e do destinatário	S	S	P	S	S	S	S	S	S
5. Plano textual/estrutura formal	S	S	S	S	S	S	S	S	S
6. Sumarização	S	S	P	S	S	S	S	S	S
7. Verbos dicendi	S	S	S	S	S	S	S	S	S
8. Expressões nominais (pronomes, sobrenome, hiperônimo etc.)	S	S	S	S	S	S	S	S	S
9. Paráfrase	S	S	P	S	S	S	S	S	S
LEGENDA									
S	Apresenta domínio								
P	Apresenta parcialmente								
N	Não apresenta domínio								

Fonte: A própria autora.

5.1 O QUE DEMONSTRAM AS ANÁLISES

A partir do que as primeiras produções evidenciaram a respeito do que os nove participantes já dominavam, do que era ainda parcial e o que não dominavam, foi possível ter consciência de que era preciso dar mais atenção ao processo de ensino dos nove elementos característicos do gênero, tomados como conteúdo de ensino na SDG.

Em síntese, nas primeiras produções, apenas dois alunos (E2, E6) demonstraram domínio das nove características do gênero; cinco estudantes (E1, E4, E7, E8, E9) as dominavam parcialmente e dois (E3 e E5) não apresentavam domínio de nenhum elemento.

Após a implementação da SDG, tendo transformado as características em conteúdo de ensino nas diversas oficinas e suas atividades, oito discentes passaram a dominar os nove elementos em questão, e um deles (E3) avançou para um domínio parcial, em predominância.

Para fins de uma melhor visualização, fizemos uma junção dos quadros que apresentam os resultados das investigações das primeiras e das produções finais (Quadro 27). Destacamos que as colunas/linhas marcadas em cinza identificam as primeiras produções com domínio parcial e com nenhum domínio das características elencadas, e a coluna/linhas marcadas em laranja identificam a produção final que, mesmo ao fim do processo, ainda apresenta domínio parcial de alguns dos elementos.

Quadro 27 - Comparação dos resultados identificados na primeira produção e na produção final

Características investigadas	QUADRO 18 RESULTADOS DAS PRODUÇÕES INICIAIS									QUADRO 26 RESULTADOS DAS PRODUÇÕES FINAIS								
	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9
1. Função/prática social de linguagem	S	S	N	S	N	S	P	P	P	S	S	P	S	S	S	S	S	S
2. Campo escolar	S	S	N	S	N	S	P	P	P	S	S	P	S	S	S	S	S	S
3. Tema/assunto	S	S	N	S	N	S	P	P	P	S	S	P	S	S	S	S	S	S
4. Papel social do emissor/aluno produtor do texto e do destinatário	S	S	N	S	N	S	P	P	P	S	S	P	S	S	S	S	S	S
5. Plano textual/estrutura formal	P	S	N	S	N	S	S	S	P	S	S	S	S	S	S	S	S	S
6. Sumarização	S	S	N	S	N	S	P	P	P	S	S	P	S	S	S	S	S	S
7. Verbos dicendi	S	S	N	P	N	S	P	P	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
8. Expressões nominais	S	S	N	P	N	S	P	P	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
9. Paráfrase	S	S	N	P	N	S	P	P	P	S	S	P	S	S	S	S	S	S

Fonte: A própria autora.

O Quadro 27 mostra que, na comparação do que foi identificado nas primeiras produções e na produção final dos nove participantes, ocorreu um desenvolvimento significativo de capacidades de linguagem de todos os alunos para a produção do resumo escolar.

Em um detalhamento, somente quatro estudantes tinham domínio dos aspectos que formam as condições de produção (itens 1, 2, 3 e 4); disso inferimos a dificuldade da maior parte dos alunos em selecionar as principais informações contidas no texto de origem, bem como apreender o seu tema central. Nesse sentido, conforme nosso relato da Oficina 6, atividades de ampliação de leitura acerca do assunto do texto-fonte e levantamento das ideias centrais constituíram procedimentos que contribuíram para que oito participantes apresentassem domínio das capacidades de ação (Schneuwly; Dolz, 2011) na produção final.

Sobre os elementos discursivos que formam o gênero (itens 5 e 6), apenas dois aprendizes dominavam todas as suas características na primeira produção, ampliando esse número para oito, na produção final. Assinalamos que E3 apresentou domínio do item 5. E no que se refere aos elementos linguístico-discursivos (itens 7, 8), na primeira produção quatro alunos sabiam articular esses aspectos em seus textos, e o item 9, apenas três alunos; já na produção final, ocorreu que nove textos empregaram de forma adequada os recursos 7, 8 e quanto ao recurso 9, oito estudantes (considerando o domínio parcial de E3 nesse elemento).

Importante apresentar os resumos escolares produzidos por E3, uma vez que esse aluno foi um dos que mais desenvolveu capacidades de linguagem para a produção desse gênero, no processo em investigação. Ao analisarmos a primeira produção desse participante, observamos que ele não tinha domínio de nenhum dos nove elementos eleitos como foco de investigação, enquanto que sua produção final aponta domínio parcial das mesmas nove características. Para constatação, o Quadro 28 traz a transcrição dos dois textos.

Quadro 28 - Comparação entre a primeira e a produção final de E3

PRIMEIRA PRODUÇÃO DE E3	PRODUÇÃO FINAL DE E3
<p>Resumo Do texto “Sanguessugas”</p> <p>As sanguessugas: essa matéria foi publicada em 24.10.2016 em 07 de março foi publicado nas redes sociais em 2023, por Fernanda Faria e Ana Marissa: as sanguessugas são animais invertebrados, o nome da matéria era CHC e o log da revista Ciência Hoje das crianças, as sanguessugas tem o corpo dividido em anéis, que são arcarboidratos, que vivem em argila ou úmida e o fato delas serem hermafroditas e apresentam os dois sexos ao mesmo tempo, e tem algumas que comem vermes, moluscos, minhocas e até outras sanguessugas chamadas de hematófagas das sanguessugas que perfuram as peles das hospedeiros com a ajuda de mandíbulas. Eles usavam esses seres para tirar os venenos que há dentro da ferida ou buracos na pele da pessoa e não são poucas espécies que existem mais de 500 espécies de tipos de bichos e os animais contraem com a ventosa que poderia ser comparado a um desentupidor de pia, esses animais são difíceis de sair da pele eu já vi pessoas tirando as sanguessugas com fogo da pele elas não gostam de calor e assim é mais fácil de tirar ela é a ilustradora do texto comentou na primeira frase e na segunda elas falava sobre a importância que é os acontecimentos é para oq as sanguessugas servem para tirar os venenos das pessoas que se machucam ou ferem algum lugar com picadas de aranha, cobra ou outros animais que tem veneno que podem causar alguma coisa.</p>	<p>Resumo do texto "sobre vampiros e lobisomens "</p> <p>O texto "sobre vampiros e lobisomens" escrito pelo cientista Charles Marques Lourenço, na universidade de São Paulo, publicado no site CHC (Ciências Hoje das Crianças) em outubro de 2016, que dizia q existia uma doença chamada porfiria que deixam as pessoas com a aparência mais abatida e para eles essa doença era como se fosse uma praga e n uma doença. Na primeira parte o autor explica sobre como surgiram as lendas desses seres, Charles cita que como as pessoas daquela época não tinham muito conhecimento medicinal elas levavam algumas doenças como um grande mistério. Na segunda e terceira parte Marques comenta que essas doenças afetam tanto as crianças como as pessoas mais velhas, são genética e apresentam outros sintomas como: dentes salientes, xixi com a cor de sangue e pelos em excesso também tinham dores na barriga e o ácido delta-aminolevalinico. Na quarta parte o pesquisador relata que essas doença são causadas na genética e tem algumas pessoas que já nascem em seu primeiro ano de vida já dão os pelos e as peles mais pálidas e a luz e acostumado a ser um forte problema para os vampiros e lobisomens por que nesses locais que podem ser uma parte que tem luz solar a pele da pessoa ficava muito fraca com tanto que dava bolhas e bolhas de água na pele e tem pessoas que isso já e uma coisa bem mais grave como tem gente com porfiria muito mais avançada quanto a luz solar era o maior dos problemas. A quinta e última parte o cientista relata que essas pessoas mesmo tendo essas dores devido a doença são obrigados a escutar os insultos que as pessoas ficam falando delas é as julgando por isso.</p> <p>ASLE</p>

Fonte: A própria autora.

O aluno que mais progrediu foi E5, conforme é possível comprovar na comparação (Quadro 29) de sua primeira produção, classificada como a que não empregou nenhum dos

nove elementos regulares do gênero, e sua produção final, na qual observamos domínio das características.

Quadro 29 - Comparação entre a primeira e a produção final de E5

PRIMEIRA PRODUÇÃO DE E5	PRODUÇÃO FINAL DE E5
<p>O texto "sanguessugas!!!!" feito por jornalistas tem o tema de informar o leitor sobre os parasitas sedentos por sangue.</p> <p>As autoras falam que esses animais hermafrodita representa ter os dois sexos ao mesmo tempo, tanto feminino quanto masculino.</p> <p>Essas repórteres dizem que as sugadoras têm mais de 500 espécies diferentes, mas todas são parasitas.</p> <p>As sanguessugas tem o movimento de “mede-palms” que deixa elas fixadas na sua vítima é sugam um volume extremo de sangue, pelo que é mostrado nas podcasters.</p> <p>Por mais desses seres serem considerados uma ameaça, ela era usada como medicina pois a saliva desses bixos e composto com analgésicos e antiespásticos, que aliviava a dor durante a terapias, coisas importantes como essa que as produtoras de reportagem mostram.</p>	<p>Resumo do texto "sobre vampiros e lobisomens"</p> <p>O texto "sobre vampiros e lobisomens" do cientista charles marques lourenço publicado na revista ciências hoje das crianças em 04/10/2016 aborda às duas lendas folclóricas, um grupo da doença porfirias apresentam aparência de figuras fantásticas como vampiros (seres que fogem da luz e alimentam-se do sangue humano).</p> <p>O pesquisador diz que a doença rara chamada "porfirias" deixa os doentes com aparência diferente e são iguais lendas folclóricas, porem não existem relatos que elas já atacaram alguém ou se interessaram por sangue humano. O autor diz que essas pessoas afetadas tem um aumento de substâncias "ácido-delta-aminolevulínico" que causa alucinações.</p> <p>O estudioso fala que a pele dos doentes são mais sensíveis que o normal e podem causar bolhas que fazem alterações de cor ou aumento de pelos em seus corpos, eles também têm alguns sintomas como urina avermelhada, dentes avermelhados e alterações na gengiva.</p> <p>Charles Também comenta que além das pessoas com porfirias terem a aparência de um lobisomem ou vampiros essa doença e genética e não tem como passar para alguém e por esse motivo essas pessoas doentes preferem ficar em casa e evitar sair de dia por conta das consequências da exposição à luz solar.</p> <p>Para a conclusão desse texto, Lourenço relata que as lendas acabaram por aumentar os preconceitos e mitos em torno das porfirias, as limitações que essa doença sem cura pode causar o preconceito é a falta de conhecimento faz aumentar o sofrimento dos portadores da doença.</p> <p>PPJ</p>

Fonte: A própria autora.

A produção final de E5 demonstrou significativo desenvolvimento para a escrita do resumo escolar, uma vez que seu texto apresentou de forma sintética o conteúdo de uma obra/texto de origem, cumprindo sua (1) função social; logo, o (3) tema ou assunto de sua produção é, em essência, o mesmo que o do texto de origem. Em decorrência, E5 assumiu o (4) papel social de alguém que leu a obra original e compreendeu os conceitos, ideias e informações o suficiente para sintetizá-los; essa ação atende a uma tarefa prescrita e reconhece que o destinatário, o professor, irá avaliar o trabalho, situando-o adequadamente no (2) campo escolar.

Nessa perspectiva, o estudante também progrediu quanto ao domínio das demais categorias discursivas e linguística-discursivas, aspectos que formam a construção composicional e o estilo, indissociáveis do conteúdo temático, de acordo com Bakhtin (2016).

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011, p. 98) preconizam que “Um fato é evidente: quanto mais os alunos escrevem, mais eles correm o risco de cometer erros ortográficos”. Distinguimos que o texto de E5 apresenta desvios de ordem gramatical, como acentuação, ortografia, concordância verbal e pontuação. Muitos desses pontos foram abordados por nós com atenção especial a esse aluno e a outros durante a revisão textual, por meio de “intervenções prioritárias” (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2011, p. 58). Contudo, os autores genebrinos postulam que a correção gramatical e ortográfica não deve ofuscar os demais aspectos envolvidos na produção textual. Por essa razão, mesmo considerando que esse participante precisa melhorar progressivamente essas dimensões em sua escrita, é inegável seu aperfeiçoamento em outros níveis textuais exigidos pelo gênero, objeto de estudo.

Na próxima seção, apresentamos as considerações finais de nossa investigação, a resposta à nossa problematização explanada na Introdução, como alcançamos nossos objetivos de pesquisa e as contribuições de nosso estudo.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso ingresso no PROFLETRAS deu-se em busca de formação acadêmica e, conseqüentemente, ampliação do conhecimento teórico e metodológico sobre o ensino da língua portuguesa. O objetivo é desenvolver práticas didático-pedagógicas mais eficazes e atualizadas, em consonância com os documentos norteadores da educação brasileira.

Dentro do contexto do Programa, o mestrando-professor da EB deve elaborar uma proposta interventiva, direcionada para uma questão relevante que surge no contexto de sua escola, relacionada ao processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa. Diante disso e de nossa atuação como docente nessa etapa escolar, delimitamos como nosso problema as dificuldades dos estudantes do EF com a produção escrita do gênero resumo escolar.

Entre os motivos já expostos, a escolha por esse gênero decorreu por ser solicitado por outros componentes curriculares do EF, aliado ao fato de ser um gênero específico do campo escolar, e que, portanto, deve ser ensinado, superando abordagens naturalistas, as quais remetem ao pressuposto de que se aprende escrever gêneros escolares naturalmente da situação de interação ou por uma aprendizagem espontânea.

Assim, alguns questionamentos nortearam nossos passos, os quais retomamos e respondemos na sequência, depois de detalharmos como alcançamos cada um de nossos objetivos.

Tendo como objetivo propositivo, seguindo as normas e preceitos do PROFLETRAS, a elaboração de uma SDG, a qual se configura, portanto, como nosso Produto Educacional/proposta de intervenção didático-pedagógica, efetivamente a produzimos. O eixo organizador foi o resumo escolar, visando o desenvolvimento de capacidades de linguagem para a produção de textos, em específico do referido gênero textual, destinada a alunos do 8º ano do EF. No ano de 2023, implementamos a SDG em uma sala de aula da rede pública de ensino do Estado do Paraná.

Sobre o processo de implementação, é mister destacar que vivenciamos, em 2023, a aplicação da mudança da matriz curricular da rede paranaense de educação do componente de LP para os anos finais: diminuição de cinco aulas semanais para três. A subdivisão (duas aulas) de Redação e Leitura configurou-se, para nossa prática, como um aspecto incoerente diante da concepção sociointeracionista, uma vez que os princípios fundamentais dessa abordagem consideram a linguagem como prática social.

Em outras palavras, ressalta a integração das dimensões da língua em contextos significativos. Portanto, foi e continua sendo um desafio a adaptação nesse novo panorama,

assim como não fragmentar a natureza da linguagem em compartimentos estanques durante o processo de ensino e aprendizagem dos componentes de LP e de Redação e Leitura.

Tal cenário trouxe dificuldades para a implementação da SDG no que se refere ao número de aulas, a ter que iniciar uma oficina e terminá-la em uma aula distante temporalmente da primeira; fato que exigia frequentemente resgatar o conteúdo das oficinas anteriores.

Paralelamente aos aspectos apresentados pela mantenedora para justificar a mudança da matriz curricular de LP (ressalta-se a absoluta ausência de discussão com a sociedade e comunidade escolar), é sumamente significativo frisar a pressão para que docentes, equipe diretiva e pedagógica cumpram metas em plataformas educacionais, contabilizadas e cobradas pela SEED através de um sistema de *business intelligence: Power BI*⁴³.

Em relação à plataforma *Redação Paraná* - obrigatória conjuntamente com a *Leia Paraná*⁴⁴ para o componente curricular Redação e Leitura - a imposição de três redações por trimestre não é condizente com as horas-aulas; com a disponibilidade de dispositivos digitais em quantidades adequadas; e com o tempo demandado para um trabalho sistematizado, intencional e planejado em busca de uma real proficiência do aluno na produção escrita de um gênero. Isso inclui o contato com textos autênticos para lê-los, discuti-los, bem como o planejamento, a produção e reescrita com autonomia, autoria e criticidade tentando desenvolver as capacidades linguísticas dos discentes.

Essa nova formatação prejudica a autonomia do professor, pressionando-o, muitas vezes, a abdicar de sua própria responsabilidade de elaborar as propostas mais apropriadas para seu contexto didático de atuação. E ainda, em nosso caso, dificultou a implementação de uma proposta de ensino que realmente institui o ensino de práticas sociais de linguagem de forma a conciliar, assim como apregoam os documentos oficiais, o trabalho com os aspectos sociocomunicativos, discursivos e linguísticos da linguagem.

Por outro lado, o componente de LP também tem sua plataforma *Desafio Paraná*⁴⁵ que, com foco em atividade escolar extraclasse, possui postagem obrigatória semanal, verificação de seu cumprimento/desempenho por docentes e discentes em planilhas

⁴³ Plataforma, desenvolvida pela empresa Microsoft, unificada e escalonável para *business intelligence* (BI) empresarial e de autoatendimento. Disponível em: <https://powerbi.microsoft.com/pt-br/what-is-power-bi/>. Acesso em: 10 dez. 2023.

⁴⁴ Plataforma com e-books para leitura. No componente Redação e Leitura, a exigência por aluno é de no mínimo 1 livro por trimestre, o qual deve ser cumprido 100% de leitura e 40% de acertos em questões objetivas que aparecem em algumas páginas do livro.

⁴⁵ Plataforma para lições de casa – *Quizizz*- com questões objetivas em diferentes formatos. O conteúdo deve estar relacionado ao conteúdo ministrado pelo professor e de acordo com o LRCO. Disponível em: <https://www.educacao.pr.gov.br/Noticia/Rede-estadual-de-ensino-ganha-plataforma-para-licoes-de-casa>. Acesso em: 11 dez. 2023.

contabilizadas pelo *Power BI*, veiculação de nota parcial trimestral obrigatória, e seu conteúdo é atrelado ao Livro Registro de Classe Online (LRCO)⁴⁶, o qual apresenta *slides* prontos que podem ser editados pelo professor.

Todo esse engessamento contextualizou a implementação de nossa intervenção didática: mesmo com a autorização para a realização da pesquisa pela SEED e seu reconhecimento da viabilidade da proposta diante dos documentos norteadores da educação estadual, a tensão e preocupação em cumprir com as demandas dessa política educacional e, ao mesmo tempo, garantir o efetivo aprendizado dos estudantes, em LP, por meio dos gêneros discursivos, em todas suas práticas de linguagem, permearam nosso agir docente.

Para efetuar nosso objetivo de pesquisa, que consiste em analisar o desenvolvimento de capacidades de linguagem para a produção textual do resumo escolar de alunos do 8º ano do EF, na participação dos estudantes na implementação da SDG, estabelecemos alguns objetivos específicos.

Primeiramente: **a)** modelizar o gênero resumo escolar. Para alcançar esse objetivo, norteados pelos procedimentos de análise de texto de Bronckart (2009) e pelo Dispositivo didático de Barros (2012), realizamos estudos da literatura e aprofundamento teórico-metodológico da definição do gênero apresentado por especialistas. Identificamos os elementos regulares do resumo escolar, elaborando assim nosso modelo teórico do gênero. O MTG é o que nos deu condições de conhecer o resumo escolar como um gênero específico. Portanto, essa é uma ferramenta importante para que, primeiro, o docente efetivamente conheça o gênero que solicita ao aluno produzir.

Conforme os resultados da pesquisa que realizamos com os professores de nossa escola de lotação, expostos na Seção 3 desta dissertação, constatamos que o resumo escolar é demanda de outros componentes curriculares. No entanto, muitos educadores desconhecem os elementos regulares desse texto, resultando em instruções genéricas aos estudantes para sua elaboração textual. Por essa razão, reforçamos ser fundamental a modelização do gênero. Com esse enfoque, pretendemos não só divulgar nosso MTG e os resultados de nosso estudo para nossos colegas docentes do Colégio Estadual João Gueno, como também fazê-lo de forma ampla, em congressos, periódicos científicos, entre outros meios.

No processo de modelização, conforme o ISD, a partir de conhecidas as características do gênero, por meio do MTG, elegemos nove dos elementos que formam o resumo escolar,

⁴⁶ O Livro Registro de Classe Online (LRCO), instituído pela Resolução n.º 3550/2022 GS/SEED, é um documento eletrônico para o registro *on-line* de frequências, conteúdos/planejamentos e avaliações dos estudantes.

conforme o ano escolar em foco e as fragilidades conhecidas para sua escrita, identificadas ao longo de mais de uma década no exercício da profissão.

Definimos as nove características como conteúdo de ensino a ser transformado em atividades nas oficinas que constituíram a SDG. São elas: função/prática social de linguagem, campo escolar, tema/assunto, papel social do emissor/aluno produtor do texto e do destinatário, plano textual/estrutura formal, sumarização, verbos dicendi, expressões nominais e paráfrase.

Em decorrência, escolhemos um exemplar do gênero resumo escolar, isto é, um modelo didático do gênero, que contemplava as nove características, para servir como parâmetro do que esperávamos que os alunos participantes produzissem ao final do processo de implementação da SDG. Esses mesmos nove elementos foram exatamente os estabelecidos como categorias de análise dos textos a serem produzidos pelos alunos: a primeira produção e a produção final.

Posteriormente, elaboramos a SDG denominada “*Meu professor pediu um resumo, e agora?!*” e, como já mencionado, a implementamos, o que nos deu condições de alcançar o segundo objetivo específico de pesquisa: **b)** identificar quais capacidades de linguagem para a produção do resumo escolar os alunos-participantes têm antes da implementação da SDG.

Assim, em uma das primeiras oficinas da SDG, os alunos escreveram um primeiro texto, a primeira produção do resumo escolar. Analisamos se esses textos eram compostos pelas nove características definidas. Em síntese, dos nove participantes, dois não tinham domínio de nenhum dos elementos, cinco apresentavam domínio parcial e apenas dois possuíam um domínio que consideramos satisfatório para a produção do gênero.

Ao final, partimos para o terceiro objetivo: **c)** identificar quais capacidades de linguagem para a produção do resumo escolar os participantes desenvolveram após a implementação da SDG. Ao investigarmos a produção final dos discentes, guiados pelas mesmas categorias de análise da produção inicial, os resultados expuseram um desenvolvimento significativo do grupo.

Apenas um participante apresentou, em predominância, domínio parcial, mas a considerar o fato de que a primeira produção mostrou que esse aluno nada dominava, então, o desenvolvimento foi real para esse aluno, mesmo que quantitativamente em menor escala. Ademais, oito participantes passaram a dominar os elementos do contexto de produção, discursivos e linguístico-discursivos.

A triangulação dos dados colhidos na primeira produção e na final promoveu o alcance do objetivo geral da pesquisa: analisamos e constatamos que os alunos participantes

desenvolveram capacidades de linguagem para produção textual do resumo escolar, ressaltamos, de forma significativa.

Tais resultados, e, sobretudo, tudo o que experienciamos no processo de estudos, construção da SDG, implementação e análise dos dados, permitiu que pudéssemos aprimorar a prática de escrita de texto dos alunos participantes; saber como produzir um material/uma SDG que pode ser adaptada por outros professores a seus contextos imediatos e responder as reflexões iniciais apresentadas na Introdução desta dissertação: em que medida podemos contribuir para que os alunos aprimorem a prática de produção de textos de resumos escolares? Em que medida podemos organizar uma proposta que sistematize o ensino do resumo escolar?

Nossa resposta é afirmativa: nós, professores, podemos sim contribuir e organizar propostas interventivas para que os alunos aprimorem a prática da produção escrita de resumos escolares e de muitos outros gêneros, tanto do contexto escolar, quanto dos que circulam fora dele.

Para que isso seja possível e em uma medida eficaz, é preciso, e isso foi o que o PROFLETRAS me proporcionou como participante da pesquisa-ação: imersão em uma formação docente aprofundada e de qualidade; realização de estudos que envolvam teoria e prática; ampliação de conhecimentos sobre metodologias para o ensino e aprendizagem da língua portuguesa, bem como de caminhos teórico-metodológicos para a elaboração de atividades e de exercícios para muito além dos que recebemos nos livros didáticos, principalmente pautados em uma perspectiva social, dialógica, interacionista de linguagem; e ações de estudo da base teórica que constitui as prescrições contidas nos documentos oficiais.

Outrossim, em defesa dos preceitos que sustentaram todo este nosso trabalho, asseveramos que a metodologia da SDG dá condições de criar propostas de ensino sistematizadas. Principalmente, nos levou a responder à nossa pergunta norteadora: quais elementos constituem o resumo escolar e que, portanto, devem ser fundamentalmente transformados em objeto de ensino, na elaboração da SDG, para que o estudante do EF desenvolva capacidades de linguagem para a produção desse gênero?

O MTG explicitou quais elementos formam o gênero. Nossa experiência com o ano escolar definido e o problema detectado de que também professores de outros componentes curriculares não sabem ao certo como se constitui o resumo escolar, solicitando que os alunos o produzam, mas de forma muito genérica, fez com que definíssemos um conjunto de nove elementos, dos que caracterizam regularmente o gênero, como os essenciais, especificamente em nossa proposta interventiva.

Esses elementos foram transformados em objeto de ensino na SDG e os consideramos fundamentais, visto que conduzem o aluno a apreender: a prática social de linguagem manifestada pelo gênero; que esse gênero está inserido no campo escolar; que tematiza uma ideia/informação trazida pelo texto de origem; que para sua produção é preciso que o autor assuma um papel social e tenha consciência de seu destinatário direto; que é formado por um plano textual específico, sobretudo, pelo processo de sumarização de ideias, por verbos dicendi, expressões nominais e paráfrases.

Esperamos que este nosso trabalho possa contribuir com o ensino da Língua Portuguesa, bem como possa transcender para outros componentes curriculares, em razão de o resumo escolar permear o acesso aos conteúdos de todas as áreas do conhecimento. Acreditamos que outros olhares e diálogos poderão acontecer a partir desta pesquisa, promovendo uma troca de experiências e enriquecendo as práticas educativas em diversos contextos.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Denise Lino de. O que é (e como se faz) sequência didática? **Entrepalavras**, Fortaleza, ano 3, v. 3, n. 1, p. 322-334, jan./jul. 2013.
- BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. Notas da edição russa de Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BARROS, Eliana Merlin Deganutti de. Transposição didática externa: a modelização do gênero na pesquisa colaborativa. **Raído**, Dourados, v. 6, n. 11, p. 11 - 35, jan./jun. 2012.
- BARROS, Eliana Merlin Deganutti de; GONÇALVES, Adair Vieira. Modelo teórico do gênero: etapa inicial da modelização didática. **Calidoscópico**, [S. l.], v. 21, n. 1, p. 81-101, 2023. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/25581>. Acesso em: 25 jan. 2024.
- BARROS, Eliana Merlin Deganutti de; STRIQUER, Marilúcia dos Santos Domingos; GONÇALVES, Adair Vieira; A sequência didática de gêneros como ferramenta de desenvolvimento de letramentos múltiplos *In*: NASCIMENTO, Elvira Lopes; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes; LOUSADA, Eliane (Orgs.). **Gêneros de texto/discurso: novas práticas e desafios**. Campinas: Pontes, 2019. p. 325-348.
- BARROS, Eliane Merlin Deganutti de; STRIQUER, Marilúcia dos Santos Domingos. Metodologia da sequência didática de gêneros como mediadora de letramentos múltiplos no contexto do Profletras: nossos encaminhamentos... nossas adaptações.... *In*: VICENTE, Renata Barbosa; DEFENDI, Cristina Lopomo (Orgs.). **Estudos de linguagem em perspectiva: caminhos da interculturalidade**. Recife: UFRPE, 2020. p. 1418-1425.
- BOGDAN, Roberto; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRAGAGNOLLO, Rubia Mara. **O gênero resumo acadêmico na formação docente inicial**. Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2011.
- BRASIL. **Diretrizes para a pesquisa do trabalho final no mestrado profissional em letras – PROFLETRAS**. Natal: UFRN, 23 abr. 2014. Disponível em: <https://profletras.ufrn.br/categoria/diretrizes#.YzruSnbMK3A>. Acesso em: 3 out. 2022.
- BRASIL. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). **Resultados e Metas**. Disponível em: <http://idebescola.inep.gov.br/ideb/escola/dadosEscola/41126114>. Acesso em: 31 ago. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 5 jun. 2022.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Tradução de Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. 2. ed. Campinas: Mercado das Letras, 2009.

CONCEIÇÃO, Manuela Sousa. Plano de aula: citação e paráfrase no gênero resumo. **Nova Escola**, 2019. Disponível em: <https://novaescola.org.br/planos-de-aula/fundamental/7ano/lingua-portuguesa/citacao-e-parafrase-no-genero-resumo/3939>. Acesso em: 8 mar. 2023.

COSTA, Sérgio Roberto. **Dicionário de gêneros textuais**. São Paulo: Grupo Autêntica, 2008. *E-Book*.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. **Modelos didáticos de gênero: uma abordagem para o ensino de língua estrangeira**. Curitiba: Reimpressão, 2012.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (Colab.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

DUTRA, Aylon de Oliveira; PINTON, Francieli Matzenbacher. **Produzindo Resumo**. 1. ed. Santa Maria: UFSM, 2019. 68 p. (Coleção produzindo gêneros textuais na escola).

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. Curitiba: Criar, 2003.

FARIA, Fernanda; TAVASSI, Ana Marisa C. Sanguessugas!!!! **Revista Ciência Hoje das Crianças**, [S. l.], 2016. Disponível em: <http://chc.org.br/acervo/sanguessugas/>. Acesso em: 14 out. 2022.

GERALDI, João Wanderley. O ensino de língua portuguesa e a base nacional comum curricular. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 381-396, jul./dez. 2015.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONÇALVES, Adair Vieira. Ferramentas didáticas para o ensino de língua portuguesa: gêneros textuais, transposição e modelos didáticos. **Raído**, Dourados, v. 2, n. 4, p. 43 - 60, jul./dez. 2008.

GONÇALVES, Adair Vieira; BARROS, Eliana Merlin Deganutti de. A reescrita do gênero “resumo escolar” mediada pela lista de controle/constatações. **Entretextos**, Londrina, v. 19, n. 1, p. 65-85, jan./jun. 2019.

GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; MACHADO, Anna Rachel; COUTINHO, Antónia (Orgs.). **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. São Paulo: Mercado de Letras, 2007.

LAGE, Valdirene Batista da Costa. **Sequência didática**: resumo escolar por meio de retextualização de artigo de divulgação científica. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

LEITE, Marli Quadros. **Resumo**. São Paulo: Paulistana, 2006.

LIMA, Juliana Guedes; ALVES, Maria de Fátima. O gênero resumo escolar: o que nos dizem os professores do ensino médio? *In*: SIMPÓSIO NACIONAL DE LINGUAGENS E GÊNEROS TEXTUAIS, 4., 2017, Campina Grande. **Anais [...]**. Campina Grande: Realize Editora, 2017. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/27514>. Acesso em: 5 out. 2022.

LOURENÇO, Charles Marques. Sobre vampiros e lobisomens. **Revista Ciência Hoje das Crianças**, [S. l.], 2016. Disponível em: <https://chc.org.br/acervo/sobre-vampiros-e-lobisomens/>. Acesso em: 27 mar. 2023.

MACHADO, Anna Rachel; LOUSADA, Eliane; ABREU-TARDELLI, Lília Santos. O resumo escolar: uma proposta de ensino do gênero. **SIGNUM**, Londrina, n. 8, p. 89-101, jun. 2005.

MACHADO, Anna Rachel; CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 547-573, set./dez. 2006.

MACHADO, Anna Rachel; LOUSADA, Eliane; ABREU-TARDELLI, Lília Santos. **Resumo**. 7. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MAIA, Valéria de Fátima Roncon. **O gênero “reportagem de divulgação científica” como objeto unificador do processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa numa perspectiva interacionista sociodiscursiva**. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procopio, 2016.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. Atividades de (re)textualização em práticas acadêmicas: um estudo do resumo. **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p. 109-122, 2002.

MELO NETO, João Cabral de. **Poesia crítica**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1982.

MENDES, Andréia Almeida; BIZELLO, Aline; BATISTA, Leonardo Machado; SOUZA, Diego Spader de; CASTRO, Nádia Studzinski Estima de. **Linguística textual e ensino**. Porto Alegre: Grupo A, 2020. *E-book*.

NEVES, José Luis. Pesquisa qualitativa – características, uso e possibilidades. **Cadernos de pesquisa em administração**, São Paulo, v. 1, n. 3, 1996.

PARANÁ. **Decreto nº 4.320**, de 16 de março de 2020. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do Coronavírus - COVID-19. Curitiba: Governador do Estado, 2020. Disponível em:

<https://www.tjpr.jus.br/documents/18319/36348397/Decreto+PR+4230/ba1ae180-3e13-b5bc-7d9b-7928bbaa70b7>. Acesso em: 31 ago. 2022.

PARANÁ. **Instrução normativa conjunta n.º 001/2023**. Dispõe a matriz curricular para o ensino fundamental – anos finais para instituições públicas estaduais – escolas parceiras. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação; Diretoria de Planejamento e Gestão Escolar; Diretoria de Educação, 2023. Disponível em: <https://www.documentador.pr.gov.br/documentador/pub.do?action=d&uuid=@gtf-escriba-seed@74c90abd-3f9a-4a20-87de-511329150ddf&emPg=true>. Acesso em: 29 maio 2023.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Projeto Político Pedagógico**. Colégio Estadual João Gueno. Colombo: SEED, 2021.

PEREIRA, Elizete Raimunda. **Estratégias de leitura de textos de história em aulas de língua portuguesa: uma experiência com o gênero resumo escolar no ensino fundamental**. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

PEREIRA, Luciane Cristina Benites; ARAÚJO, Roberta Negrão de. Práticas da oralidade e o gênero causo: possibilidades para o ensino de Língua Portuguesa. *In*: BARROS, Eliana Merlin Deganutti de; SANZOVO, Daniel Trevisan; PASSOS, Marinez Meneghello. (Orgs.). **Pesquisa em ensino: propostas de intervenção, implementação didática e produtos educacionais**. Cornélio Procópio: Editora da UENP, 2022. p. 247-272.

ROCHA, Edila Regina da Silva. **O resumo de texto no livro didático do nono ano: análise e proposta de intervenção**. 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2015.

ROJO, Roxane. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. *In*: MEURER, José Luiz; BONINI, Adair.; MOTTA-ROTH, Désirée. (Orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005. p. 184 – 207.

ROJO, Roxane; CORDEIRO, Glaís Sales. Apresentação: gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modo de pensar, modo de fazer. *In*: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (Colab.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2011. p. 7-16.

SALETE, Maria. Gênero(s) resumo na perspectiva bakhtiniana. *In*: ENCONTRO CELSUL – CÍRCULO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS DO SUL, 6, 2000, Florianópolis. **Anais [...]** Florianópolis: UDESC, 2000.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (Colab.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e tipos de Discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. *In*: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (Colab.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras: 2011.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. *In*: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (Colab.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

STRIQUER, Marilúcia dos Santos Domingos. O método de análise de textos desenvolvido pelo Interacionismo Sociodiscursivo. **Eutomia**, Recife, v. 1, n. 14, p. 313-334, dez. 2014.

STRIQUER, Marilúcia dos Santos Domingos. As bases epistemológicas do Interacionismo Sociodiscursivo sobre gêneros textuais. **Intersecções**, Jundiaí, v. 8, p. 102-117, 2015.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

VASCONCELOS, Daniel Ferreira. **O gênero resumo na escola como uma proposta de ensino da produção escrita para alunos do 8º ano**. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2019.

VOLOCHINOV, Valentin (Círculo de Bakhtin). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. Ensaio introdutório de Sheila Grillo. São Paulo: Editora 34, 2017.

APÊNDICE A – CADERNO DIDÁTICO
MEU PROFESSOR PEDIU UM RESUMO, E AGORA?!
UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE GÊNEROS PARA A PRODUÇÃO DE RESUMO
ESCOLAR – 8º ANO ENSINO FUNDAMENTAL

CADERNO DIDÁTICO

**MEU PROFESSOR
PEDIU UM
RESUMO, E
AGORA?!**

UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE GÊNEROS PARA A PRODUÇÃO
DE RESUMO ESCOLAR - 8º ANO ENSINO FUNDAMENTAL



Jaqueline Elize Pereira Lima
Marilúcia dos Santos Domingos

Jaqueline Elize Pereira Lima
Marilúcia dos Santos Domingos

CADERNO DIDÁTICO
MEU PROFESSOR PEDIU UM RESUMO,
E AGORA?!
UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE GÊNEROS
PARA A PRODUÇÃO DE RESUMO ESCOLAR
– 8º ANO ENSINO FUNDAMENTAL

Cornélio Procópio - Pr

2024



APRESENTAÇÃO AO PROFESSOR

CARO (A) PROFESSOR (A),

Este caderno didático foi elaborado com base em uma pesquisa de Mestrado Profissional realizada no âmbito do PROFLETRAS na Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). Seu propósito é colaborar com o processo de ensino e aprendizagem das capacidades linguísticas dos alunos do 8º ano do ensino fundamental para a produção escrita de resumos escolares; desenvolvido a partir do enfoque teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) e fundamenta-se na metodologia da sequência didática de gênero (SDG) (Bronckart, 2009), (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2011), (Barros; Striquer; Gonçalves, 2019) para a organização da ação docente, tendo como eixo organizador o resumo escolar a partir de artigos de divulgação científica.

Esse referencial teórico-metodológico destaca a importância da interação social no desenvolvimento da linguagem, na construção do conhecimento e da cidadania. À medida que o indivíduo aprimora e domina suas capacidades de linguagem para criar e compreender textos, ele passa a entender de maneira mais profunda a realidade ao seu redor, fortalecendo sua habilidade de agir e participar ativamente das práticas sociais.

Ao elencar os princípios do ISD, reconhecemos a relevância do gênero resumo escolar, pertencente ao campo das práticas de estudo e pesquisa, conforme preconiza a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), já que proporciona um trabalho importante com a análise e compreensão de conteúdos escolares. Portanto, sua prática social é apresentar de forma concisa o assunto de um texto de origem diante de diferentes finalidades de sua produção pelo aluno, por exemplo, ser um instrumento de avaliação para o professor ou como ferramenta de aprendizagem (relembrar tópicos ou matérias estudadas).

Para ampliação teórica, recomendamos a consulta/leitura da dissertação “O resumo escolar: uma sequência didática de gêneros para o ensino da produção textual na educação básica” disponibilizada no site <https://uenp.edu.br/doc-propg/pos-graduacao/stricto-sensu-mestrado-e-doutorado/mestrado-profissional-em-letas>.

Logo, enfatizando sua autonomia para adequar essa proposta ao seu contexto didático de atuação, esperamos contribuir com seu agir docente frente a melhoria da produção escrita do gênero. Bom trabalho!

Sumário

Resumo escolar: que gênero é esse?.....	
Quadro-síntese das dimensões constitutivas do resumo escolar.....	
Resumo escolar: modelo didático de gênero.....	
Sinopse da sequência didática do gênero Resumo escolar.....	
Oficina 1 – Conhecendo o projeto de ensino: aprimoramento da produção textual de resumo escolar.....	
Oficina 2 – Características gerais da estrutura do resumo escolar.....	
Oficina 3 – Produzindo um resumo escolar	
Oficina 4 – Características discursivas do gênero resumo escolar	
Oficina 5 – Características linguístico-discursivas.....	
Oficina 6 – Produção final.....	
Oficina 7 – Revisão e reescrita	
Referências	
Anexo 1 – Orientações para o professor acerca da atividade Bingo.....	
Anexo 2 – Gabarito da atividade 1/Oficina 4	

Resumo escolar: que gênero é este?

Professor, é importante conhecer o gênero textual antes de iniciar a adaptação para o ensino. Nesse sentido, segundo o processo de modelização elencado pelos teóricos do ISD, fornecemos, sintaticamente, uma definição obtida por meio de consultas a especialistas do gênero e um quadro-síntese de suas dimensões constitutivas.

Assim, o resumo escolar:

- é um gênero textual que consiste na síntese de um texto principal, apresentando seu conteúdo de maneira concisa e coerente (Costa, 2008);

- é uma retextualização da compreensão leitora de um texto-fonte (Matencio, 2002);

- não há a elaboração de novas ideias, mas foco nas informações principais de um texto de origem (Mendes; Bizello; Batista, 2020);

- caracteriza-se pela referência direta ao autor do texto-fonte (Machado; Lousada; Abreu-Tardelli, 2008);

- apresenta a compreensão de diferentes vozes enunciativas que nele agem (Schneuwly; Dolz, 2011);

- tem a paráfrase como seu elemento constitutivo (Bragagnolo, 2011).

Após essa primeira etapa da modelização proposta pelos estudiosos do ISD, selecionamos um conjunto de exemplares do gênero, um *corpus*, os quais compõem o caderno didático. Em entrelaçamento com a pesquisa realizada, analisamos a linguagem nos textos selecionados para evidenciar suas dimensões constitutivas e posterior abordagem pedagógica. Sintetizamos em um quadro os elementos regulares que constituem o resumo escolar.

Nesse sentido, segue-se o referido quadro, também denominado como modelo teórico de gênero (MTG), elaborado a partir do dispositivo de Barros (2012):

QUADRO-SÍNTESE DAS DIMENSÕES CONSTITUTIVAS DO RESUMO ESCOLAR

Elementos do contexto de produção	<ul style="list-style-type: none"> - Prática social: apresentar de forma sintética o conteúdo de uma obra/texto de origem. - Gênero escrito com registro linguístico formal. - Campo de atuação: os exemplares do <i>corpus</i> pertencem ao campo comercial e publicitário, veiculados por uma plataforma digital, financiada; ao mesmo tempo, o gênero está presente e é comum no campo escolar. - Emissor: a pessoa física que produziu os nossos exemplares é Manuela Sousa Conceição; no campo escolar, o emissor físico é o aluno. - Papel social que assume o enunciador/autor: dos exemplares analisados, a autora é uma especialista que produz texto protótipo, em plataforma digital, para uma sequência de planos de aula, destinados a professores de LP. No campo escolar, o aluno deve colocar-se no papel de aprendiz, ele leu um texto de origem, apreendeu os conceitos/ideias/informações expostos pelo autor e os sintetiza, cumprindo uma tarefa prescrita. - Destinatário dos exemplares: leitores da revista digital (docentes de LP, pesquisadores, interessados em materiais de trabalho, planos de aula, metodologia de ensino). No campo escolar, primeiramente é o professor, um especialista no conteúdo ensinado que diante do papel discursivo hierarquicamente estabelecido, determina a produção do gênero e avalia o resumo escolar do aprendiz. A depender do objetivo do resumo, pode haver outros destinatários, como o próprio aluno-resumidor, outros estudantes, a comunidade escolar etc. - Finalidade: os resumos que formam o <i>corpus</i> foram produzidos com a finalidade de apresentar textos-parâmetros do gênero resumo escolar. No campo escolar, apresenta diferentes finalidades: a) instrumento de avaliação do docente: verificação de cumprimento de leitura e da compreensão do estudante em relação ao texto de origem, como também sua capacidade de sintetizá-lo; b) ferramenta auxiliar de aprendizagem: para o próprio aluno-resumidor apreender e relembrar os conteúdos principais do texto estudado; socializar o resumo com colegas e comunidade escolar, a fim de informá-los sobre o conteúdo. - Tema: mesma temática do texto de origem, os quais, especificamente os exemplares do corpus, relacionam-se a textos de divulgação científica. - Suporte: os exemplares do corpus foram publicados em plataforma digital/ página de internet. Em situação escolar, geralmente é manuscrito no caderno do aluno ou em folha específica e sua produção é em sala de aula e ocorre durante as aulas-horas do docente que o solicita ou em outros locais e momentos quando solicitado como atividade extraclasse.
Elementos discursivos	<ul style="list-style-type: none"> - Estrutura/plano textual global é relativamente estável: a) título formado pela expressão “resumo do texto” e com o título do texto de origem; b) referência bibliográfica do texto de origem; c) texto do resumo propriamente dito; d) nome do autor do resumo. No caso do texto propriamente dito, o conteúdo é organizado de forma sumarizada, seguindo a ordem apresentada no texto-fonte; em generalização: a) primeiro parágrafo: faz referência ao autor do texto de origem (formação e atuação profissional), ao veículo de publicação e à temática em abordagem; b) demais parágrafos: exposição do conteúdo temático seguindo a ordem das ideias expressas pelo autor do texto de origem. E ainda, para a sumarização constitui-se das seguintes estratégias: apagamento; substituição por generalização; substituição por construção. - Sequência tipológica predominante é a descritiva. - Tipo de discurso predominante é o teórico, marcado pela ausência de marcas autorais; indicação da responsabilidade enunciativa do autor do texto-fonte e, em decorrência, pelo emprego da terceira pessoa do discurso.
Elementos linguístico-discursivos	<ul style="list-style-type: none"> - Retomadas textuais: uso de expressões nominais definidas que remetem diretamente ao texto-fonte; realizadas por pronomes, nomes, sobrenome, sujeito elíptico, hiperônimos, sinônimos e por expressões nominais relacionadas ao texto resumido. A valoração expressa por tais retomadas, caracteriza a objetividade e impessoalidade da natureza expositiva do resumo escolar. - Coesão verbal: emprego de verbos de ação que expressam a menção aos conceitos expostos pelo autor do texto-fonte; verbos conjugados na terceira pessoa do singular, no presente do indicativo, pois apresentam o objetivo de expor algo relacionado ao conteúdo temático situado no presente momento. - Conectivos: emprego de conectivos de sequência (<i>na primeira parte, na segunda parte etc.</i>) visando manter a exposição da sequência original de informações do texto-fonte.

	<ul style="list-style-type: none">- Escolha lexical: deve seguir o registro do texto de origem; a linguagem é mais formal, de acordo com a variação exigida pelo campo escolar que circula.- Vozes enunciativas: a voz do autor resumidor e a voz do autor do texto-fonte; essas vozes são delimitadas. A voz do autor do resumo é neutra (expõe elementos do conteúdo temático sem avaliação). A mobilização do discurso indireto, emprego de verbo de elocução, expressões nominais e da paráfrase (emprego da própria palavra para reafirmar o sentido do texto resumido) revelam a compreensão e estilo do autor do resumo e permitem a referência à voz do autor do texto de origem.- O discurso direto, quando utilizado, é sinalizado entre aspas com respectiva referência do autor e ano entre parênteses.
--	---

Resumo escolar: modelo didático de gênero

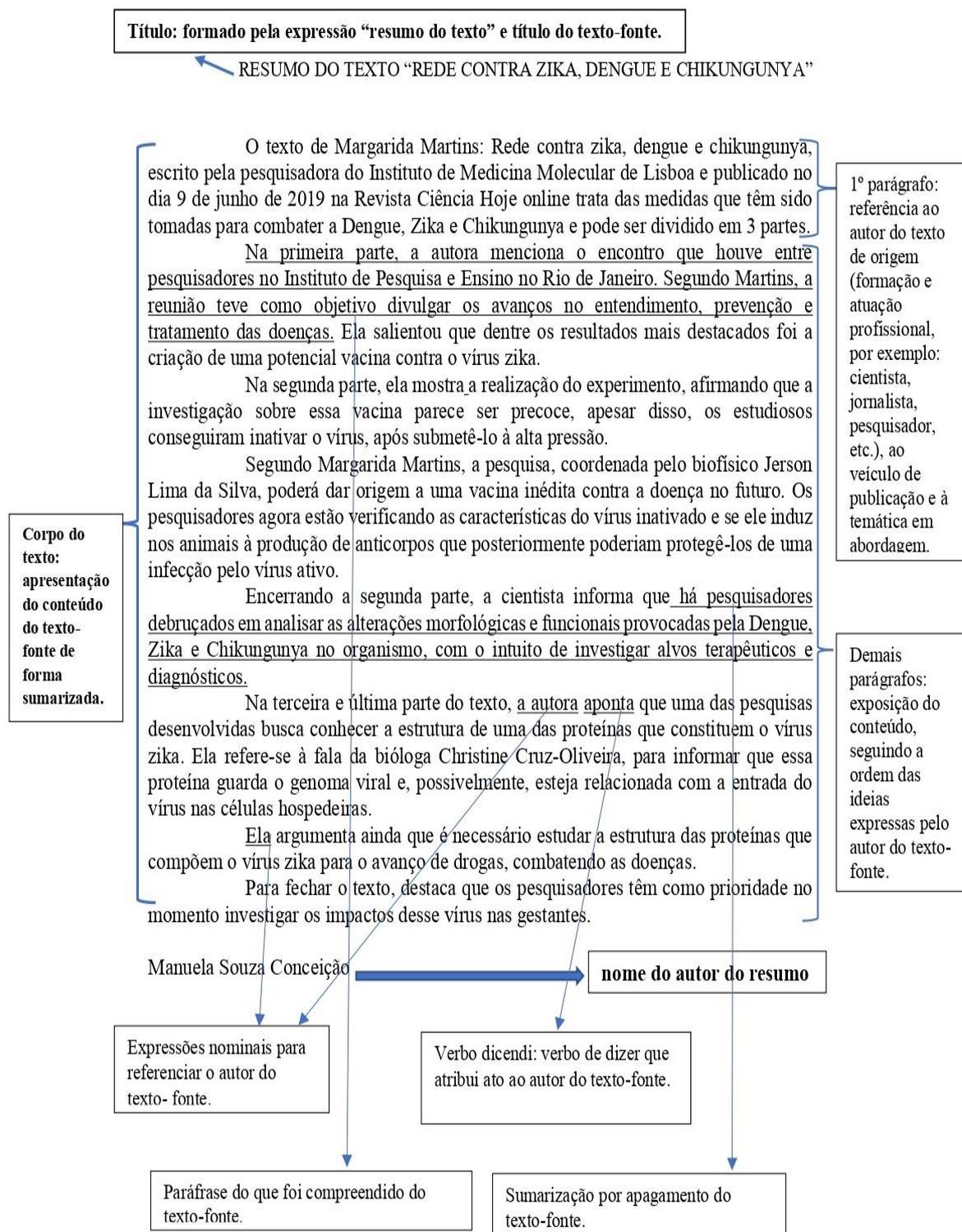
Diante do aporte teórico-metodológico e do nosso objetivo para a interação, que constitui a SDG, de que seja uma ferramenta de aprimoramento da escrita dos alunos, tendo como eixo organizador o resumo escolar, elegemos quais elementos do contexto de produção, discursivos e linguístico-discursivos do gênero, apresentados em nosso MTG, foram, então, transformadas em conteúdo na SDG:

CARACTERÍSTICAS DO GÊNERO TRANSFORMADAS EM CONTEÚDO NA SDG

1. Função/prática social de linguagem;
2. Campo escolar;
3. Tema/assunto;
4. Papel social do emissor/aluno produtor do texto e do destinatário;
5. Plano textual/estrutura formal;
6. Sumarização;
7. Verbos dicendi;
8. Expressões nominais (pronomes, sobrenome, hiperônimo etc.);
9. Paráfrase.

A partir da delimitação dos elementos ensináveis do gênero escolhemos como nosso modelo didático de gênero (MDG), ou seja, um texto de referência que esperamos que o aluno produza ao final do processo, um exemplar entre outros que compõe nosso *corpus*: *RESUMO DO TEXTO “REDE CONTRA ZIKA, DENGUE E CHIKUNGUNYA”*, de Manuela Sousa Conceição. Posteriormente, apresentamos-no de forma esquematizada:

MODELO DIDÁTICO DO GÊNERO RESUMO ESCOLAR



Em seguida, antes da exposição das oficinas, mostramos uma sinopse da SDG para oferecer uma visão abrangente de nossa abordagem pedagógica.

SINOPSE DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA DO GÊNERO RESUMO ESCOLAR

OFICINAS		OBJETIVOS	ATIVIDADES
01	Conhecendo o projeto de ensino: aprimoramento da produção textual de resumo escolar	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer a proposta de ensino do resumo escolar, sendo a produção escrita a prática discursiva em abordagem; - Reconhecer o resumo como gênero presente no cotidiano escolar; - Identificar características do contexto de produção do gênero resumo: prática/função social, campo do qual participa, emissor/destinatário, tema e suporte. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conversa dirigida sobre o conceito de resumir e atividades diagnósticas do conhecimento prévio dos alunos acerca do gênero. 2. Leitura de um artigo de divulgação científica “Rede contra zika, dengue e Chikungunya” e de seu respectivo resumo; discussão sobre o contexto de produção de ambos os gêneros e do resumo escolar em contexto escolar. 3. Compreensão textual, por meio de questões, do resumo do texto “Resumo” e da resenha crítica do livro “A história do universo para quem tem pressa”.
02	As características gerais da estrutura do resumo escolar	- Iniciar o processo de compreensão sobre os elementos discursivos que estruturam textualmente o resumo escolar.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Atividade de verificação das características do plano textual global do “Resumo do texto Rede contra Zika, Dengue e Chikungunya”. 2. Tarefa em dupla sobre plano textual global do gênero: ordenação do texto “ESTRANHO NO NINHO, de Davi Castro – RESUMO” a partir dos elementos que o estruturam textualmente.
03	Produzindo um resumo escolar	-Produzir um resumo escolar de um artigo de divulgação científica.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Leitura do artigo de divulgação científica “Sanguessugas!!!!” e planejamento da produção escrita de um resumo escolar. 2. Seleção de informações relevantes do texto “Sanguessugas!!!!” e apagamento das informações secundárias por meio de anotações/marcações (grifos). 3. Produção escrita de um resumo escolar.

04	Características discursivas do gênero resumo escolar	- Conhecer como se organizam os elementos discursivos que formam o resumo escolar: o processo de sumarização.	<p>1. Tarefa em dupla sobre sequência descritiva e discurso teórico do resumo do artigo de divulgação científica “Gordura do bem” e verificação da estratégia de sumarização empregada.</p> <p>2. Atividades de sumarização (apagamento) a partir de trechos do artigo de divulgação científica “Terra Plana. Que história é essa?”.</p> <p>3. Atividade sobre sumarização por substituição (generalização) a partir de trechos do artigo de divulgação científica “Terra Plana. Que história é essa?”.</p>
05	Características linguística-discursivas	- Conhecer os elementos linguístico-discursivos característicos do resumo escolar: verbos dicendi; organizadores textuais/coesivos e paráfrase.	<p>1. Bingo adaptado a partir do preenchimento de resumo lacunado com palavras/expressões de organizadores textuais/coesivos e verbos dicendi.</p> <p>2. Atividades de escolha de verbos dicendi para atribuição de atos ao autor do texto resumido.</p> <p>3. Atividade de menção ao autor do texto de origem no resumo do texto “Dormir para lembrar”.</p> <p>4. Atividade de comparação de enunciados do resumo do texto “Gordura do bem” para verificação do emprego da paráfrase.</p>
06	Produção final	- Produzir um exemplar do resumo escolar a partir de um texto de divulgação científica.	1. Produção de um resumo escolar a partir de artigos de divulgação científica (texto escolhido pelo estudante ou sugerido pelo professor).
07	Revisão e reescrita	- Revisar e reescrever a produção final.	1. Revisão e reescrita da produção final com auxílio dos critérios de ficha de autoavaliação.

Oficina 1

CONHECENDO O PROJETO DE ENSINO: APRIMORAMENTO DA PRODUÇÃO TEXTUAL DE RESUMO ESCOLAR

Objetivos

- Conhecer a proposta de ensino do resumo escolar, sendo a produção escrita a prática discursiva em abordagem;
- Reconhecer o resumo como gênero presente no cotidiano escolar;
- Identificar características do contexto de produção do gênero resumo: prática/função social, campo do qual participa, emissor/destinatário, tema e suporte.



ATIVIDADE 1: PARA COMEÇAR A CONVERSA...

Professor, sugerimos algumas perguntas orais aos alunos sobre situações cotidianas em que a prática de sintetizar/resumir está presente de forma natural:

- Quando alguém pergunta a você sobre como foi seu dia, você detalha tudo que aconteceu ou procura relatar o que aconteceu de mais importante?
 - Quando você relata um episódio de sua série favorita, conta todas as circunstâncias ou somente as principais?
 - O que você faz nessas situações, então, é resumir?
- Conclua essa interação, explicando aos alunos que as ações realizadas em muitas situações que se enquadram nas respostas são exemplos de sumarizações/sintetizações/resumos de situações cotidianas.
- Apresente a atividade a seguir, primeiramente, conduzindo oralmente os alunos a perceberem a crítica à internet realizada pelo coelho.



1. Em dupla, leia com atenção a tirinha a seguir e responda às questões⁴⁷:



Disponível em: <https://juliobass.wordpress.com/tag/tirinhas/>. Acesso em: 16 fev. 2023.

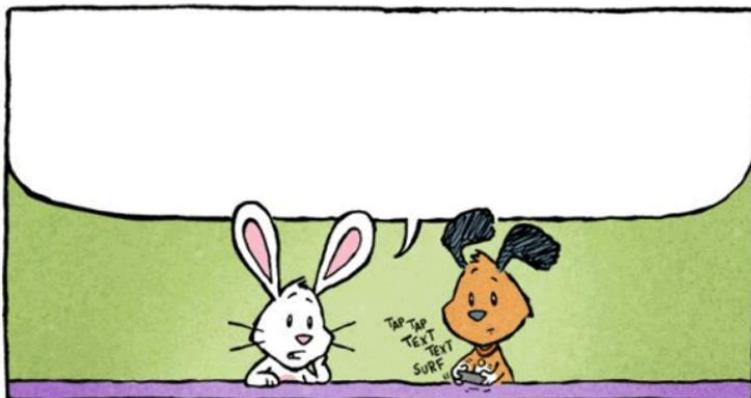
a) Por que Josias pede que o Coelho “resuma” sua fala?

Sugestão de resposta: Josias solicita que o amigo fale brevemente e objetivamente o que pretende.

⁴⁷ Atividade adaptada de Dutra e Pinton, 2019, p. 08-10.

b) Agora, em dupla, produza uma versão resumida da fala do coelho:

Sugestão de resposta: “Você acha que a internet está destruindo o nível de atenção das pessoas ou você acha que ela está se tornando a válvula de escape de pessoas com preguiça de pensar?”



Disponível em (adaptado): <https://juliobass.wordpress.com/tag/tirinhas/>. Acesso em: 16 fev. 2023.

c) De forma geral, o que é um resumo?

Professor, o aluno deve ser levado a compreender que ter acesso às informações mais breves, selecionando conteúdos/ideias essenciais, obedece a interesses dos interlocutores (leitores/ouvintes). Por exemplo: ler o resumo de um livro antes de emprestá-lo em uma biblioteca pode atender ao objetivo do leitor de saber um pouco do conteúdo para ver se realmente o livro interessa.

Ao conduzir a correção desta atividade, espera-se que os alunos produzam textos mais breves que a fala original do coelho no primeiro quadrinho. Então, destaque que no cotidiano este também é o sentido do termo “resumir”, em outros contextos: textos mais breves do que o texto de origem.

ATIVIDADE 2: CONHECENDO O RESUMO ESCOLAR

O texto de origem: artigo de divulgação científica

Ao final dessa Sequência Didática de Gênero, você escreverá um resumo escolar de um artigo de divulgação científica, este é o que vamos chamar de texto de origem ou texto-fonte, ou seja, o texto a ser resumido. Portanto, o que você vai aprender a produzir é o resumo, mas, caso você não conheça o que é um artigo de divulgação científica, vamos lá....

Provavelmente você já teve contato com esse tipo de artigo nas séries anteriores, ou em algum momento em suas leituras. O **artigo de divulgação científica** “é um gênero jornalístico que consiste na divulgação de pesquisas, descobertas e invenções científicas e tecnológicas provenientes de uma área do saber” (Filipe, 2018, p. 80). O autor desse gênero, geralmente, é

uma autoridade (pesquisador, cientista, com formação acadêmica etc.) ou, de alguma forma, especialista (pela profissão que exerce etc.), o qual adequa a linguagem científica para que o conteúdo fique mais acessível ao seu destinatário. O autor pode ser também um jornalista que recolhe a informação científica com aquelas autoridades/especialistas e a transforma em notícia de divulgação científica para publicação. Ambos os gêneros: o artigo de divulgação científica e a notícia de divulgação científica são publicados em revistas, a fim da popularização das descobertas e avanços científicos de toda natureza (na área da saúde, tecnologia, biologia, astronomia, etc.)

As revistas *Ciências Hoje* e *Ciência Hoje para Criança* são significativamente conhecidas no Brasil. Nelas há artigos de divulgação científica escritos por autoridades (aparece o nome da instituição/local de atuação do pesquisador logo abaixo da autoria) e notícias de divulgação científica escritas por jornalistas da revista (nesse caso, após o nome do jornalista-autor aparece a sigla da revista).

E o resumo escolar? Este é o nosso foco, então...

O resumo escolar

Neste material, vamos conhecer mais e aprimorar a escrita de um dos gêneros bastante solicitado por professores de diferentes componentes curriculares (disciplinas): o resumo escolar. Por ser um gênero que se assemelha, em alguns pontos, a outros, visto que “resumir” é uma ação que acontece em situações diversas, vamos estudar em detalhes as características do resumo; de forma mais específica, o resumo escolar.

Para favorecer a compreensão do gênero, apresentamos um texto-fonte⁴⁸ e seu respectivo resumo, a fim de que você (re)conheça as principais características desse gênero.

Leia o texto de origem e o resumo dele:

→ Esse texto de origem é um artigo de divulgação científica:

Disponível em: https://cienciahoje.org.br/rede-contr-zika-dengue-e-chikungunya/#:~:text=O%20encontro%20realizado%20em%20maio,terap%C3%Aauticos%20e%20m%C3%A9todos%20de%20diagn%C3%B3stico . Acesso em: 14 out. 2022.

→ Resumo:

RESUMO DO TEXTO “REDE CONTRA ZIKA, DENGUE E CHIKUNGUNYA”

⁴⁸ **Texto-fonte/ texto-base/ texto de origem:** é o texto a partir do qual se produz o resumo.

O texto de Margarida Martins: Rede contra zika, dengue e Chikungunya, escrito pela pesquisadora do Instituto de Medicina Molecular de Lisboa e publicado no dia 9 de junho de 2019 na Revista Ciência Hoje online trata das medidas que têm sido tomadas para combater a Dengue, Zika e Chikungunya e pode ser dividido em 3 partes.

Na primeira parte, a autora menciona o encontro que houve entre pesquisadores no Instituto de Pesquisa e Ensino no Rio de Janeiro. Segundo Martins, a reunião teve como objetivo divulgar os avanços no entendimento, prevenção e tratamento das doenças. Ela salientou que dentre os resultados mais destacados foi a criação de uma potencial vacina contra o vírus zika.

Na segunda parte, ela mostra a realização do experimento, afirmando que a investigação sobre essa vacina parece ser precoce, apesar disso, os estudiosos conseguiram inativar o vírus, após submetê-lo à alta pressão.

Segundo Margarida Martins, a pesquisa, coordenada pelo biofísico Jerson Lima da Silva, poderá dar origem a uma vacina inédita contra a doença no futuro. Os pesquisadores agora estão verificando as características do vírus inativado e se ele induz nos animais à produção de anticorpos que posteriormente poderiam protegê-los de uma infecção pelo vírus ativo.

Encerrando a segunda parte, a cientista informa que há pesquisadores debruçados em analisar as alterações morfológicas e funcionais provocadas pela Dengue, Zika e Chikungunya no organismo, com o intuito de investigar alvos terapêuticos e diagnósticos.

Na terceira e última parte do texto, a autora aponta que uma das pesquisas desenvolvidas busca conhecer a estrutura de uma das proteínas que constituem o vírus zika. Ela refere-se à fala da bióloga Christine Cruz-Oliveira, para informar que essa proteína guarda o genoma viral e, possivelmente, esteja relacionada com a entrada do vírus nas células hospedeiras.

Ela argumenta ainda que é necessário estudar a estrutura das proteínas que compõem o vírus zika para o avanço de drogas, combatendo as doenças.

Para fechar o texto, destaca que os pesquisadores têm como prioridade no momento investigar os impactos desse vírus nas gestantes.

Manuela Sousa Conceição – Nova Escola, 21 fev. 2019. Disponível em: <https://nova-escola-producao.s3.amazonaws.com/HKYAENxBB5ShTrxHuBtxVt3qhhPh5Tvmvy4rgptfj6YnUpRaVEU4kw3uGP/Hd/proposta-de-resumo.pdf>. Acesso em: 14 out. 2022.



2. Responda:

a) Qual o tema (ou assunto) tratado no texto de origem?

Sugestão de resposta: Encontro e esforços de rede de pesquisadores de universidades públicas e institutos privados acerca das doenças: zika, dengue e Chikungunya.

b) Qual o tema (ou assunto) tratado no resumo?

Sugestão de resposta: O mesmo assunto de seu texto de origem.

c) Onde o texto de origem e o resumo foram publicados?

Sugestão de resposta: Ambos foram publicados em sites/plataformas virtuais: o artigo de divulgação científica foi publicado na revista online “Ciências Hoje” e o resumo, na revista online “Nova Escola”.

d) Qual a função desses textos na sociedade?

Sugestão de resposta: O artigo de divulgação científica tem por objetivo tornar público o conhecimento produzido por diferentes segmentos da sociedade que produzem ciência, isto é, são escritos direcionados a pessoas interessadas em conhecer as descobertas e evoluções da ciência no mundo, no que se refere a diferentes e diversos setores: meio ambiente; medicina; educação etc. E a função do resumo, de forma geral, é apresentar de forma sintética o conteúdo de um texto de origem.

e) Quem são os destinatários, ou seja, os leitores desses dois textos?

Sugestão de resposta: Os destinatários do texto de origem são os assinantes e internautas da revista “Ciência Hoje”. No caso do resumo, os destinatários são os leitores e internautas da revista “Nova Escola” que se interessem pelo gênero resumo e/ou o assunto nele tratado.

f) Quando o resumo é produzido na escola, qual é a função dele, como é seu suporte e quem é o destinatário/leitor?

Sugestão de resposta: A função do resumo escolar é, primeiramente, cumprir uma atividade solicitada pelo professor, mas sobretudo é uma estratégia de estudo por parte do aluno para registrar um conteúdo, para assimilá-lo e retomá-lo, por isso é um gênero tipicamente escolar, bem como estratégia do professor, a fim de assegurar que o discente fez a leitura de um texto indicado e que o compreendeu, o que pode ser demonstrado na síntese das ideias principais. Geralmente seu suporte é o caderno do aluno ou em folhas específicas. O primeiro destinatário é o professor que solicita o resumo, mas dependendo do objetivo pode haver outros, como: o próprio aluno resumidor (para assimilação e retomada de estudo), outros alunos e a comunidade escolar (para compartilhar o conteúdo sintetizado de um texto de origem).

ATIVIDADE 3: RESUMO E RESENHA

O resumo é uma atividade oral ou escrita, presente em diversas situações comunicativas.

Conforme Costa (2008):

Constitui, então, um gênero em que se reduz um texto qualquer, apresentando-se seu conteúdo de forma concisa e coerente, mantendo-se o tipo textual do texto principal. Também pode se referir a uma exposição (v.) sintetizada de um acontecimento ou de uma série de acontecimentos, das características básicas de alguma coisa, com a finalidade de transmitir uma ideia geral sobre seu sentido [...] (Costa, 2008, p. 205-206).

Uma das situações de uso/produção do resumo é na escola. É importante destacar que o gênero definido como Resumo Escolar é tipicamente restrito a este campo devido à sua relevância, isto é, é produzido para que tanto o aluno quanto o professor avaliem a compreensão dos aspectos essenciais de um texto. Assim, professores de diferentes disciplinas o solicitam aos discentes.

Em um resumo escolar, o autor/aluno seleciona no texto-base as informações consideradas essenciais e, a partir delas, produz um novo texto condensado e direcionado a um interlocutor específico; no caso, o interlocutor primeiro é, geralmente, o professor. No resumo não há a elaboração de novas ideias pelo autor/aluno; o foco está na extração das ideias principais apresentadas no texto de origem pelo autor daquele.

Mas atenção: existem outros gêneros textuais que possuem o mesmo objetivo, de resumir/sintetizar as ideias de um texto-fonte, tais como resenhas, o que vemos em alguns lugares chamados de resenhas críticas, mas resenha é resenha. As próximas atividades visam esclarecer algumas diferenças entre o gênero resumo e resenha.



3. Leia os textos para responder às questões que seguem:

Texto 1: Resumo

O texto de Sofia Moutinho: gordura do bem, escrito pela jornalista carioca, especializada na cobertura de ciência, saúde, tecnologia e meio ambiente e publicado no site Ciência Hoje, trata de gorduras do corpo que podem ser benéficas no tratamento de cicatrização de queimaduras.

Sofia Moutinho destaca uma pesquisa brasileira comprometida a fazer uso da gordura corporal do paciente, como meio de cicatrizar as feridas, provenientes de queimaduras, de forma mais rápida.

Segundo a jornalista, a técnica consiste em aspirar a gordura do paciente e aplicá-la, com uma gaze, sobre a região da queimadura. Ela menciona a explicação do dirigente da pesquisa, Marco Aurélio Pellon, pois, de acordo com o estudioso “as células de gordura, chamadas adipócitos, produzem uma série de substâncias que estimulam a circulação sanguínea e a multiplicação das células da pele” (Moutinho, 2011).

Continuando a explicação do estudo, Moutinho, novamente, pontua o esclarecimento do cirurgião plástico sobre como a falta de oxigênio das células, retiradas do corpo, originam hormônios aceleradores da cicatrização do ferimento.

A jornalista explica que esse tratamento começou em 2010, com indivíduos que tiveram queimaduras de segundo e terceiro grau, em mais de 60% do corpo. No entanto, ressalta que não é possível estipular um tempo médio de cicatrização.

Moutinho continua apresentando o pensamento de Pellon acerca do tratamento. O médico afirma a agilidade do tratamento e a qualidade da cicatrização, diminuindo a necessidade de enxertos. O cirurgião ressalta que a cicatrização deve ter qualidade estética e garantir a funcionalidade dos movimentos da região.

Sofia Moutinho prossegue informando que o próximo passo da pesquisa é fazer uma parceria com o biólogo Radovan, da UFRJ, para conseguir destinar a quantidade exata de oxigênio, recebidos pelas células de gordura, para que elas não morram, como costuma acontecer.

Conforme afirma o cirurgião, o trabalho está progredindo para o desenvolvimento de um novo fármaco.

Pellon ressalta ainda que as células do tecido adiposo são responsáveis por diversas funções do nosso organismo, como: “o crescimento dos pelos, a reserva de energia, o controle da glicose, da pressão arterial, do hormônio da fome e da saúde das artérias.”

Também ressalta a capacidade regenerativa das células adipócitas, ou seja, as células de gordura, ao que tudo indica, podem se transformar em outros tipos de células.

Concluiu o artigo destacando a visão do médico Pellon de que essas células serão testadas para tratamentos como o infarto. Aplicaria-se a substância de gordura no coração infartado, alterando o tecido danificado e melhorando a circulação sanguínea.

Manuela Sousa Conceição - Nova Escola, 21 fev. 2019. Disponível em: <https://nova-escola-producao.s3.amazonaws.com/qqxk5r3u334WtEgASjATd9uAm6XA6UfcwM7M3GpXetxTFNwSAFJ77Mn62TkM/lp-07-copia-de-atividade-ou-texto-para-impressao.pdf>. Acesso em: 14 out. 2022.

Texto 2: Resenha crítica: A história do universo para quem tem pressa (adaptado)

Colin Stuart é escritor e jornalista, mas, além disso, também é especializado em **astronomia**. O autor tem sua vasta gama de publicações que perpassam pelo famoso e renomado jornal *The Guardian*, bem como pela revista *The New York Times*. E olha que legal: um asteroide recebeu o nome do autor em sua homenagem!

Em **A História do Universo para quem tem pressa** somos levados às questões que vão do, como está escrito na própria capa do livro, *Big Bang às mais recentes descobertas da Astronomia!*

Com um vasto sumário sobre grandes questões que rodeiam os séculos, o livro trata de variados assuntos que nos tiram dúvidas que nem sabíamos existir até então, bem como fala sobre tudo aquilo que também já ouvimos falar, mas que agora nos são passadas com robustez científica.

No primeiro capítulo, algumas questões que mais chamaram minha atenção foram:

- Formato da Terra;
- Eclipses Solares (adoro ler sobre isso);
- Constelações;
- Invenção do Telescópio;
- Sobre Galileu,
- Isaac Newton e a gravidade (coisa que vemos na escola, mas que sequer nos lembramos mais);
- Einstein e a Teoria da Relatividade.

No capítulo 2, o autor aprofunda ainda mais as questões sobre o Sol e a Lua, passando sobre assuntos que dizem respeito à energia, luz, campos magnéticos etc. **O capítulo 3** tem seu foco de estudo no Sistema Solar e fala especificamente de cada planeta, trazendo algumas curiosidades como o fato de Vênus ser conhecido como irmão gêmeo da Terra e estar muito próximo de nós. **Já no quarto capítulo**, somos apresentados mais profundamente às Estrelas. **O quinto capítulo** vem com tudo e nos manda lá para as Galáxias! **No capítulo seis e último**, Colin ressalva especificamente o universo, tema principal da obra. Nesse momento, temos as inúmeras polêmicas sobre a Teoria do Big Bang, por exemplo.

Enfim, o livro foi muito bem escrito, com várias referências de filósofos, físicos, astrônomos, além de conter o ano em que cada fato ocorreu, com renomados nomes sendo citados sempre e com uma vasta gama de informações normalmente desconhecidas sendo explícitas de forma leve. Eu gostei muito e acredito que todo mundo que curte uma

curiosidade sobre o universo vai adorar, bem como os que realmente se dedicam aos estudos sobre o mundo e tudo mais. É uma bela obra, sem dúvida! Agora quero completar a coletânea. Recomendo muito!

Sâmela Faria - Publicado em: 09 de março de 2019.

Disponível em: <https://www.escriturasdaalma.com.br/2019/03/resenha-historia-do-universo-para-quem.html>.

Acesso em: 21 fev. 2023.

a) Qual é o tema (ou assunto) tratado no Texto1/Resumo?

Sugestão de resposta: Apresenta pesquisa sobre células da gordura do corpo que podem ser benéficas em cicatrização de queimaduras.

b) Qual a função do Texto1/Resumo?

(X) expor as ideias principais de um texto-fonte de forma objetiva.

() expor suas impressões e opiniões acerca do texto-fonte.

c) Qual é o tema tratado no Texto 2/Resenha?

Sugestão de resposta: Descrição do conteúdo do livro “A história do universo para quem tem pressa” e apresentação de opinião, do autor da resenha, e comentários pessoais, acerca do conteúdo da obra.

d) Qual a função do Texto 2/Resenha?

() expor as ideias principais de um texto-fonte de forma objetiva.

(X) expor as impressões e opiniões do autor da resenha acerca do conteúdo do texto-fonte e convencer o destinatário/leitor a ler o texto de origem.

e) Qual é uma das principais características em comum entre o resumo e a resenha crítica? Exemplifique com trechos do texto.

Sugestão de resposta: Ambos os textos apresentam o resumo do conteúdo do texto de origem, como exemplificado no seguinte trecho do texto 1 “(...) Sofia Moutinho destaca uma pesquisa brasileira comprometida a fazer uso da gordura corporal ...”; e no trecho do texto 2 “No capítulo 2, o autor aprofunda ainda mais as questões sobre o Sol e a Lua, passando sobre assuntos que dizem respeito à energia, luz e campos magnéticos”.

f) Qual é uma das principais diferenças entre o resumo e a resenha? Justifique.

Sugestão de resposta: A principal diferença é que no Texto 1 – Resumo - não há presença de julgamentos ou comentários, opiniões e impressões do autor do resumo sobre o conteúdo da obra de origem. Tudo isso é observado no texto 2 – Resenha -, por exemplo, “o livro foi muito bem escrito”, “Eu gostei muito”.

Professor, explique que outros gêneros também apresentam informações resumidas de um outro texto, de uma obra, de um filme, como a sinopse; para auxiliar nesse processo de diferenciação do resumo escolar, é importante que os alunos reflitam sobre os lugares de circulação dos diferentes gêneros, a quem são destinados e com que objetivo são produzidos.

Oficina 2

AS CARACTERÍSTICAS GERAIS DA ESTRUTURA DO RESUMO ESCOLAR

Objetivo

- Iniciar o processo de compreensão sobre os elementos discursivos que estruturam textualmente o resumo escolar.



ATIVIDADE 1: CONHECENDO A ESTRUTURA DO RESUMO ESCOLAR

Quando você entende qual é a função de um gênero na sociedade, isto é, para que ele serve, é preciso apreender como estruturá-lo em texto. Vejamos!



1.1. Retorne à oficina anterior para reler o RESUMO DO TEXTO “REDE CONTRA ZIKA, DENGUE E CHIKUNGUNYA” e assinale as características que você identificou no resumo⁴⁹:

- a. () seleção de informações consideradas importantes pelo autor do resumo;
- b. () indicação de dados bibliográficos sobre o texto de origem que foi resumido, como indicação clara de quem é o autor e o título do texto de origem;
- c. () comentários pessoais misturados às ideias do texto;
- d. () menção ao autor do texto de origem em diferentes partes do resumo, feitas de formas diferentes;
- e. () menção a diferentes ações do autor do texto de origem (exemplo: o autor relata, menciona, mostra...);
- f. () o resumo é compreensível por si mesmo, isto é, apresenta de forma objetiva o conteúdo do texto de origem;
- g. () cópia de trechos do texto de origem sem referenciar o autor original;
- h. () O resumo apresenta menor extensão em relação ao texto de origem.

Sugestão de resposta: a, b, d, e, f, h.

Conheça o plano textual global que organiza o resumo escolar:

Título	Geralmente, título formado pela expressão ‘resumo do texto’ e com repetição do título do texto de origem.
Conteúdo do texto	O conteúdo é organizado de forma sumarizada, seguindo a ordem apresentada no texto-fonte: a) primeiro parágrafo faz referência ao autor do texto de origem (formação e atuação profissional, por exemplo: cientista, jornalista, pesquisador etc.), ao veículo de publicação e à temática em abordagem; b) demais parágrafos: exposição do conteúdo, seguindo a ordem das ideias expressas pelo autor do texto de origem.
Nome do autor do resumo	Ao final do texto, é escrito o nome do autor do resumo.

O fator principal ao estruturar essas partes do resumo é levar em consideração que o leitor pode não conhecer o texto-fonte. Portanto, o resumo deve ser a síntese fiel daquele.

⁴⁹ Atividade adaptada de Machado; Lousada; Abreu-Tardelli, 2008, p. 17.

Levando em consideração todas as informações até aqui, apresentamos a seguir um resumo do artigo de divulgação científica “Estranho no ninho⁵⁰”, de Davi Castro, para uma proposta de atividade.



1.2. Em dupla, recorte as partes do resumo e cole-as ordenadas, conforme o plano textual/ estrutura do gênero resumo escolar (título, conteúdo do texto: primeiro parágrafo e demais parágrafos, nome do autor do resumo).



Manuela Sousa Conceição

Disponível em: CONCEIÇÃO Manuela Sousa. Marcas linguísticas no gênero resumo orientadoras da progressão temática e da coerência. *Nova Escola*, 28 fev. 2019. Disponível em: <https://nova-escola-producao.s3.amazonaws.com/3kBsZbvnFCWQURvtRngub9egXeR8UX79VxWs42CPkQJyCwmaWtxBb5Us8zu/resolucao-da-atividade-resumo-do-texto-estranho-no-ninho.pdf>. Acesso em: 14 out. 2022.



Na primeira parte, o autor escreve sobre os resultados de um estudo feito no Arquipélago de Santana e na ilha dos Franceses, no litoral do Rio de Janeiro, onde quase dois terços dos ninhos dos atobás-marrons são construídos com lixo. O pesquisador destaca a ameaça dessas espécies serem submetidas tão precocemente à poluição.

Na segunda parte, Castro analisa a quantidade de lixo depositada nos oceanos. Segundo ele, o Brasil deposita, aproximadamente, cerca de um milhão de toneladas de lixo por ano, o que o coloca entre os 20 países que mais lançam lixo nos oceanos.

O estudioso ainda alerta que o material plástico é de difícil decomposição e, pelo menos, 39% das aves marinhas são afetadas pela sujeira dos oceanos. Ele também salienta duas consequências de toda essa poluição: os animais podem ficar presos em cordas, linhas e redes de pesca, sendo mortos por asfixia ou fratura de seus membros; além disso, podem ingerir itens, causando asfixia, engasgo ou feridas no aparelho digestório.

Na terceira e última parte, para encerrar seu texto, o especialista comenta que as aves adultas ingerem plástico e outros tipos de lixo, mas os atobás-marrons são expostos, desde cedo, à poluição. Ele informa que algumas aves marinhas são mais propensas à poluição do que outras.



Resumo do texto “Estranho no ninho”, de Davi Castro



O texto *Estranho no ninho*, publicado no site *Ciência Hoje*, de Davi Castro Tavares, pesquisador especializado em Ecologia e Recursos Naturais, trata de como as aves (atobás-marrons) são afetadas pelas ações humanas e pode ser dividido em 3 partes.

⁵⁰ Disponível em: <https://cienciahoje.org.br/estranho-no-ninho-2/>. Acesso em: 14 out. 2022.

Gabarito:

Resumo do texto “Estranho no ninho”, de Davi Castro

O texto *Estranho no ninho*, publicado no site *Ciência Hoje*, de Davi Castro Tavares, pesquisador especializado em Ecologia e Recursos Naturais, trata de como as aves (atobás-marrons) são afetadas pelas ações humanas e pode ser dividido em 3 partes.

Na primeira parte, o autor escreve sobre os resultados de um estudo feito no Arquipélago de Santana e na ilha dos Franceses, no litoral do Rio de Janeiro, onde quase dois terços dos ninhos dos atobás-marrons são construídos com lixo. O pesquisador destaca a ameaça dessas espécies serem submetidas tão precocemente à poluição.

Na segunda parte, Castro analisa a quantidade de lixo depositada nos oceanos. Segundo ele, o Brasil deposita, aproximadamente, cerca de um milhão de toneladas de lixo por ano, o que o coloca entre os 20 países que mais lançam lixo nos oceanos.

O estudioso ainda alerta que o material plástico é de difícil decomposição e, pelo menos, 39% das aves marinhas são afetadas pela sujeira dos oceanos. Ele também salienta duas consequências de toda essa poluição: os animais podem ficar presos em cordas, linhas e redes de pesca, sendo mortos por asfixia ou fratura de seus membros; além disso, podem ingerir itens, causando asfixia, engasgo ou feridas no aparelho digestório.

Na terceira e última parte, para encerrar seu texto, o especialista comenta que as aves adultas ingerem plástico e outros tipos de lixo, mas os atobás-marrons são expostos, desde cedo, à poluição. Ele informa que algumas aves marinhas são mais propensas à poluição do que outras.

Manuela Sousa Conceição

Disponível em: CONCEIÇÃO, Manuela Sousa. Marcas linguísticas no gênero resumo orientadoras da progressão temática e da coerência. *Nova Escola*, 28 fev. 2019. Disponível em: <https://nova-escola-producao.s3.amazonaws.com/3kBsZbvnFCWQURvtRngub9egXeR8UX79VxWs42CPkQJyCwmaWtxBb5Us8zuv/resolucao-da-atividade-resumo-do-texto-estranho-no-ninho.pdf>. Acesso em: 14 out. 2022.

Oficina 3

PRODUZINDO UM RESUMO ESCOLAR

Objetivo

- Produzir um resumo escolar de um artigo de divulgação científica.



Professor, nesta oficina o aluno produzirá⁵¹ a primeira versão escrita de um resumo escolar. Essa produção servirá como norte de verificação de quais aspectos do gênero o discente não domina ou domina parcialmente e quais ele ainda precisa apreender ou aprimorar. Assim, as próximas oficinas podem receber mais atividades, adaptações de atividades e/ou outras oficinas podem ser elaboradas a partir do contexto.

ATIVIDADE 1: PLANEJANDO A ESCRITA DO RESUMO ESCOLAR

Escrever um resumo escolar pode auxiliar você a compreender conteúdos de diversas disciplinas escolares; sintetizar informações; identificar as ideias/conteúdos principais de um texto; entre outras práticas. Logo, esse gênero é uma boa ferramenta de participação no contexto escolar e fora dele. Mas atenção: escrever em todas as situações de comunicação exige planejamento, sempre! Nesse sentido, nesta atividade você terá a oportunidade de planejar e organizar o resumo escolar. Um bom planejamento considera, no caso do resumo escolar, alguns aspectos importantes, como:

a. Quem é o possível leitor/destinatário de um resumo escolar?

Sugestão de resposta: o professor da disciplina que solicitou a escrita do resumo, o qual avalia o texto conforme o objetivo do docente. Mas pode ser também o próprio aluno-autor do resumo, caso ele o tenha produzido com a finalidade de ser ferramenta de estudo-aprendizagem; outros alunos, comunidade escolar etc.

b. Qual a finalidade da escrita do resumo escolar?

Sugestão de resposta: aprender a identificar as ideias principais de um texto-fonte, por diversos motivos.

c. Como é a estrutura do resumo escolar (estudada até esse momento, logo mais você conhecerá mais aspectos importantes que formam a estrutura desse gênero)?

Sugestão de resposta: o resumo escolar tem um título, formado, geralmente, pela expressão “Resumo do texto....” (com a repetição do título do texto de origem); o conteúdo do resumo, propriamente dito; o nome do autor do resumo.

⁵¹ Diante do contexto didático de implementação, realizamos uma adaptação do procedimento SDG, o qual propõe a produção inicial na Oficina 1. Optamos por solicitar a produção diagnóstica na Oficina 3 após o ensino do gênero no que se refere ao seu contexto de produção e aos elementos discursivos.

A seguir, segue um texto-fonte, um artigo de divulgação científica. Leia com atenção e depois responda às questões que seguem; elas fazem parte do que consideramos “o planejamento”.



SANGUESSUGAS!!!!

Você pode pensar que, como os lobisomens e os vampiros, as sanguessugas fariam bonito em um filme de terror. Porém, apesar da fama, nem todas as espécies são sugadoras de sangue. Encontradas em todo o mundo, as sanguessugas têm algo em comum com as minhocas e hábitos que nos fariam lembrar os macacos!

Como as minhocas, as sanguessugas são animais invertebrados que têm o corpo dividido em anéis. Já a sua relação com os macacos tem a ver com algumas espécies de sanguessugas encontradas nos trópicos, que são arborícolas. Isso mesmo! Vivem em árvores. Em geral, as sanguessugas vivem na água doce, mas há também espécies marinhas, e outras que vivem na argila úmida ou na lama. Ou seja, elas podem estar em toda a parte.

Surpreendentes!

Outra informação surpreendente sobre as sanguessugas é o fato de elas serem hermafroditas. Isto é, apresentam os dois sexos ao mesmo tempo: o feminino e o masculino.

Apesar do nome, nem todas as sanguessugas se alimentam de sangue. Algumas espécies comem pequenos vermes, moluscos, minhocas e até outras sanguessugas. As sanguessugas que têm o sangue como alimento, chamadas hematófagas, se dividem em dois grandes grupos: o das sanguessugas que perfuram a pele do hospedeiro com o auxílio de mandíbulas para obter o sangue e o das sanguessugas que introduzem uma estrutura que poderíamos comparar a uma tromba ou a um canudo – a probóscide – nos poros da pele, sugando, assim, o sangue diretamente do vaso sanguíneo.

Dentro desses dois grandes grupos, existem mais de 500 espécies de sanguessugas! Todas elas são consideradas parasitas. Vamos entender o porquê?

Sedentas por sangue

As sanguessugas hematófagas são consideradas parasitas porque precisam sugar o sangue de um hospedeiro para sobreviver. Elas se alimentam principalmente do sangue de vertebrados, como bois, cavalos, répteis, peixes, seres humanos etc.



⁵² CHC é o log da revista Ciência Hoje das Crianças, a qual circulava fisicamente e atualmente possui um acervo em plataforma online; no formato digital, as versões da revista na íntegra são direcionadas apenas aos assinantes.

As sanguessugas podem ser encontradas no solo, na água e até em árvores! (foto: Chris Schuster / CC BY-AS 2.0)

Para se prender às suas vítimas e se movimentar, as sanguessugas contam com as ventosas, estruturas que poderíamos comparar a um desentupidor de pia. Com grandes ventosas na parte posterior do seu corpo e pequenas ventosas na parte anterior dele, perto da boca, as sanguessugas se deslocam por movimentos de “mede-palms”, ou seja, se encolhem e rastejam. Elas fixam-se na vítima pela ventosa posterior e sugam um volume de sangue maior do que o seu próprio tamanho!

Isso mesmo: uma sanguessuga pode ingerir entre três e dez vezes o seu volume em sangue. Por conta do peso que atingem depois de comer tanto, elas se desprendem do animal parasitado logo após a refeição. E, se bobear, aquela será a única do ano...

Um santo remédio

Apesar de assustadoras para nós, hoje, as sanguessugas foram utilizadas durante séculos na medicina. Elas eram empregadas para fazer sangrias, isto é, para extrair sangue de uma pessoa doente, uma prática que teve início na Grécia Antiga.

A terapia com esses animais era utilizada para aliviar a dor e a inflamação, e existem explicações para o seu sucesso. Na saliva da sanguessuga, além de substâncias que evitam a coagulação do sangue, há também compostos analgésicos e anestésicos que diminuem a dor. Com o desenvolvimento da química para produção de remédios, o tratamento com sanguessugas foi esquecido. Ainda bem, não é?

Fernanda Faria e Ana Marisa C. Tavassi

Matéria publicada em 24.10.2016. Disponível em: <https://chc.org.br/acervo/sanguessugas/>. Acesso em: 07 mar. 2023.



1.1 Agora:

- Identifique as informações mais importantes do texto, circulando-as.
- Sublinhe as ideias secundárias, aquelas que podem ser excluídas.
- Caso encontre palavras desconhecidas, consulte um dicionário, caso não seja possível compreendê-las pelo contexto geral.



1.2. A partir dessas ações, produza um resumo do texto “Sanguessugas!!!!”

Oficina 4

CARACTERÍSTICAS DISCURSIVAS DO GÊNERO RESUMO ESCOLAR

Objetivo

- Conhecer como se organizam os elementos discursivos que formam o resumo escolar: o processo de sumarização.



ATIVIDADE 1: SUMARIZAÇÃO

É comum entre os estudantes o entendimento de que escrever um resumo é fazer cópias de alguns trechos do texto de origem, até mesmo de forma aleatória. Nesse sentido, é fundamental a compreensão global do texto de origem para que o autor-resumidor produza um resumo compreensível, um texto autônomo, claro e coerente. Para esta finalidade, é importante que o autor do resumo descreva o conteúdo do texto-fonte seguindo a ordem das ideias apresentadas, expondo aquelas mais relevantes. Isso significa que no resumo escolar não há opinião pessoal do seu autor, pelo contrário, somente a descrição do que é exposto no texto de origem. Assim, “um resumo é um texto sobre outro texto, de outro autor” (Machado; Lousada; Abreu-Tardelli, 2008, p. 47).

Retomaremos um resumo já lido na Oficina 1, mas agora apresentamos também o texto de origem, um artigo de divulgação científica “Gordura do bem”, de Sofia Moutinho.

Professor, solicite que os alunos se organizem em dupla. Depois, peça a leitura silenciosa a fim de que prestem atenção em como o resumo está organizado. Avise-os que dirão as respostas oralmente, as anotações serão apoio para a discussão no momento da correção geral.

→ Artigo de divulgação Científica

Gordura do bem

As queimaduras são uma das principais causas externas de morte no Brasil. Em média, um milhão de casos são registrados a cada ano, segundo a Sociedade Brasileira de Queimaduras. Uma pesquisa brasileira promete melhorar esse cenário com um novo tratamento para queimados que usa gordura corporal do próprio paciente para cicatrizar mais rapidamente as suas feridas.

Na terapia proposta, a gordura do paciente é aspirada e aplicada sobre a queimadura com uma gaze, como se fosse uma pomada. O cirurgião plástico Marco Aurélio Pellon, líder da pesquisa, explica que as células de gordura, chamadas adipócitos, produzem uma série de substâncias que estimulam a circulação sanguínea e a multiplicação das células da pele.

“Quando retiradas do corpo, a falta de oxigênio faz com que elas produzam certos hormônios que chegam até as células da queimadura e aceleram o processo de cicatrização”, afirma.

O tratamento começou a ser testado em 2010 com pessoas que sofreram queimaduras graves, de segundo e terceiro grau, em mais de 60% do corpo. Como cada paciente tem um tempo de resposta diferente à terapia, ainda não é possível determinar o tempo médio de cicatrização com a nova técnica.

No entanto, segundo Pellon, a velocidade de cura é visivelmente mais rápida e a qualidade da cicatrização também é melhor, o que diminui a necessidade de enxertos. “Uma cicatriz boa é aquela que, além de bom resultado estético, é também funcional, pois uma má cicatrização pode limitar os movimentos do paciente,” explica o médico, que trabalha com a recuperação de queimados há mais de 30 anos.

Após algum tempo, as células de gordura aplicadas sobre a queimadura morrem e deixam de produzir essas substâncias benéficas.

Por isso, o próximo passo da pesquisa, em parceria com o biólogo Radovan Borojevic, do Instituto de Ciências Biomédicas da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), é conservar as células adiposas em um ambiente controlado em que recebam oxigênio na medida certa para não morrer e continuar produzindo os hormônios de cicatrização.

Com o cultivo das células, será possível retirar essas substâncias diversas vezes de uma mesma amostra. “Queremos extraí-las do tecido adiposo e 152rata152-las várias vezes na queimadura para ver se os resultados são melhores”, explica Pellon. “Esse estudo pode caminhar para o desenvolvimento de um novo fármaco”, acrescenta o médico, que testará o novo procedimento em pacientes da Clínica São Vicente, no Rio de Janeiro.

O estudo só foi possível devido a um novo conceito anatômico desenvolvido por Pellon e apresentado este ano no encontro da Federação Internacional de Terapêutica e Ciência do Tecido Adiposo (Ifats, na sigla em inglês), em Dallas, nos Estados Unidos.

Segundo o médico, é preciso rever a ideia da anatomia clássica de que pele e gordura são elementos separados. Ele propõe que ambas são interdependentes e fazem parte de um único e importante complexo, como se formassem um só órgão.

“Com essa ideia podemos entender muitos processos que não são bem compreendidos e desenvolver novas linhas de pesquisa. Se não fosse por esse conceito, nem teríamos iniciado esse tratamento para queimados”, comenta.

Célula camaleão

O médico explica que o tecido adiposo é responsável por diversos processos do nosso organismo, como o crescimento dos pelos, a reserva de energia, o controle da glicose, da pressão arterial, do hormônio da fome e da saúde das artérias.

Além disso, ressalta que, recentemente, foi descoberto que a célula de gordura tem a capacidade de se transformar em vários outros tipos de célula, como muscular, cardíaca e nervosa. “O adipócito parece agir como uma peça de reposição, ficando espalhada por todo o nosso corpo só esperando para se transformar em outra”, conta Pellon.

Se esse processo de transformação celular tiver acontecido nos pacientes tratados com a nova terapia de gordura, é possível que, além de terem tido as células da pele estimuladas a crescer, tenham sido beneficiados também com a criação de novas células que formaram vasos sanguíneos, músculos e nervos nas áreas queimadas.

“Não é possível afirmar que isso aconteceu com nossos pacientes, mas existe essa possibilidade”, conta Pellon. “A nossa intenção é estudar também esse processo, provavelmente em camundongos. Mas, independentemente disso, o que importa é que o resultado final da terapia se mostrou muito bom.”

O cirurgião acredita que essa capacidade regenerativa da célula de gordura pode ser usada para desenvolver tratamentos para outros problemas, como o infarto. A ideia, que ainda vai ser testada, é aplicar as substâncias produzidas pela gordura no coração do paciente infartado para que as células se multipliquem, refaçam o tecido danificado e induzam a melhor circulação sanguínea.

Outra possibilidade, mais complicada de ser executada, seria aplicar diretamente a gordura no órgão, para que as células adiposas se transformassem em células cardíacas. “A célula de gordura consegue se transformar em músculo cardíaco com batimentos e tudo. Por isso, a perspectiva futura desse tipo de tratamento é muito animadora”, conclui o médico.

Sofia Moutinho

Ciência Hoje/ RJ, julho 2011

Disponível em: <https://cienciahoje.org.br/artigo/gordura-do-bem/>. Acesso em 13 mar. 2023.

➔ **Resumo:** volte à Oficina 1; Atividade 3 e leia o resumo de **Manuela Sousa Conceição**

(Fonte: Disponível em: CONCEIÇÃO, Manuela Sousa. Plano de aula: Citação e paráfrase no gênero resumo.

Nova Escola, 21 fev. 2019. Disponível em: [https://nova-escola-](https://nova-escola-producao.s3.amazonaws.com/qqXk5r3u334WtEgASjATd9uAm6XA6UfcwM7M3GpXetxTFNwSAFJ77Mn62TkM/lp-07-copia-de-atividade-ou-texto-para-impressao.pdf)

[producao.s3.amazonaws.com/qqXk5r3u334WtEgASjATd9uAm6XA6UfcwM7M3GpXetxTFNwSAFJ77Mn62TkM/lp-07-copia-de-atividade-ou-texto-para-impressao.pdf](https://nova-escola-producao.s3.amazonaws.com/qqXk5r3u334WtEgASjATd9uAm6XA6UfcwM7M3GpXetxTFNwSAFJ77Mn62TkM/lp-07-copia-de-atividade-ou-texto-para-impressao.pdf). Acesso em: 14 out. 2022).



1. Com seu colega, responda:

a. Quais informações do texto de origem fazem parte do resumo? Destaque-os no texto de origem utilizando uma caneta marcadora ou faça um círculo com lápis.

b. Quais informações do texto de origem foram retiradas completamente do resumo? Risque-as no texto de origem.

(Gabarito das questões a. e b. está disponível no Anexo 2).

c. Por que algumas informações do texto de origem foram mantidas e outras retiradas no resumo?

Sugestão de resposta: As partes que foram mantidas expressam o que é essencial sobre as possibilidades de tratamento com a gordura corporal; iniciando sobre seu uso em cicatrização de queimaduras, a explicação do procedimento/tratamento; depois, o desenvolvimento de um novo fármaco (principal substância da formulação de um medicamento); posteriormente, as diversas funções das células do tecido adiposo e, por fim, sua futura aplicação em tratamento de infartos. As partes que foram retiradas apresentam detalhes ou expressões já mencionadas anteriormente, isto é, são conteúdos considerados secundários.

ATIVIDADE 2: ESTRATÉGIAS DE SUMARIZAÇÃO

Uma estratégia muito importante para a produção do resumo escolar é a sumarização. Como você percebeu, o RESUMO do artigo de divulgação científica (oficina 1/atividade 2), intitulado: “Rede contra zika, dengue e Chikungunya” – é um texto menor (em extensão de linhas) do que o texto de origem. Isso acontece, pois o resumo é apenas a seleção das informações/ideias/conteúdos mais importantes contidas no texto-fonte. Para essa síntese, uma importante ferramenta é o processo de sumarização.

Apesar do nome complicado, **o conceito de sumarização** remete à apreensão das informações centrais de um texto. Conforme Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2005), pesquisadoras do gênero resumo escolar, o processo de sumarização é uma habilidade mental que sempre ocorre (por isso devemos aprender a fazer ocorrer) durante a leitura de fontes variadas (acontecimentos, livros, filmes etc.).

Vejamos alguns exemplos de sumarização apresentados por Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2008, p. 25):

a. No supermercado, Paulo encontrou Margarida, que estava usando um lindo vestido azul de bolinhas amarelas.

Sumarização: Paulo encontrou Margarida (apreensão do fato principal).

Informações excluídas: circunstâncias que envolvem o fato (no supermercado), qualificações/descrições de personagens (que estava usando um lindo vestido de bolinhas amarelas).

b. Você deve fazer as atividades, pois, do contrário, não vai aprender e vai tirar nota baixa.

Sumarização: Você deve fazer as atividades.

Informações excluídas: justificativas para uma afirmação.

Professor, talvez seja necessário esclarecer aos alunos que a oração “pois, do contrário, não vai aprender e vai tirar nota baixa” é uma justificativa para a anterior “Você deve fazer as atividades”.

Nos exemplos foi utilizada uma **estratégia de sumarização, classificada como sumarização por apagamento**: que consiste em apagar/excluir trechos, palavras que não são necessários à compreensão da informação/ideia/fato principal ou porque já apareceram anteriormente no texto.



2. Agora é sua vez: aplique o que você aprendeu com a estratégia de sumarização por apagamento: nos trechos a seguir, risque as informações que considerar irrelevantes para seu resumo, fazendo adaptações necessárias e transcrevendo o que sobrou⁵³:

a. **“Antes de começar essa conversa, não custa repetir: a Terra é redonda, tem o formato de uma bola. Se alguém perguntar, pode afirmar, sem qualquer dúvida. O fato de a Terra ser redonda é algo cientificamente comprovado por experimentos. Além disso, existem provas do formato esférico da Terra, como fotos, viagens espaciais e muitos mais”.**

Sugestão de resposta: ~~“Antes de começar essa conversa, não custa repetir: a Terra é redonda, tem o formato de uma bola. Se alguém perguntar, pode afirmar, sem qualquer dúvida. O fato de a Terra ser redonda é algo cientificamente comprovado por experimentos. Além disso, existem provas do formato esférico da Terra, como fotos, viagens espaciais e muitos mais”.~~

“A Terra é redonda. O fato de a Terra ser redonda é algo cientificamente comprovado por experimentos. Além disso, existem provas do formato esférico da Terra”.

⁵³ Trechos retirados do artigo de divulgação científica de Marco Moriconi. Disponível em: <https://chc.org.br/artigo/terra-plana-que-historia-e-essa/>. Acesso em: 05 mar. 2023.

b. **“Pegue uma bola qualquer. Pode ser de futebol, de pingue-pongue... qualquer uma serve. Pegue também uma fita métrica. Se você der a volta com a fita métrica pelo meio exato da sua bola poderá calcular o tamanho da sua circunferência. Mole, não é? Mas como é que faz para calcular a circunferência da Terra? Vamos voltar à Grécia Antiga...”**

Sugestão de resposta: ~~“Pegue uma bola qualquer. Pode ser de futebol, de pingue-pongue... qualquer uma serve. Pegue também uma fita métrica. Se você der a volta com a fita métrica pelo meio exato da sua bola poderá calcular o tamanho da sua circunferência. Mole, não é? Mas como é que faz para calcular a circunferência da Terra? Vamos voltar à Grécia Antiga...”~~

“Pegue uma bola qualquer e também uma fita métrica. Se você der a volta com a fita métrica pelo meio exato da sua bola poderá calcular o tamanho da sua circunferência. Para calcular a circunferência da Terra, vamos voltar à Grécia Antiga...”

c. **“Para calcular a circunferência da Terra, então, Eratóstenes precisava conhecer a distância entre Siena e Alexandria, o que foi feito com a contratação de um itinerante, uma pessoa que media as distâncias por meio de passadas regulares. Eratóstenes sabia que quanto maior o raio da Terra, menos curva ela vai ficando. Isso tem como consequência que o tamanho da sombra da estaca depende do raio da Terra. Usando essa relação, Eratóstenes calculou o raio da Terra, obtendo um valor para a circunferência próximo ao que conhecemos atualmente, que é 40.008 quilômetros”.**

Sugestão de resposta: ~~“Para calcular a circunferência da Terra, então, Eratóstenes precisava conhecer a distância entre Siena e Alexandria, o que foi feito com a contratação de um itinerante, uma pessoa que media as distâncias por meio de passadas regulares. Eratóstenes sabia que quanto maior o raio da Terra, menos curva ela vai ficando. Isso tem como consequência que o tamanho da sombra da estaca depende do raio da Terra. Usando essa relação, Eratóstenes calculou o raio da Terra, obtendo um valor para a circunferência próximo ao que conhecemos atualmente, que é 40.008 quilômetros”.~~

“Eratóstenes precisava conhecer a distância entre Siena e Alexandria, o que foi feito com a contratação de um itinerante (pessoa que media as distâncias por meio de passadas regulares). Eratóstenes sabia que quanto maior o raio da Terra, menos curva ela vai ficando. Usando essa relação, Eratóstenes calculou o raio da Terra, obtendo um valor para a circunferência próximo ao que conhecemos atualmente, que é 40.008 quilômetros”.

Professor, incentive os alunos a justificarem oralmente a estratégia de apagamento nos excertos da atividade. Por exemplo, na letra A, o apagamento de “Antes de começar essa conversa, não custa repetir” – justifica-se por ser apenas um destaque do autor do texto, não há nenhuma informação relevante; o apagamento de “tem o formato de uma bola. Se alguém perguntar, pode afirmar, sem qualquer dúvida” deve-se pela redundância (uma bola é redonda) de afirmação feita anteriormente; o último trecho exemplifica “provas” (“como fotos, viagens espaciais e muitos mais”) e pode ser omitido em um resumo.

ATIVIDADE 3: SUMARIZAÇÃO POR SUBSTITUIÇÃO

Uma outra estratégia de sumarização é a de substituição, que consiste em:

[...] trocar uma série de nomes de seres, objetos ou ações por um nome mais geral, que indique todos os anteriores (**generalização**); ou, ainda, podemos trocar uma sequência de afirmações por uma afirmação que contenha todas as anteriores (**construção**) (Dutra; Pinton, 2009, p. 27).

Observe os exemplos abaixo para compreender a estratégia de substituição:

As sanguessugas hematófagas são consideradas parasitas porque precisam sugar o sangue de um hospedeiro para sobreviverem. Elas se alimentam principalmente do sangue de vertebrados, como bois, cavalos, répteis, peixes, seres humanos etc. (trecho do artigo de divulgação científica “Sanguessugas!!!!” (Faria; Tavassi, 2016).

Sumarizando o trecho por meio da estratégia de substituição de construção e generalização:

As sanguessugas hematófagas são consideradas parasitas, pois se alimentam do sangue de outros animais (vertebrados, principalmente) para sobreviverem (Conceição, 2019).

Vamos analisar detalhadamente o processo de sumarização realizado:

- ✓ o trecho grifado foi substituído pela construção da seguinte frase que contém as afirmações citadas: “são consideradas parasitas, pois precisam se alimentar do sangue de outros animais (...) para sobreviverem”;
- ✓ As palavras destacadas em verde podem ser generalizadas, isto é, substituídas por uma palavra só que significa, de uma forma mais abrangente, o que as outras queriam dizer,

assim “como bois, cavalos, répteis, peixes, seres humanos etc” foi substituída por “(vertebrados⁵⁴, principalmente)”.



3. Leia atentamente o fragmento a seguir do texto “Terra plana. Que história é essa?” (Moriconi, 2019) e assinale a(s) alternativa(s) que poderia(m) generalizar (na estratégia de sumarização) os objetos destacados:

“Pegue uma **bola de futebol, de pingue-pongue, ou uma bolinha de gude**, e pegue também uma fita métrica, para calcular o tamanho exato de sua circunferência⁵⁵”.

- a. Pegue **qualquer objeto oval** e pegue também uma fita métrica, para calcular o tamanho exato de sua circunferência.
- b. Pegue **qualquer bola** e pegue também uma fita métrica, para calcular o tamanho exato de sua circunferência.
- c. Pegue **qualquer brinquedo** e pegue também uma fita métrica, para calcular o tamanho exato de sua circunferência.

(Sugestão de resposta: letras a, b).



3.1. Lembrando de manter todas as informações relevantes do trecho do texto “Terra plana. Que história é essa?”, com o menor número de palavras possíveis, qual seria a forma mais adequada de sumarizar o fragmento a seguir por meio da estratégia de construção?

“A ideia de que a Terra é plana se baseia nos experimentos de Samuel Rowbotham. Seu erro, ao concluir que a terra era plana, foi que qualquer afirmação da ciência precisa ser testada muitas vezes, em situações diferentes, por pesquisadores diferentes, e precisa também passar pela avaliação de muitos especialistas, até ser considerada uma verdade⁵⁶”.

- a. A ideia de que a terra era plana se baseia nos experimentos de Samuel Rowbotham, que tirou uma conclusão equivocada, já que qualquer afirmação científica precisa passar por testes, em situações diferentes, por pesquisadores diferentes, e precisa também passar pela avaliação de especialistas, para ser considerada verdadeira.
- b. A ideia de Samuel Rowbotham de que a Terra era plana, estava errada porque precisava passar por muitos testes, em situações diferentes, por pesquisadores diferentes, e pela avaliação de muitos especialistas.

⁵⁴ Vertebrados são animais que apresentam coluna vertebral e crânio.

⁵⁵ Disponível em: <https://chc.org.br/artigo/terra-plana-que-historia-e-essa/>. Acesso em: 05 mar. 2023.

⁵⁶ Disponível em: <https://chc.org.br/artigo/terra-plana-que-historia-e-essa/>. Acesso em: 05 mar. 2023.

c. Os experimentos de Samuel Rowbotham deram origem à ideia de que a Terra é plana, entretanto são infundados, já que, para considerarmos um experimento uma verdade científica, ele precisa passar pela avaliação de muitos especialistas.

d. Os experimentos de Samuel Rowbotham deram origem à ideia de que a Terra é plana, entretanto ele estava errado ao chegar a essa conclusão, já que qualquer afirmação da ciência precisa ser testada muitas vezes, em situações diferentes, por pesquisadores diferentes, e precisa também passar pela avaliação de muitos especialistas, até ser considerada uma verdade.

(Gabarito: letra c)

Oficina 5

CARACTERÍSTICAS LINGUÍSTICO-DISCURSIVAS

Objetivo

- Conhecer os elementos linguístico-discursivos característicos do resumo escolar: verbos dicendi; organizadores textuais/coesivos e paráfrase.



ATIVIDADE 1: FORMAS DE REFERENCIAR O AUTOR DO TEXTO DE ORIGEM PELAS IDEIAS/CONTEÚDOS/INFORMAÇÕES APRESENTADAS

BINGO

Professor, orientações e materiais referentes ao bingo estão no Anexo 1.

Durante seu planejamento e processo de produção textual do resumo escolar (oficina 3), provavelmente você pensou em como dispor as informações no resumo de forma organizada, mantendo a ordem das informações, evitando repetições desnecessárias e cópias do texto-base e, principalmente, deixando claro que as informações do resumo foram trazidas do texto de origem. Uma das formas de fazer isso é por meio do emprego de verbos de elocução ou chamados verbos de dizer ou também chamados “dicendi”.

Os verbos dicendi são importantes no gênero resumo escolar, pois evidenciam compreensão das ideias/conteúdos/informações apresentados pelo autor do texto de origem, logo, de responsabilidade deste (do autor do texto-fonte).

Além dos verbos, vamos ver outras maneiras de como o autor do texto-base aparece referenciado no resumo, por meio de palavras e expressões. Estudaremos isso por meio de um bingo. Atenção às regras do bingo, mas antes leia o artigo de divulgação científica:

→ Texto de origem: artigo de divulgação científica



ESTRANHO NO NINHO

Folhas, gravetos de madeira, plásticos, linhas de náilon, pedaços de isopor, objetos de metal e pontas de cigarro. Esses são alguns dos itens utilizados pelos atobás-marrons (*Sula leucogaster*) na construção de seus ninhos. A informação tem origem em uma pesquisa conduzida em ilhas no litoral do Rio de Janeiro, segundo a qual quase dois terços dos ninhos examinados contêm lixo. A exposição dos filhotes à poluição desde o início de suas vidas pode constituir uma nova ameaça a determinadas espécies de aves marinhas.

O Brasil está entre os 20 países que mais despejam lixo nos oceanos: cerca de um milhão de toneladas por ano. Todo esse lixo permanece no mar por longo tempo, porque sua decomposição é lenta. Plásticos e náilon, por exemplo, duram por até 500 anos. A classe das aves inclui o maior número de espécies afetadas. Estima-se que de 312 espécies de aves marinhas estudadas no mundo todo, pelo menos, 39% sejam impactadas diretamente pelo lixo no oceano. Os principais danos são dois: por um lado, emaranhamento em cordas, linhas e redes de pesca, com possibilidade de asfixia ou fratura das asas e patas, o que conduz esses

organismos à morte; por outro, ingestão de fragmentos de plásticos, esponjas e anzóis, entre outros itens que podem causar asfixia, engasgos ou feridas no aparelho digestório.

A utilização de lixo na construção de ninhos por aves marinhas é um fenômeno relativamente pouco estudado e constitui um novo problema a ser investigado. A pesquisa realizada com os atobás-marrons no Arquipélago do Santana, em Macaé, e na Ilha dos Franceses, em Arraial do Cabo – ambos no estado do Rio de Janeiro –, revela que 61% dos 203 ninhos analisados contêm lixo.

Plásticos e artefatos de pesca, como cordas e linhas de náilon, são os itens mais comuns, mas o estudo também constatou a ocorrência de outros itens, como borrachas, isopores, metais, vidro, papéis, tecidos e pontas de cigarro. A incidência de resíduos poluentes nos ninhos pode prejudicar a sobrevivência das aves, uma vez que os filhotes podem ingerir fragmentos ou se embarçar em linhas de pesca.

Sabe-se que as aves adultas ingerem plásticos e outros tipos de lixo, mas a pesquisa em Macaé e Arraial do Cabo demonstra que os atobás-marrons estão expostos a essa forma de poluição desde o início de suas vidas. Um estudo similar foi conduzido em ninhos do trinta-réis-das-rocas (*Onychoprion fuscatus*) na Ilha de Trindade, localizada a aproximadamente mil quilômetros de distância do litoral do estado do Espírito Santo. Embora a ilha esteja perto de uma zona de acúmulo de lixo no oceano Atlântico, apenas 3% de 1.800 ninhos examinados continham fragmentos de plásticos. Portanto, algumas espécies de aves marinhas parecem ser mais afetadas do que outras pelo lixo disponível no oceano.

Davi Castro Tavares

Matéria publicada em 2016

Programa de Pós-Graduação em Ecologia e Recursos Naturais; Laboratório de Ciências Ambientais; Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF)

Disponível em: <https://cienciahoje.org.br/estranho-no-ninho-2/>. Acesso em: 18 mar. 2023.



a. Em dupla, organizem-se para leitura das regras⁵⁷ do bingo e do resumo lacunado. Analise com seu colega as melhores escolhas entre as sugestões (verbos, termos de referência do autor) e preencha o resumo:

REGRAS DO BINGO:

I – Escolham os verbos dicendi da lista a seguir, os quais vocês acham que melhor se encaixam no resumo lacunado. Complete seu rascunho lacunado com as palavras abaixo. Vocês não utilizarão todas; por isso, escolham com cuidado. Não pode repetir palavras no Resumo lacunado.

Verbos dicendi para sua escolha: 1. Ordena; 2. Sussurra; 3. Afirma; 4. Informa; 5. Aponta; 6. Resmunga; 7. Salienta; 8. Classifica; 9. Pedre; 10. Pergunta; 11. Trata; 12. Anuncia; 13. Escreve; 14. Comenta; 15. Alerta; 16. Analisa; 17. Destaca; 18. Apresenta; 19. Implora; 20. Diz.

II – Em um resumo, é essencial não repetir palavras, como o nome do autor do texto de origem; para isso é necessário usar outras formas⁵⁸ de referenciá-lo. Por exemplo: sobrenome, palavras relacionadas à profissão/ocupação (hiperônimos), pronomes etc. Por isso, escolham os termos que melhor fazem referência ao autor do texto de origem, completando as lacunas que faltam em seu Resumo lacunado. Vocês não utilizarão todos os termos, por isso, escolham com cuidado. Não pode repetir o mesmo termo no Resumo lacunado.

Expressões para referenciar o autor do texto para sua escolha: 21. Pesquisador; 22. O autor; 23. Conforme o autor; 24. O rapaz; 25. Castro (sobrenome do autor); 26. O cientista; 27. O estudioso; 28. O homem; 29. O pai de família; 30. O especialista; 31. Ele.

III- Agora, vocês devem ficar atentos às palavras sorteadas no BINGO. Quando ouvirem uma palavra utilizada por vocês no Resumo Lacunado, marque um “ok” ou um visto. Ao completar todas as palavras usadas por vocês, gritem “Bingo!”

RESUMO LACUNADO

Legenda: as **lacunas amarelas** são para completar com os **verbos** dicendi. As lacunas em branco, complete com as formas de referir-se ao autor do texto original.

“ESTRANHO NO NINHO”, de Davi Castro – RESUMO

O texto Estranho no ninho, publicado no site Ciência Hoje, de Davi Castro Tavares, _____ especializado em Ecologia e Recursos Naturais, trata de como as aves (atobás-marrons) são afetadas pelas ações humanas e pode ser dividido em 3 partes.

Na primeira parte, _____ **lacuna** sobre os resultados de um estudo feito no Arquipélago de Santana e na ilha dos Franceses, no litoral do Rio de Janeiro, onde quase dois terços dos ninhos dos atobás-marrons são construídos com lixo. _____ **lacuna** a ameaça dessas espécies serem submetidas tão precocemente à poluição.

Na segunda parte, _____ **lacuna** a quantidade de lixo depositada nos oceanos. Segundo ele, o Brasil deposita, aproximadamente, cerca de um milhão de toneladas de lixo por ano, o que o coloca entre os 20 países que mais lançam lixo nos oceanos.

_____ **lacuna** que o material plástico é de difícil decomposição e, pelo menos, 39% das aves marinhas são afetadas pela sujeira dos oceanos. _____ **lacuna** também **lacuna**, há duas consequências de toda essa poluição: os animais podem ficar presos em cordas, linhas e redes de

⁵⁸ Sugestão de formas de referenciar o autor do texto de origem adaptada de Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2005).

pesca, sendo mortos por asfixia ou fratura de seus membros, além disso podem ingerir itens, causando asfixia, engasgo ou feridas no aparelho digestório.

Na terceira e última parte, para encerrar seu texto, _____ que as aves adultas ingerem plástico e outros tipos de lixo, mas os atobás-marrons são expostos, desde cedo, à poluição. _____ que algumas aves marinhas são mais propensas à poluição do que outras.

Manuela Sousa Conceição

Disponível em: <https://nova-escola-producao.s3.amazonaws.com/3BtuErv3g6P6YjThwZaCYxjE3jwfdCN5msTyTX4rc36Fm29Kz9wyu4Sym3Dq/resumo-lacunado.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2023.



b. Hora do bingo!

RESUMO LACUNADO (possibilidade de resolução⁵⁹)

“ESTRANHO NO NINHO”, de Davi Castro – RESUMO

O texto Estranho no ninho, publicado no site Ciência Hoje, de Davi Castro Tavares, **pesquisador** especializado em Ecologia e Recursos Naturais, trata de como as aves (atobás-marrons) são afetadas pelas ações humanas e pode ser dividido em 3 partes.

Na primeira parte, **o autor escreve** sobre os resultados de um estudo feito no Arquipélago de Santana e na ilha dos Franceses, no litoral do Rio de Janeiro, onde quase dois terços dos ninhos dos atobás-marrons são construídos com lixo. **O cientista destaca** a ameaça dessas espécies serem submetidas tão precocemente à poluição.

Na segunda parte, **Castro analisa** a quantidade de lixo depositada nos oceanos. Segundo ele, o Brasil deposita, aproximadamente, cerca de um milhão de toneladas de lixo por ano, o que o coloca entre os 20 países que mais lançam lixo nos oceanos.

O estudioso alerta que o material plástico é de difícil decomposição e, pelo menos, 39% das aves marinhas são afetadas pela sujeira dos oceanos. **Conforme o autor também salienta**, há duas consequências de toda essa poluição: os animais podem ficar presos em cordas, linhas e redes de pesca, sendo mortos por asfixia ou fratura de seus membros; além disso, podem ingerir itens, causando asfixia, engasgo ou feridas no aparelho digestório.

Na terceira e última parte, para encerrar seu texto, **o especialista comenta** que as aves adultas ingerem plástico e outros tipos de lixo, mas os atobás-marrons são expostos, desde cedo, à poluição. **Ele informa** que algumas aves marinhas são mais propensas à poluição do que outras.

Manuela Sousa Conceição

Disponível em: <https://nova-escola-producao.s3.amazonaws.com/3BtuErv3g6P6YjThwZaCYxjE3jwfdCN5msTyTX4rc36Fm29Kz9wyu4Sym3Dq/resumo-lacunado.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2023.

Professor, ao término do bingo, os alunos que utilizaram as palavras não inclusas no sorteio irão perceber o fato. Questione a turma o motivo. Espera-se que percebam que os termos não correspondem ao gênero resumo: no texto de origem, o autor não “resmungá”, “pergunta” ou “pede”. Como também, não é adequado referenciar-se a ele como “rapaz”, “homem” ou “pai de família”; o contexto nos permite tratá-lo dentro dos limites do texto (pesquisador, estudioso), a objetividade do artigo de divulgação científica (texto-fonte) não permite uma referência tão pessoal.

- Os alunos podem utilizar outras palavras do bingo em outra ordem. As palavras em negrito são as sugeridas para as lacunas em branco (formas para referenciar o autor do texto).



c. Vamos ver as diferenças no preenchimento das lacunas de cada dupla? Seu professor solicitará que leia em voz alta como preencheu o resumo. A partir da explicação dessas diferenças, faça, no mínimo, 2 anotações sobre o conteúdo abordado no bingo (1. Verbos dicendi, 2. Referência ao autor do texto de origem).

Sugestão de resposta:

- *Os verbos de dizer atribuem atos ao autor do texto de origem, exemplos: afirma, aponta, comenta, informa, alerta etc.*
- *Em um resumo, é essencial não repetir palavras, como o nome do autor do texto de origem; para isso é necessário usar outras formas de referenciá-lo. Por exemplo: sobrenome, palavras relacionadas à profissão/ocupação (hiperônimos), pronomes etc.*

Professor, caso a turma seja muito grande, sugira que algumas duplas leiam em voz alta como preencheram o resumo.

- Observe que há alguns verbos que podem ser utilizados em diversos lugares do texto; nesse sentido, seria importante discutir o sentido provocado pela escolha; por exemplo, o verbo em destaque no trecho “o estudioso **alerta** que o material plástico é de difícil decomposição e, pelo menos, 39% das aves marinhas são afetadas pela sujeira dos oceanos” pode ser trocado por **informa**. No entanto, essa opção atenua a informação grave da poluição dos plásticos.

- Ainda em relação à coesão verbal, ao uso dos verbos dicendi, explique que eles não aparecem claramente no texto de origem, mas é o autor-resumidor que interpreta os atos usando o verbo adequado. Sugira que é interessante usar verbos que se relacionam à profissão de um autor de artigo de divulgação científica. Nesse sentido, um cientista/um pesquisador/um professor/ um especialista “analisa, explica, aponta, constata, afirma, etc”.

- Conduza os alunos a apreenderem que as diversas formas de referenciar o autor evita que o texto fique repetitivo.

- Reforce as respectivas formas de coesão nominal utilizadas para mencionar o autor do texto-fonte: a- nome próprio (Davi Castro Tavares), b- sobrenome (Castro), c- hiperônimos (pesquisador, autor, estudioso, especialista), d- pronome pessoal (ele). E ainda, chame a atenção para o fato do verbo *tratar* que se refere a um ato do texto, “O texto Estranho no ninho, publicado no site Ciência Hoje, (...) *trata* de como as aves (atobás-marrons) são afetadas pelas ações humanas (...)”, também se constitui uma outra maneira de remeter à voz do autor do texto-fonte, à sua responsabilidade enunciativa, dessa forma fazendo menção a ele.

ATIVIDADE 2: VERBOS DICENDI

Constatamos que “é necessário interpretar os atos do autor do texto a ser resumido e utilizar, no resumo, verbos adequados que traduzem tais atos” (Machado; Lousada; Abreu-Tardelli, 2008, p. 69). Para tal propósito, vejamos um exemplo com um trecho de um texto e seu respectivo resumo, no qual os verbos de dizer (dicendi), em negrito, expressam a interpretação dos atos do autor do texto de origem:

Período de férias

O início do ano escolar no mês de fevereiro merece ser revogado, voltando à antiga praxe de começo das aulas em março. O carnaval geralmente cai em fevereiro e interrompe as aulas recém-iniciadas. O verão escaldante torna as aulas penosas e com baixo rendimento. Finalmente, as férias escolares comandam grande parte das férias dos trabalhadores. E as férias destes são motor do turismo, atividade geradora de empregos e riqueza para o País. (...) Portanto, há grande vantagem para todos na transferência do início das aulas para o mês de março.

Fonte: Machado; Lousada; Abreu-Tardelli, 2008, p. 53.

Resumo do trecho do texto: “Período de férias”

O autor **defende** a tese de que as aulas devem voltar a começar em março e **apresenta** os seguintes argumentos: o fato de que o carnaval normalmente cai em fevereiro, o fato de que o calor é forte e prejudica as aulas e o fato de que as férias dos trabalhadores, coincidindo com as escolares, são benéficas para a economia (Machado; Lousada; Abreu-Tardelli, 2008, p. 53).

Perceba que quando nos referimos às ações do autor do texto de origem, normalmente o tempo verbal usado no resumo é o presente do indicativo, na terceira pessoa do singular, embora a terceira pessoa do plural também possa ser empregada, dependendo da quantidade de autores do texto-fonte.



a. Agora⁶⁰ é sua vez! Conforme o exemplo anterior de Machado; Lousada e Abreu-Tardelli (2008), leia os trechos a seguir e preencha os espaços dos resumos correspondentes com os verbos (todos devem ser utilizados): **enumera; realiza; mostra; elenca; define; relata.**

Trecho 1

Um amigo me disse:

— Não guarde nada para uma ocasião especial. Cada dia que se vive é uma ocasião especial.

⁶⁰ Atividade adaptada de Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2008, p. 50-53).

Ainda estou pensando nestas palavras... já mudaram minha vida. Agora estou lendo mais e limpando menos. Sento-me no terraço e admiro a vista sem preocupar-me com as pragas. Passo mais tempo com minha família e menos tempo no trabalho. Compreendi que a vida deve ser uma fonte de experiências a desfrutar, não para sobreviver. Já não guardo nada. Uso meus copos de cristal todos os dias. Coloco uma roupa nova para ir ao supermercado, se me dá vontade. Já não guardo meu melhor perfume para ocasiões especiais, uso-o quando tenho vontade. (Mensagem distribuída por e-mail)

Resumo do trecho 1

O autor _____ o que um amigo lhe disse e _____ como as palavras desse amigo influenciaram sua vida, _____ diversas ações de seu cotidiano que ele _____ de forma diferente.

(Sugestão de resposta: *relata, mostra, elenca, realiza*).

Trecho 2

Há três tipos de jornalistas:

- 1) O repórter, que escreve o que viu;
- 2) o repórter interpretativo, que escreve o que viu e o que ele acha que isso significa;
- 3) o especialista, que escreve a respeito do significado daquilo que não viu.

(adaptado de Elio Gaspari, Folha de S. Paulo, 13/09/1998 apud Machado; Lousada; Abreu-Tardelli, 2008, p. 51).

Resumo do trecho 2

O autor _____ os jornalistas em três tipos.

(Sugestão de resposta: *enumera*).

Trecho 3

Chat, pra quem não sabe, é um lugar onde fica uma porção de chatos, todos com pseudônimos (homem diz que é mulher e mulher vira homem) a te perguntar: você está aí?

(Mário Prata, Chats e chatos pela Internet. O Estado de S. Paulo, 02/12/1998 apud Machado; Lousada; Abreu-Tardelli, 2008, p. 52).

Resumo do trecho 3

O autor _____ o chat de forma irônica.

(Sugestão de resposta: *define*).

Professor, observe que há alguns verbos que podem ser utilizados em diversos lugares do texto; nesse sentido, no momento da correção, seria importante analisar com os alunos o sentido provocado pelas escolhas.

ATIVIDADE 3: EXPRESSÕES NOMINAIS

Como verificado no “Bingo”, um resumo escolar é um texto que sintetiza um outro texto (o texto de origem), de outro autor. Por isso, é imprescindível mencionar frequentemente esse autor para evitar que as ideias expostas sejam tomadas como nossas (autor-resumidor). Geralmente, iniciamos o resumo com o nome completo e profissão do autor, no decorrer do texto, podemos utilizar, por exemplo, o sobrenome, hiperônimos⁶¹ (exemplos: o autor, o pesquisador, o estudioso, o cientista etc.), pronomes pessoais (ele, ela); estes recursos auxiliam a referenciar o autor do texto-fonte e evitar repetições desnecessárias.

Em seguida, você lerá um resumo de um artigo de divulgação científica “Dormir ⁶²para lembrar”, escrita pela jornalista Valentina Leite.



a. Complete as lacunas do resumo do texto “Dormir para lembrar”, fazendo menção à autora de diferentes formas.

Resumo do texto “Dormir para lembrar”

O texto *Dormir para lembrar* foi publicado na revista *Ciência Hoje*, no dia 16 de julho de 2016, e foi escrito pela _____ Valentina Leite e aborda os benefícios do sono após o aprendizado em sala de aula, bem como as relações entre sono e memória.

Primeiramente, _____relata que, segundo os pesquisadores da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), dormir após as aulas ajuda a consolidar a memórias do que se aprendeu. A pesquisa foi realizada com 584 alunos de sete escolas de Natal (RN), divididos em dois grupos: os que dormiam por 50 minutos após aulas expositivas de matemática, geografia ou ciências, e os que permaneceram acordados. Realizada em duas etapas e em cinco dias, os neurocientistas concluíram que houve um aumento de 10% na retenção da memória dos alunos que dormiram após a aula.

Posteriormente, _____esclarece que a pesquisa em Natal não foi a primeira dos cientistas da UFRN que relacionava sono e memória: anteriormente, experimentos com roedores demonstraram essa mesma relação. O próximo passo desses pesquisadores é entender os mecanismos cerebrais que controlam a fixação de memórias durante o sono e expandir o número de indivíduos avaliados.

Além dos pesquisadores brasileiros, _____também destaca, em sua matéria, o argentino Martín Cammarota, o alemão Jan Born e a americana Jessica Payne. Cammarota busca compreender como as memórias se fixam no cérebro, procurando identificar os fatores que induzem ao esquecimento durante o sono. Born preocupa-se em

⁶¹ Hiperônimo é toda palavra que possui sentido geral e é importante na retomada de elemento do texto para evitar repetições desnecessárias.

⁶² Disponível em: <https://cienciahoje.org.br/dormir-para-lembrar/>. Acesso em: 20 mar. 2023.

estudar o papel do sono como diferencial na construção de memórias, principalmente as de longo prazo. Payne descobriu que gravamos os aspectos que mais nos chamam atenção de um acontecimento, e que dormir nos ajuda a moldar memórias de fortes emoções, sejam elas positivas ou negativas.

Por fim, _____ encerra a matéria utilizando a voz da pesquisadora americana para destacar que ainda existe muita coisa a ser descoberta pela neurociência sobre as relações entre sono e memória, e que as pesquisas brasileiras sobre o assunto são muito promissoras.

Aylon de Oliveira Dutra e Francieli Matzenbacher Pinton

Fonte: **Produzindo resumo** (2019, p. 53).

Sugestão de resposta, respectivamente, para as cinco lacunas: jornalista, a autora, Leite, a repórter, Valentina Leite.

Professor, esclareça aos alunos que hiperônimos como - estudioso, pesquisador - não são coerentes como forma de referir-se à autora de “Dormir para lembrar”, já que se trata de uma jornalista que escreve uma notícia sobre o trabalho de outros cientistas. Chame a atenção também aos conectivos sequenciais utilizados no resumo “Primeiramente/ Posteriormente/ Por fim”. Questione se conseguiram compreender o tema exposto no resumo, solicite que falem sobre o conteúdo. É importante reforçar o resumo escolar como um gênero independente, ou seja, compreensível por um leitor que não conhece o texto de origem.

ATIVIDADE 4: PARÁFRASE

A paráfrase é uma estratégia para introduzir a voz do autor do texto de origem, deixando claro que o que está no resumo é o que está no texto de origem; apenas escrito com outras palavras, palavras estas, então, do autor resumidor. Para tanto, observe três enunciados que retomam o artigo de divulgação científica “Gordura do bem” (Moutinho, 2011), já lido na oficina 4 e compare-os:

1. Segundo Marco Aurélio Pellon: “as células de gordura, chamadas adipócitos, produzem uma série de substâncias que estimulam a circulação sanguínea e a multiplicação das células da pele”.
2. Segundo Marcos Aurélio Pellon, a circulação sanguínea e o aumento de células da pele são estimulados por substâncias contidas nas células adiposas.
3. As células adiposas ou adipócitos, isto é, as células que armazenam gordura e regulam a temperatura corporal, produzem uma série de substâncias que estimulam a circulação sanguínea e o aumento de células na pele.

Fonte: Conceição (2019).

Responda às questões:⁶³

⁶³ Questões, respostas e orientações ao professor adaptadas de Conceição (2019). Disponível em: <https://novaescola.org.br/planos-de-aula/fundamental/7ano/lingua-portuguesa/citacao-e-parafrase-no-genero-resumo/3939>. Acesso em: 26 mar. 2023.

a. Há diferença de sentido entre os três enunciados? Qual é o assunto contido nos três?

Sugestão de resposta: É esperado que os estudantes digam que não há, pois os três fragmentos apresentam a ideia de que a responsabilidade da circulação sanguínea e a multiplicação de células na pele são provenientes de substâncias geradas pelas células de gordura.

b. Dentre os três enunciados, um deles se destaca por oferecer uma informação a mais. Por que você acha que isso acontece?

Sugestão de resposta: O terceiro enunciado apresenta a informação de que as células adiposas são responsáveis pelo armazenamento de gordura e regulação corporal. Isso acontece para contribuir com a informação ao leitor acerca das células adiposas.

Professor, esse é um excelente momento para falar que há enunciados que podem esclarecer um termo que foi dito antes. Ressalte que não saber o significado do termo **adiposas** contribuiria para a incompreensão do enunciado. Mencione que esse termo não é muito comum de ser pronunciado e, por essa razão, a expressão: **as células que armazenam gordura e regulam a temperatura corporal** é importante para reafirmar o que foi dito antes com palavras diferentes, mas mantendo o mesmo sentido.

c. O enunciado 2, quando comparado ao primeiro, apresenta qual (is) diferença (s)?

Sugestão de resposta: O enunciado 2, mantém a mesma informação expressa no enunciado 1; no entanto, em relação a este, a frase foi invertida e apresenta a compreensão com “próprias palavras”, expressa pelo discurso indireto, como também não há a presença do discurso direto sinalizado entre aspas, externando as palavras literais de Marco Aurélio Pellon.

PARA REFLETIR ...

Após a análise dos enunciados acima e somados ao conhecimento adquirido até esta atividade, você verificou como é importante no gênero resumo escolar que o seu autor reafirme o sentido do texto resumido por meio do **emprego das próprias palavras**, ou seja, pelo uso da **paráfrase**. A fim de ilustrarmos esse elemento linguístico-discursivo, retomaremos um trecho (já estudado na oficina 04) do texto-fonte “Gordura do bem” (Moutinho, 2011) e outro trecho do resumo (Conceição, 2019) correspondente para compará-los:

Texto-fonte

O tratamento começou a ser testado em 2010 com pessoas que sofreram queimaduras graves, de segundo e terceiro grau, em mais de 60% do corpo. Como cada paciente tem um tempo de resposta diferente à terapia, ainda não é possível determinar o tempo médio de cicatrização com a nova técnica.

Resumo

A jornalista explica que esse tratamento começou em 2010, com indivíduos que tiveram queimaduras de segundo e terceiro grau, em mais de 60% do corpo. No entanto, ressalta que não é possível estipular um tempo médio de cicatrização.

Logo, observamos que Conceição (2019), autora do resumo, não faz cópias literais do texto resumido; pelo contrário, deixa claro a voz da autora do texto-fonte, Moutinho (2011), por meio do discurso indireto, utilizando expressão de menção como “A jornalista”, verbos dicendi como “explica, ressalta”, seguidas das paráfrases do que foi compreendido do texto de origem “esse tratamento começou em 2010, com indivíduos que tiveram queimaduras de segundo e terceiro grau, em mais de 60% do corpo”, “que não é possível estipular um tempo médio de cicatrização”.

Oficina 6

PRODUÇÃO FINAL

Objetivo

- Produzir um exemplar do resumo escolar a partir de um texto de divulgação científica.



Professor, sugerimos que a turma seja dividida em 5 grupos, cada qual com um determinado tema; dessa forma podem realizar o esquema e planejamento em grupo. Acreditamos que a interação entre pares contribui com a aprendizagem.

- Sugestão: as revistas digitais *Ciência Hoje*⁶⁴ e *Ciência Hoje das Crianças*⁶⁵ mantêm acervos históricos com acesso livre aos textos em diversas áreas do conhecimento, sendo alguns deles:

- a. Álcool e os sete (ou mais) cânceres, de Cassio Leite Vieira⁶⁶;
- b. Mais uma do melhor amigo do homem, de Catarina Chagas⁶⁷;
- c. Abismo cognitivo, de Iara Pinheiro⁶⁸;
- d. Fumantes: cromossomo sexual em risco, de Henrique Kugler⁶⁹;
- e. Mulheres: olfato apurado, de Henrique Kugler⁷⁰.
- f. Sobre vampiros e lobisomens, de Charles Marques Lourenço⁷¹.

ATIVIDADE: PLANEJAMENTO E PRODUÇÃO

Nesta oficina, é hora de você escrever mais um exemplar de um resumo escolar. Lembrando que a produção de um texto é frequentemente fruto de um planejamento, então escolha um artigo de divulgação científica com uma temática de seu interesse, ou aguarde que seu professor lhe ofereça um, e, depois:

- Identifique as informações/conceitos/ideias mais importantes do artigo de divulgação científica, circulando-as.
- Utilize a sumarização por apagamento para excluir as ideias secundárias.
- Caso encontre palavras desconhecidas, consulte um dicionário, caso não seja possível compreendê-las pelo contexto geral.



A partir do planejado, produza um resumo escolar do texto de origem.

⁶⁴ Disponível em: <https://cienciahoje.org.br/colunas-2/>. Acesso em: 27 mar. 2023.

⁶⁵ Disponível em: https://chc.org.br/acervo_category/bau-da-chc/?pg=1. Acesso em: 27 mar. 2023.

⁶⁶ Disponível em: <https://cienciahoje.org.br/alcool-e-os-sete-ou-mais-canceres/>. Acesso em: 27 mar. 2023.

⁶⁷ Disponível em: <https://cienciahoje.org.br/mais-uma-do-melhor-amigo-do-homem/>. Acesso em: 27 mar. 2023.

⁶⁸ Disponível em: <https://cienciahoje.org.br/abismo-cognitivo/>. Acesso em: 27 mar. 2023.

⁶⁹ Disponível em: <https://cienciahoje.org.br/fumantes-cromossomo-sexual-em-risco/>. Acesso em: 27 mar. 2023.

⁷⁰ Disponível em: <https://cienciahoje.org.br/mulheres-olfato-apurado/>. Acesso em: 27 mar. 2023.

⁷¹ Disponível em: <https://chc.org.br/acervo/sobre-vampiros-e-lobisomens/>. Acesso em: 27 mar. 2023.

Oficina 7

REVISÃO E REESCRITA

Objetivo

- Revisar e reescrever a produção final.



ATIVIDADE: REVISÃO E REESCRITA

Releia seu texto e avalie-o de acordo com o que você estudou durante todas as Oficinas. Considere os itens e faça um X na coluna adequada⁷²:

Critérios para autoavaliação do texto	SIM	NÃO	PARCIALMENTE
1. O seu resumo está adequado à função do gênero?			
2. O seu resumo apresenta o mesmo tema que o texto de origem?			
3. O título de seu resumo é formado pela expressão ‘resumo do texto’ e com repetição do título do texto de origem?			
4. Após o título, a segunda parte de seu resumo organiza o conteúdo de forma sumarizada, seguindo a ordem apresentada no texto-fonte: a) primeiro parágrafo: faz referência ao autor do texto de origem (formação e atuação profissional, por exemplo: cientista, jornalista, pesquisador etc.), ao veículo de publicação e à temática em abordagem?; b) demais parágrafos: exposição do conteúdo, seguindo a ordem das ideias expressas pelo autor do texto de origem?			
5. Como terceira parte de seu resumo, no parágrafo final, você apresenta seu autor, identificando que você é o autor do resumo?			
6. O seu resumo tem uma extensão menor do que o texto de origem?			
7. Você empregou em seu resumo a estratégia de sumarização (por apagamento e/ou por substituição)?			
8. Você empregou em seu resumo verbos dicendi – para deixar claro que a responsabilidade das informações/conceitos/ideias é do autor do texto-fonte?			
9. Você empregou em seu resumo outras expressões para fazer referência direta ao autor do texto-fonte, sem repetições, por exemplo: sobrenome, palavras relacionadas à profissão/ocupação (hiperônimos), pronomes etc.?			
10. Você empregou em seu resumo paráfrases, a fim de dizer com suas palavras o que o autor do texto-fonte disse?			

Para lembrar:

No processo de revisão textual, é comum que o autor releia e revise o que escreveu para reescrever o texto quantas vezes for necessário. Dessa forma, os itens avaliados por você como “não” ou “parcialmente” precisam ser aprimorados em seu resumo. Além disso, você deve considerar os apontamentos, correções, sugestões que o seu professor fez em seu texto. Portanto, reescreva seu texto a partir de sua autoavaliação e dos apontamentos de seu professor.

⁷² Adaptação da proposta de autoavaliação de Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2008, p. 57-58).

REFERÊNCIAS

BARROS, Eliana Merlin Deganutti de. Transposição didática externa: a modelização do gênero na pesquisa colaborativa. **Raído**, Dourados, v. 6, n. 11, p 11 - 35, jan./jun. 2012.

BARROS, Eliana Merlin Deganutti de; STRIQUER, Marilúcia dos Santos Domingos; GONÇALVES, Adair Vieira; A sequência didática de gêneros como ferramenta de desenvolvimento de letramentos múltiplos *In*: NASCIMENTO, Elvira Lopes; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes; LOUSADA, Eliane (Orgs.). **Gêneros de texto/discurso: novas práticas e desafios**. Campinas: Pontes, 2019. p. 325-348.

BRAGAGNOLLO, Rubia Mara. **O gênero resumo acadêmico na formação docente inicial**. Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 5 jun. 2022.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Tradução Anna Rachel Machado, Maria de Lourdes Meirelles Matencio. 2. ed. Campinas: Mercado das Letras, 2009.

CASTRO, Davi. Estranho no ninho. **Ciência Hoje**, 2016. Disponível em: <https://cienciahoje.org.br/estranho-no-ninho-2/>. Acesso em: 14 out. 2022.

CONCEIÇÃO, Manuela Sousa. Plano de aula: marcas linguísticas no gênero resumo orientadoras da progressão temática e da coerência. **Nova Escola**, 28 fev. 2019. Disponível em: <https://nova-escola-producao.s3.amazonaws.com/3kBsZbvnFCWQUrvtRngub9egXeR8UX79VxWs42CPkQJyCwmaWtxBb5Us8zuv/resolucao-da-atividade-resumo-do-texto-estranho-no-ninho.pdf>. Acesso em: 14 out. 2022.

CONCEIÇÃO, Manuela Sousa. Plano de aula: identificando as palavras-chaves no texto informativo. **Nova Escola**, 21 fev. 2019. Disponível em: <https://novaescola.org.br/planos-de-aula/fundamental/7ano/lingua-portuguesa/identificando-as-palavras-chave-no-texto-informativo/3212>. Acesso em: 8 mar. 2023.

CONCEIÇÃO, Manuela Sousa. Plano de aula: o gênero Resumo de textos da área de Ciências da Natureza e sua organização para garantir a coerência e progressão temática. **Nova Escola**, 21 fev. 2019. Disponível em: <https://novaescola.org.br/planos-de-aula/fundamental/7ano/lingua-portuguesa/o-genero-resumo-de-textos-da-area-de-ciencias-da-natureza-e-sua-organizacao-para-garantir-a-coerencia-e-progressao-tematica/4757>. Acesso em: 13 mar. 2023.

CONCEIÇÃO, Manuela Sousa. Plano de aula: planejamento do gênero resumo. **Nova Escola**, 21 fev. 2019. Disponível em: <https://novaescola.org.br/planos-de-aula/fundamental/7ano/lingua-portuguesa/planejamento-do-genero-resumo/4335#section-materiaisDeApoio-3>. Acesso em: 6 mar. 2023.

COSTA, Sérgio Roberto. **Dicionário de gêneros textuais**. São Paulo: Grupo Autêntica, 2008. *E-Book*.

DOLZ Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (Colab.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras: 2011.

DUTRA, Aylon de Oliveira; PINTON, Francieli Matzenbacher. **Produzindo Resumo**. 1. ed. Santa Maria: UFSM, 2019. 68 p. (Coleção produzindo gêneros textuais na escola).

FARIA, Fernanda; TAVASSI, Ana Marisa C. Sanguessugas!!!! **Revista Ciência Hoje das Crianças**, [S. l.], 24 out. 2016. Disponível em: <http://chc.org.br/acervo/sanguessugas/>. Acesso em: 14 out. 2022.

FILIPE, Luzonzo. O artigo de divulgação científica – da análise de um exemplar de gênero à produção textual orientada. *In*: GONÇALVES, Matilde; JORGE, Noémia. **Literacia científica na escola**. Lisboa: PLC, 2018. p. 79-89. Disponível em: <https://blogs.ua.pt/cidfff/wp-content/uploads/2018/11/Literacia-Cientifica-na-Escola.pdf>. Acesso em: 1 abr. 2023.

MACHADO, Anna Rachel; LOUSADA, Eliane; ABREU-TARDELLI, Lilia Santos. **Resumo**. 7. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MACHADO, Anna Rachel; LOUSADA, Eliane; ABREU-TARDELLI, Lília Santos. O resumo escolar: uma proposta de ensino do gênero. **SIGNUM**, Londrina, n. 8, p. 89-101, jun. 2005.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. Atividades de (re)textualização em práticas acadêmicas: Um estudo do resumo. **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p. 109-122, 2002.

MENDES, Andréia Almeida; BIZELLO, Aline; BATISTA, Leonardo Machado; ~~et al~~ SOUZA, Diego Spader de; CASTRO, Nádia Studzinski Estima de. **Linguística textual e ensino**. Porto Alegre: Grupo A, 2020. *E-book*.

MORICONI, Marco. Terra plana. Que história é essa? **Revista Ciência Hoje Criança**, [S. l.], 5 fev. 2019. Disponível em: <https://chc.org.br/artigo/terra-plana-que-historia-e-essa/>. Acesso em: 5 mar. 2023.

MOUTINHO, Sofia. Gordura do bem. **Revista Ciência Hoje**, Rio de Janeiro, n. 283, jul. 2011. Disponível em: <https://cienciahoje.org.br/artigo/gordura-do-bem/>. Acesso em 13 mar. 2023.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (Colab.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

ANEXOS

ANEXO 1 – Orientações para o professor acerca da atividade Bingo

Professor⁷³,

- prepare as palavras do bingo (ANEXO 1), deixando-as já recortadas e misturadas em um recipiente;
- se achar conveniente, providencie alguma premiação para os participantes;
- solicite aos alunos que realizem a atividade em duplas para que possam refletir e discutir sobre possibilidades;
- solicite que leiam o texto-fonte “Um estranho no ninho”;
- distribua as regras do bingo;
- distribua o resumo lacunado;
- oriente a preencherem o resumo lacunado com as palavras mais adequadas conforme a escolha da dupla, analisando as indicações dos espaços/cores/ respectivos elementos linguístico-discursivos;
- após todas as duplas terminarem o preenchimento, inicie o sorteio e aguarde o tempo hábil para que os alunos façam as marcações;
- sorteie todas as palavras (conforme folha própria a seguir), mesmo que alguma dupla “bingue” antes disso;
- caso deseje, confira as marcações das três primeiras duplas que “bingaram”; anote no quadro o primeiro, o segundo e o terceiro lugar.

BINGO⁷⁴ - PALAVRAS PARA O PROFESSOR RECORTAR E SORTEAR - VERBOS POSSÍVEIS DE SEREM USADOS NO RESUMO:



AFIRMA	INFORMA	APONTA	SALIENTA	ESCREVE	COMENTA
ANUNCIA	TRATA	ALERTA	ANALISA	DESTACA	DIZ
APRESENTA	CLASSIFICA				

FORMAS POSSÍVEIS DE REFERENCIAR O AUTOR DO TEXTO-FONTE:



PESQUISADOR	CONFORME O AUTOR	O ESTUDIOSO
CASTRO	O AUTOR	ELE
O CIENTISTA	O ESPECIALISTA	

⁷³ Atividade e orientações adaptadas de Conceição (2019). Disponível em: <https://novaescola.org.br/planos-de-aula/fundamental/7ano/lingua-portuguesa/marcas-linguisticas-no-genero-resumo-orientadoras-da-progressao-tematica-e-da-coerencia/4860>. Acesso em: 14 out. 2022.

⁷⁴ Disponível em: <https://nova-escola-producao.s3.amazonaws.com/mtrBH2NC75P4N5X9CcreDtpCk9K9ksRNwNSdk8nFBkhfacgdHeYkBrHEGtHv/palavras-para-o-bingo-adaptado.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2023.

Professor, observe que nem todas as palavras constantes nas regras do Bingo entregues aos alunos estão na folha do recorte para o sorteio. Essas palavras não foram inseridas por não corresponderem às ações ou referentes do texto de origem. Essa questão será melhor abordada ao final da atividade.

ANEXO 2 – Gabarito da atividade 1/Oficina 4

Artigo de divulgação científica: Gordura do bem

As queimaduras são uma das principais causas externas de morte no Brasil. Em média, um milhão de casos são registrados a cada ano, segundo a Sociedade Brasileira de Queimaduras. Uma pesquisa brasileira promete melhorar esse cenário com um novo tratamento para queimados que usa gordura corporal do próprio paciente para cicatrizar mais rapidamente as suas feridas.

Na terapia proposta, a gordura do paciente é aspirada e aplicada sobre a queimadura com uma gaze, como se fosse uma pomada. O cirurgião plástico Marco Aurélio Pellon, líder da pesquisa, explica que as células de gordura, chamadas adipócitos, produzem uma série de substâncias que estimulam a circulação sanguínea e a multiplicação das células da pele.

“Quando retiradas do corpo, a falta de oxigênio faz com que elas produzam certos hormônios que chegam até as células da queimadura e aceleram o processo de cicatrização”, afirma.

O tratamento começou a ser testado em 2010 com pessoas que sofreram queimaduras graves, de segundo e terceiro grau, em mais de 60% do corpo. Como cada paciente tem um tempo de resposta diferente à terapia, ainda não é possível determinar o tempo médio de cicatrização com a nova técnica.

No entanto, segundo Pellon, a velocidade de cura é visivelmente mais rápida e a qualidade da cicatrização também é melhor, o que diminui a necessidade de enxertos. “Uma cicatriz boa é aquela que, além de bom resultado estético, é também funcional, pois uma má cicatrização pode limitar os movimentos do paciente,” explica o médico, que trabalha com a recuperação de queimados há mais de 30 anos.

Após algum tempo, as células de gordura aplicadas sobre a queimadura morrem e deixam de produzir essas substâncias benéficas.

Por isso, o próximo passo da pesquisa, em parceria com o biólogo Radovan Borojevic, do Instituto de Ciências Biomédicas da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), é conservar as células adiposas em um ambiente controlado em que recebam oxigênio na medida certa para não morrer e continuar produzindo os hormônios de cicatrização.

Com o cultivo das células, será possível retirar essas substâncias diversas vezes de uma mesma amostra. “Queremos extraí-las do tecido adiposo e aplicá-las várias vezes na queimadura para ver se os resultados são melhores”, explica Pellon. “Esse estudo pode caminhar para o desenvolvimento de um novo fármaco”, acrescenta o médico, que testará o novo procedimento em pacientes da Clínica São Vicente, no Rio de Janeiro.

O estudo só foi possível devido a um novo conceito anatômico desenvolvido por Pellon e apresentado este ano no encontro da Federação Internacional de Terapêutica e Ciência do Tecido Adiposo (Ifats, na sigla em inglês), em Dallas, nos Estados Unidos.

Segundo o médico, é preciso rever a ideia da anatomia clássica de que pele e gordura são elementos separados. Ele propõe que ambas são interdependentes e fazem parte de um único e importante complexo, como se formassem um só órgão.

“Com essa ideia podemos entender muitos processos que não são bem compreendidos e desenvolver novas linhas de pesquisa. Se não fosse por esse conceito, nem teríamos iniciado esse tratamento para queimados”, comenta.

Célula camaleão

O médico explica que o tecido adiposo é responsável por diversos processos do nosso organismo, como o crescimento dos pelos, a reserva de energia, o controle da glicose, da pressão arterial, do hormônio da fome e da saúde das artérias.

Além disso, ressalta que, recentemente, foi descoberto que a célula de gordura tem a capacidade de se transformar em vários outros tipos de célula, como muscular, cardíaca e nervosa. “O adipócito parece agir como uma peça de reposição, ficando espalhada por todo o nosso corpo só esperando para se transformar em outra”, conta Pellon.

Se esse processo de transformação celular tiver acontecido nos pacientes tratados com a nova terapia de gordura, é possível que, além de terem tido as células da pele estimuladas a crescer, tenham sido beneficiados também com a criação de novas células que formaram vasos sanguíneos, músculos e nervos nas áreas queimadas.

“Não é possível afirmar que isso aconteceu com nossos pacientes, mas existe essa possibilidade”, conta Pellon. “A nossa intenção é estudar também esse processo, provavelmente em camundongos. Mas, independentemente disso, o que importa é que o resultado final da terapia se mostrou muito bom.”

O cirurgião acredita que essa capacidade regenerativa da célula de gordura pode ser usada para desenvolver tratamentos para outros problemas, como o infarto. A ideia, que ainda vai ser testada, é aplicar as substâncias produzidas pela gordura no coração do paciente infartado para que as células se multipliquem, refaçam o tecido danificado e induzam a melhor circulação sanguínea.

Outra possibilidade, mais complicada de ser executada, seria aplicar diretamente a gordura no órgão, para que as células adiposas se transformassem em células cardíacas. “A célula de gordura consegue se transformar em músculo cardíaco com batimentos e tudo. Por isso, a perspectiva futura desse tipo de tratamento é muito animadora”, conclui o médico.

Sofia Moutinho - Ciência Hoje/ RJ, julho 2011.

Disponível em: <https://cienciahoje.org.br/artigo/gordura-do-bem/>. Acesso em 13 mar. 2023.

The background of the page is a vibrant, abstract collage of various shapes and colors. It features large, irregular shapes in shades of purple, pink, blue, and teal, interspersed with smaller, scattered dots and fragments of similar colors. The overall effect is a busy, artistic pattern that frames the central text.

O caderno didático “**Meu professor pediu um resumo, e agora?!**” tem como propósito colaborar com o processo de ensino e aprendizagem das capacidades linguísticas dos alunos do 8º ano do ensino fundamental para a produção escrita de resumos escolares; desenvolvido a partir do enfoque teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), fundamenta-se na metodologia da sequência didática de gênero (SDG) (Bronckart, 2009), (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2011), (Barros; Striquer; Gonçalves, 2019) para a organização da ação docente, tendo como eixo organizador o resumo escolar a partir de artigos de divulgação científica.

ANEXO A – CORPUS DA MODELIZAÇÃO DO GÊNERO “RESUMO ESCOLAR”

Resumo/exemplar 01

“ESTRANHO NO NINHO”, de Davi Castro - RESUMO

O texto Estranho no ninho, publicado no site Ciência Hoje, de Davi Castro Tavares, pesquisador especializado em Ecologia e Recursos Naturais, trata de como as aves (atobás- marrons) são afetadas pelas ações humanas e pode ser dividido em 3 partes.

Na primeira parte, o autor escreve sobre os resultados de um estudo feito no Arquipélago de Santana e na ilha dos Franceses, no litoral do Rio de Janeiro, onde quase dois terços dos ninhos dos atobás- marrons são construídos com lixo. O pesquisador destaca a ameaça dessas espécies serem submetidas tão precocemente à poluição.

Na segunda parte, Castro analisa a quantidade de lixo depositada nos oceanos. Segundo ele, o Brasil deposita, aproximadamente, cerca de um milhão de toneladas de lixo por ano, o que o coloca entre os 20 países que mais lançam lixo nos oceanos.

O estudioso ainda alerta que o material plástico é de difícil decomposição e, pelo menos, 39% das aves marinhas são afetadas pela sujeira dos oceanos. Ele também salienta duas consequências de toda essa poluição: os animais podem ficar presos em cordas, linhas e redes de pesca, sendo mortos por asfixia ou fratura de seus membros; além disso, podem ingerir itens, causando asfixia, engasgo ou feridas no aparelho digestório.

Na terceira e última parte, para encerrar seu texto, o especialista comenta que as aves adultas ingerem plástico e outros tipos de lixo, mas os atobás- marrons são expostos, desde cedo, à poluição. Ele informa que algumas aves marinhas são mais pensosas à poluição do que outras.

Fonte do texto original:

CASTRO, Davi. Estranho no ninho. Ciência Hoje, 2016. Disponível em: <https://cienciahoje.org.br/estranho-no-ninho-2/>. Acesso em: 6 out. 2018.

Fonte do resumo 01: Disponível em: CONCEIÇÃO Manuela Sousa. Marcas linguísticas no gênero resumo orientadoras da progressão temática e da coerência. *Nova Escola*, 28 fev. 2019. Disponível em: <https://nova-escola-producao.s3.amazonaws.com/3kBsZbvnFCWQUrvtRngub9egXeR8UX79VxWs42CPkQJyCwmaWtxBb5Us8zuv/resolucao-da-atividade-resumo-do-texto-estranho-no-ninho.pdf>. Acesso em: 14 out. 2022.

Resumo/exemplar 02

RESUMO DO TEXTO “POR QUE O NARIZ DO CÃO É GELADO?”

ROCHA, Luiz Carlos de Sá. Por que o nariz do cão é gelado? Revista Ciência Hoje Criança, 2014. Disponível em: <http://chc.org.br/acervo/por-que-o-nariz-do-cachorro-e-gelado/>. Acesso em 24 nov. 2018.

O artigo fala que o focinho gelado dos cães é sinal de saúde, pois eles regulam a temperatura

corporal por meio da respiração. Se o nariz estiver quente, pode indicar que o cão está com febre.

Dentre todos os outros, o olfato é o sentido mais importante para o cão porque com ele consegue identificar pessoas, perceber cheiros que estão bem distantes e até mapear os lugares e, assim, não se perder de casa. Dentro do nariz, estão os receptores proteicos, que identificam os cheiros. Os humanos também têm esses receptores, mas, segundo o texto da revista *Ciência Hoje*, os cães têm muito mais. O olfato dos cães é usado em benefício da sociedade: os cães farejadores, por exemplo, têm seu olfato treinado para identificar drogas - substâncias que prejudicam a saúde humana - em lugares difíceis, escondidos ou fechados.

Fonte do resumo 02: Disponível em: CONCEIÇÃO Manuela Sousa. O gênero Resumo de textos da área de Ciências da Natureza e sua organização para garantir a coerência e progressão temática. *Nova Escola*, 21 fev. 2019. Disponível em: <https://nova-escola-producao.s3.amazonaws.com/qm5Be4kSaKNMrhRmNRcju4Tp8YW7h5Wkec4tsdebbWDqwWuqjvGG42DM8vMu/atividade-para-impressao-resumo-por-que-o-nariz-do-cao-e-gelado-lp07-09sqa04.pdf>. Acesso em: 14 out. 2022

Resumo/exemplar 03

RESUMO DO TEXTO “SANGUESSUGAS!!!!”

FARIA, F.; TAVASSI, A.M.C. Sanguessugas!!!!. *Revista Ciência Hoje Criança*, 2016. Disponível em: <http://chc.org.br/acervo/sanguessugas/>. Acesso em 24 nov. 2018.

Segundo o artigo, as sanguessugas são animais hermafroditas e invertebrados que têm o corpo dividido em anéis. Elas vivem, em geral, na água doce, porém, há espécies que vivem no mar, na argila úmida, na lama e até em árvores.

Apesar do nome, nem todas se alimentam de sangue. Algumas espécies comem pequenos vermes, moluscos, minhocas e até outras sanguessugas. Já as que se alimentam de sangue são mais de 500 espécies e são chamadas de hematófagas. Essas são consideradas parasitas, pois precisam se alimentar do sangue de outros animais (vertebrados, principalmente) para sobreviver. Elas se prendem às vítimas e sugam um volume de sangue entre três e dez vezes maior do que o seu. Então, ficam pesadas e acabam se desprendendo. Uma curiosidade que o texto traz é que as sanguessugas eram usadas na Grécia Antiga como um remédio para aliviar a dor e a inflamação, pois na saliva delas há compostos analgésicos e anestésicos. Hoje, temos remédios para isso.

Fonte do resumo 03: Disponível em: CONCEIÇÃO, Manuela Sousa. O gênero Resumo de textos da área de Ciências da Natureza e sua organização para garantir a coerência e progressão temática. *Nova Escola*, 21 fev. 2019. Disponível em: <https://nova-escola-producao.s3.amazonaws.com/tJbvG3ejdKUH3FrmzrB8gCrbBjwkzda8s73eMZPFTSftqskXvfydaXMSjHj9/atividade-para-impressao-resumo-sanguessugas-lp07-09sqa04.pdf>. Acesso em: 14 out. 2022.

Resumo/exemplar 04

RESUMO DO TEXTO “REDE CONTRA ZIKA, DENGUE E CHIKUNGUNYA”

O texto de Margarida Martins: Rede contra zika, dengue e chikungunya, escrito pela pesquisadora do Instituto de Medicina Molecular de Lisboa e publicado no dia 9 de junho de 2019 na Revista Ciência Hoje online trata das medidas que têm sido tomadas para combater a Dengue, Zika e Chikungunya e pode ser dividido em 3 partes.

Na primeira parte, a autora menciona o encontro que houve entre pesquisadores no Instituto de Pesquisa e Ensino no Rio de Janeiro. Segundo Martins, a reunião teve como objetivo divulgar os avanços no entendimento, prevenção e tratamento das doenças. Ela salientou que dentre os resultados mais destacados foi a criação de uma potencial vacina contra o vírus zika.

Na segunda parte, ela mostra a realização do experimento, afirmando que a investigação sobre essa vacina parece ser precoce, apesar disso, os estudiosos conseguiram inativar o vírus, após submetê-lo à alta pressão.

Segundo Margarida Martins, a pesquisa, coordenada pelo biofísico Jerson Lima da Silva, poderá dar origem a uma vacina inédita contra a doença no futuro. Os pesquisadores agora estão verificando as características do vírus inativado e se ele induz nos animais à produção de anticorpos que posteriormente poderiam protegê-los de uma infecção pelo vírus ativo.

Encerrando a segunda parte, a cientista informa que há pesquisadores debruçados em analisar as alterações morfológicas e funcionais provocadas pela Dengue, Zika e Chikungunya no organismo, com o intuito de investigar alvos terapêuticos e diagnósticos.

Na terceira e última parte do texto, a autora aponta que uma das pesquisas desenvolvidas busca conhecer a estrutura de uma das proteínas que constituem o vírus zika. Ela refere-se à fala da bióloga Christine Cruz-Oliveira, para informar que essa proteína guarda o genoma viral e, possivelmente, esteja relacionada com a entrada do vírus nas células hospedeiras.

Ela argumenta ainda que é necessário estudar a estrutura das proteínas que compõem o vírus zika para o avanço de drogas, combatendo as doenças.

Para fechar o texto, destaca que os pesquisadores têm como prioridade no momento investigar os impactos desse vírus nas gestantes.

Esquema de Resumo de texto - baseado no texto original referenciado abaixo:

MARTINS, Margarida. Rede contra zika, dengue e chikungunya. Revista Ciência Hoje (online), matéria publicada em 09.06.2017. Disponível em: <https://cienciahoje.org.br/rede-contra-zika-dengue-e-chikungunya/#:~:text=O%20encontro%20realizado%20em%20maio,terap%C3%AAAuticos%20e%20m%C3%A9todos%20de%20diagn%C3%B3stico>. Acesso 08 out. 2018.

Fonte do resumo 04: Disponível em: CONCEIÇÃO, Manuela Sousa. Plano de aula: O esquema de um resumo de texto da área de Ciências da natureza. **Nova Escola**, 21 fev. 2019. Disponível em: <https://nova-escola-producao.s3.amazonaws.com/HKYAENxBB5ShTrxHuBtxVt3qhhPh5Tvmvy4rgptfj6YnUpRaVEU4kw3uGPHd/proposta-de-resumo.pdf>. Acesso em: 14 out. 2022.

Resumo/exemplar 05

Resumo

O texto de Sofia Moutinho: gordura do bem, escrito pela jornalista carioca, especializada na cobertura de ciência, saúde, tecnologia e meio ambiente e publicado no site Ciência Hoje, trata de gorduras do corpo que podem ser benéficas no tratamento de cicatrização de queimaduras. Sofia Moutinho destaca uma pesquisa brasileira comprometida a fazer uso da gordura corporal do paciente, como meio de cicatrizar as feridas, provenientes de queimaduras, de forma mais rápida.

Segundo a jornalista, a técnica consiste em aspirar a gordura do paciente e aplicá-la, com uma gaze, sobre a região da queimadura. Ela menciona a explicação do dirigente da pesquisa, Marco Aurélio Pellon, pois, de acordo com o estudioso “as células de gordura, chamadas adipócitos, produzem uma série de substâncias que estimulam a circulação sanguínea e a multiplicação das células da pele” (Moutinho, 2011).

Continuando a explicação do estudo, Moutinho, novamente, pontua o esclarecimento do cirurgião plástico sobre como a falta de oxigênio das células, retiradas do corpo, originam hormônios aceleradores da cicatrização do ferimento.

A jornalista explica que esse tratamento começou em 2010, com indivíduos que tiveram queimaduras de segundo e terceiro grau, em mais de 60% do corpo. No entanto, ressalta que não é possível estipular um tempo médio de cicatrização.

Moutinho continua apresentando o pensamento de Pellon acerca do tratamento. O médico afirma a agilidade do tratamento e a qualidade da cicatrização, diminuindo a necessidade de enxertos. O cirurgião ressalta que a cicatrização deve ter qualidade estética e garantir a funcionalidade dos movimentos da região.

Sofia Moutinho prossegue informando que o próximo passo da pesquisa é fazer uma parceria com o biólogo Radovan, da UFRJ, para conseguir destinar a quantidade exata de oxigênio, recebidos pelas células de gordura, para que elas não morram, como costuma acontecer.

Conforme afirma o cirurgião, o trabalho está progredindo para o desenvolvimento de um novo fármaco.

Pellon ressalta ainda que as células do tecido adiposo são responsáveis por diversas funções do nosso organismo, como: “o crescimento dos pelos, a reserva de energia, o controle da glicose, da pressão arterial, do hormônio da fome e da saúde das artérias.”

Também ressalta a capacidade regenerativa das células adipócitas, ou seja, as células de gordura, ao que tudo indica, podem se transformar em outros tipos de células.

Concluiu o artigo destacando a visão do médico Pellon de que essas células serão testadas para tratamentos como o infarto. Aplicaria-se a substância de gordura no coração infartado, alterando o tecido danificado e melhorando a circulação sanguínea.

Texto original: MOUTINHO, Sofia. Gordura do bem. Disponível em: <https://cienciahoje.org.br/artigo/gordura-do-bem/>. Acesso em 23 out. 2018.

Fonte do resumo 05: Disponível em: CONCEIÇÃO, Manuela Sousa. Plano de aula: Citação e paráfrase no gênero resumo. **Nova Escola**, 21 fev. 2019. Disponível em: <https://nova-escola-producao.s3.amazonaws.com/QQxk5r3u334WtEgASjATd9uAm6XA6UfcwM7M3GpXetxTFNwSAFJ77Mn62TkM/lp-07-copia-de-atividade-ou-texto-para-impressao.pdf>. Acesso em: 14 out. 2022.

ANEXO B – PRIMEIRAS PRODUÇÕES

TEXTO 1 – E1

Resumo do texto "Sanguessugas!!!! "

O texto de Fernanda Faria e Ana Marisa C. Tavassi e publicado em 24 de outubro de 2016 na revista ciências hoje das crianças (CHC), aborda sobre as características e sua ajuda na medicina no passado das sanguessugas. Podendo ser divididos em 3 partes.

Na primeira parte as autoras mencionam que nem todas as espécies são sugadoras de sangue, mostrando em geral que muitas vivem na argila úmida ou na lama, podendo até viver outras na água doce, elas também comentam que existem sanguessugas "arborícolas" onde vivem em árvores. As jornalistas informam, que esses animais são "hermafroditas" apresentando o mesmo sexo. Muitas dessas espécies alimentam-se apenas de sangue podendo ser chamadas "hematófagas", já as que não são, se alimentam com moluscos, pequenos vermes ou minhocas.

Na segunda parte as repórteres falam que ao prender suas vítimas, esses animais dependem das ventosas, que ao se deslocarem por movimentos de "mede-palmas", ou seja, se encolhem e rastejam, fixando-se na vítima sugando seu sangue.

Na terceira e última parte elas comentam que as parasitas eram utilizadas para fazer sangrias, isto é extrair sangue de uma pessoa doente como objetivo de aliviar a dor e a inflamação. Na saliva desses parasitas além de substâncias, há também compostos analgésicos e anestésicos. Com a produção de remédios, esse tratamento criado na Grécia Antiga foi esquecido.

TEXTO 2 – E2

Resumo do texto "Sanguessugas!!!!"

O texto de Fernanda Faria e Ana Marisa C. Tavassi: "Sanguessugas!!!!", escrito por jornalistas e publicado dia 24 de outubro de 2016 na revista Ciências Hoje das Crianças "online", fala sobre parasitas que sugam sangue e pode ser dividido em 3 partes.

Na primeira parte, as autoras explicam que as sanguessugas são animais invertebrados que têm o corpo dividido em anéis e que serão sempre encontradas em árvores, água doce, argila úmida e na lama. E nem todas as espécies são sugadoras de sangue só as hematófagas, as que não se alimentam de animais vertebrados comem pequenos vermes, moluscos, minhocas e até outras sanguessugas e outra coisa surpreendente sobre elas é o fato delas serem hermafroditas, apresentam dois sexos.

Na segunda parte, elas mostram que as parasitas tem ventosas que podem ser comparadas com um desentupidor de pia e que se deslocam por movimentos de "mede-palms". E que ela pode ingerir entre a dez vezes o seu volume em sangue, após a refeição se desprendem do animal parasitado e pode acabar explodindo.

Na terceira parte, as jornalistas falam que antigamente as sanguessugas eram utilizadas para fazer sangrias (extrair sangue de uma pessoa doente), para aliviar a dor e a inflamação. Na saliva dela, além de substâncias que evitam a coagulação do sangue, há também compostos analgésicos e anestésicos que diminuem a dor.

TEXTO 3 – E3

Resumo Do texto “Sanguessugas”

As sanguessugas: essa matéria foi publicada em 24.10.2016 em 07 de março foi publicado nas redes sociais em 2023, por Fernanda Faria e Ana Marissa: as sanguessugas são animais invertebrados, o nome da matéria era CHC e o log da revista Ciência Hoje das crianças, as sanguessugas tem o corpo dividido em anéis, que são arcarboidratos, que vivem em argila ou úmida e o fato delas serem hermafroditas e apresentam os dois sexos ao mesmo tempo, e tem algumas que comem vermes, moluscos, minhocas e até outras sanguessugas chamadas de hematófagas das sanguessugas que perfuram as peles das hospedeiros com a ajuda de mandíbulas. Eles usavam esses seres para tirar os venenos que há dentro da ferida ou buracos na pele da pessoa e não são poucas espécies que existem mais de 500 espécies de tipos de bichos e os animais contraem com a ventosa que poderia ser comparado a um desentupidor de pia, esses animais são difíceis de sair da pele eu já vi pessoas tirando as sanguessugas com fogo da pele elas não gostam de calor e assim é mais fácil de tirar ela é a ilustradora do texto comentou na primeira frase e na segunda elas falava sobre a importância que é os acontecimentos é para oq as sanguessugas servem para tirar os venenos das pessoas que se machucam ou ferem algum lugar com picadas de aranha, cobra ou outros animais que tem veneno que podem causar alguma coisa.

TEXTO 4 – E4

Resumo do texto "Sanguessugas!!!!"

As autoras desse texto são Fernanda Faria e Ana Marisa C. Tavassi, as duas são jornalistas, elas publicaram esse texto no site CHC (Ciências Hoje da Crianças), este texto fala sobre esses parasitas, e conta um pouco da história deles na medicina.

Nem todas as espécies são sugadoras de sangue. São animais invertebrados, com o corpo dividido em anéis. Algumas delas são encontradas nos trópicos: arborícolas, em geral, elas vivem em água doce, algumas são marinhas, outras vivem na argila úmida ou na lama. As sanguessugas são hermafroditas. Algumas se alimentam de pequenos vermes, moluscos, minhocas e até de outras sanguessugas, as hematófagas (que se alimentam de sangue) são divididas em dois grupos: o das parasitas que perfuram a pele do hospedeiro com a ajuda de mandíbulas, e as que introduzem a probóscide (sendo uma estrutura parecida com uma tromba ou um canudo) que nos poros da pele, elas sugam o sangue diretamente do vaso sanguíneo. Dentro desses dois grupos existem mais de 500 espécies. Todas elas são consideradas parasitas, porque precisam sugar o sangue de um hospedeiro para sobreviver, elas se alimentam principalmente do sangue de vertebrados.

As sanguessugas possuem ventosas que ajudam elas a se movimentar e se prender às suas vítimas, elas se deslocam por movimentos de "mede-palms". Sugam um volume de sangue maior do que o seu próprio tamanho, podem ingerir de três a dez vezes o seu volume de sangue, segundo as autoras, por conta do peso que atingem após comer, elas se desprendem do animal. Foram utilizadas durante séculos na medicina, eram empregadas para extrair sangue de uma pessoa doente, essa prática se iniciou na Grécia Antiga. A terapia com elas era utilizada para aliviar a dor e a inflamação. Na saliva dessas sanguessugas, possui substâncias que evitam a coagulação do sangue, analgésicos e anestésicos. Com o desenvolvimento da química para produção de remédios, o tratamento foi esquecido.

TEXTO 5 – E5

O texto "sanguessugas!!!!" feito por jornalistas tem o tema de informar o leitor sobre os parasitas sedentos por sangue.

As autoras falam que esses animais hermafrodita representa ter os dois sexos ao mesmo tempo, tanto feminino quanto masculino.

Essas repórteres dizem que as sugadoras têm mais de 500 espécies diferentes, mas todas são parasitas.

As sanguessugas tem o movimento de “mede-palmos” que deixa elas fixadas na sua vítima é sugam um volume extremo de sangue, pelo que é mostrado nas podcasters.

Por mais desses seres serem considerados uma ameaça, ela era usada como medicina pois a saliva desses bixos e composto com analgésicos e antiespásticos, que aliviava a dor durante a terapias, coisas importantes como essa que as produtoras de reportagem mostram.

TEXTO 6 – E6

Resumo do texto “Sanguessugas!!!”

O texto das reportes Fernanda Faria e Ana Marisa C. Tavassi “Sanguessuga!!!”, publicado em 24 de outubro de 2016, na revista Ciência Hoje das crianças online e trata de sanguessugas e curiosidades.

Nos 2 primeiros paragrafos as autoras falam o que eles são e onde eles vivem. E nem todas especies de sanguessugas são sugadoras de sangue, e elas são animais invertebrados. Elas normalmente em águas doces e também algumas são marinhas e tem também arborícolas que vivem em arvores.

Outro fato surpreendente é que elas podem ter 2 sexos ao mesmo tempo.

No quarto paragrafo as autoras citam o que normalmente as especies comem que no caso são pequenos vermes, moluscos, minhocas e até outras sanguessugas. Algumas desses seres tem o sangue como alimento, chamados hematófagas, existe dois grandes grupos e esses são os que perfuram a pele do hospedeiro e os que introduzem uma estrutura (a probóscide).

Segundo o texto as sugadoras de sangue hematófagas são consideradas parasitas pois precisam sugar o sangue para sobreviver.

Segundo as autoras, elas se movimentam com essas ventosas ou seja elas encolhem e rastejam.

No 8 paragrafo as reportes falam que uma parasita pode ingerir até dez vezes seu volume em sangue e elas podem até morrer.

Como as reportes mencionam as sugadoras já foram usadas durante séculos na medicina. Elas serviam para fazer sangrias, e teve início na Grécia antiga. Como a Fernanda Faria e Ana Marisa C. Tavassi cita no texto a terapia desses animais servia para aliviar a dor e a inflamação e na saliva dos parasitas existe substâncias que evitam coagulação do sangue e compostos analgésicos e anestésicos que diminuem a dor.

TEXTO 7 – E7

Resumo Sanguessugas!!!

O texto de Fernanda Faria e Ana Marisa falam que as sanguessugas fariam um bonito filme. Porém, nem todas espécies suga sangue elas habitam nos trópicos, água doce e as outras vivem na argila úmida ou lama. Os parasitas hermafroditas possuem dois sexos. Segundo as autoras algumas espécies se alimentam de pequenos insetos. Tem sanguessugas que grudam na pele e outras que colocam uma estrutura. A fala das jornalistas diz que existem mais de 500 espécies! Elas se alimentam de sangue de vertebrados.

As sugadores têm ventosas para grudar na pele da vítima. Elas se desprendem do corpo do animal após a refeição.

Há um tempo atrás tinha tratamento usado pela medicina. A terapia com esses animais era utilizada para aliviar dor era usada pois na saliva da sanguessuga tem substâncias que serve como anestésicos.

TEXTO 8 – E8

Resumo do texto: Sanguessugas.

Fernando Faria e Ana Marisa C. Tavassi publicaram um texto no CHC (Ciências Hoje das Crianças), e essas jornalistas fizeram essa reportagem com o tema "Sanguessugas".

No texto, elas contam que as sanguessugas são hematófagas (se alimentam de sangue), mas tem algumas espécies que comem vermes, moluscos, minhocas e até outras sanguessugas.

Esses parasitas gostam de lugares úmidos como o solo, riachos e árvores; elas são hermafroditas (tem dois sexos em simultâneo); elas também podem ingerir entre três a dez vezes o seu volume.

Por um tempo, elas foram usadas na medicina para aliviar a dor, pois, sua saliva tem compostos analgésicos e anestésicos, isso começou na Grécia Antiga.

TEXTO 9 – E9

Resumo do texto "Sanguessugas".

O texto sobre sanguessugas escrito por Fernanda Faria e Ana Marisa C. Tavassi, e publicada no dia 24 de outubro de 2016 na revista CHC (Ciências hoje das crianças.) trata de curiosidades e observações sobre os famosos “bixinhos”.

No começo, as autoras afirmam que nem todos esses parasitas são sugadores de sangue que essas comem pequenos vermes, moluscos, minhocas e até outras da mesma espécie. Segundo elas, as sanguessugas que tem sangue como alimento, chamadas hematófagas, se dividem em dois grupos: O das que perfuram a pele com mandíbulas para obter o líquido, e o das que introduzem a probóscide (uma estrutura que as jornalistas comparam a uma tromba ou um canudo.) sugando então diretamente do vaso sanguíneo.

Segundo as escritoras, há mais de 500 espécies dentro desses dois grupos, e que, todas elas são consideradas parasitas, e elas também explicam que as sanguessugas hematófagas são consideradas parasitas porque precisam sugar o sangue de um hospedeiro para sobreviver e que elas se alimentam principalmente do sangue dos vertebrados como: bois, cavalos, répteis, peixes, seres humanos, etc.

Para se prender em suas vítimas, de acordo com a Fernanda e Ana Marisa, as sanguessugas contam com as ventosas (estruturas comparadas a um desentupidor de pia) sendo maiores na parte superior do corpo e menores na parte inferior dele - perto da boca-. As jornalistas apontam que as sugadoras fixam-se na vítima pela ventosa posterior e sugam um volume sanguíneo maior que o próprio tamanho, podendo leva-las a morte. Mesmo estranhas, os parasitas tinham um papel importante na área médica da antiguidade, sendo usadas para fazer sangrias (extração do sangue de uma pessoa doente/machucada.), aliviar a dor e a inflamação; as jornalistas explicaram o por que, na saliva das “bixinhas” há substâncias que evitam a coagulação sanguínea, além de, compostos analgésicos e anestésicos que diminuem a dor.

Fechando o texto com a informação de que, com o desenvolvimento da química na produção de remédios, o tratamento com sanguessugas foi esquecido.

ANEXO C- PRODUÇÕES FINAIS

TEXTO 1 – E1

Resumo do texto "Sobre vampiros e lobisomens"

O texto de Charles Marques Lourenço, cientista do Hospital das Clínicas de Ribeirão Preto, publicado na Revista Ciência Hoje para Crianças Online (CHC) no dia 4 de outubro de 2016, apresenta como as lendas de vampiros e lobisomens se originaram a partir de doenças de porfiria. Podendo ser dividido em 4 partes.

Na primeira parte, o estudioso menciona que as doenças sem cura acabavam tendo um entendimento diferente vindo da população, fazendo com que muitos criassem lendas envolvendo vampiros e lobisomens. Ainda comenta que esse grupo de doenças é conhecido por "porfiria".

Na segunda parte, Lourenço comenta que esses portadores, não tendo registros, não apresentam interesse a sangue nem a ataques. Ele diz que por conta desses sintomas na aparência, como a essas criaturas, como dentes salientes e excesso de pelos, devem ter sido criadas lendas. Escreve também, o fato desses enfermos apresentarem um tipo agudo, como comportamento diferente nas dores de barriga, como o causador o "ácido-delta-aminolevulínico", que provoca no cérebro...

Na terceira parte, o especialista afirma que as porfirias são genéticas, podendo ser desenvolvidas quando ainda a pessoa portadora for criança ou adulta. O pesquisador fala que a pele ao contato ao sol, pode causar alteração de cor onde pode surgir bolhas ou excesso de pelos. Salienta ainda, que a partir disso podem surgir graves cicatrizes, já aparentados nos primeiros anos de vida, como dentes e gengiva avermelhados, por conta disso muitos ficavam em casa, não se mostrando por conta das consequências.

No quarto e último parágrafo, Charles conclui o texto, apontando que por conta dessas doenças sem cura, os portadores acabam sofrendo preconceitos em meio à população, aumentando seus sofrimentos.

MBA

TEXTO 2 – E2

Resumo do texto "Sobre vampiros e lobisomens"

O texto de Charles Marques Lourenço: "Sobre vampiros e lobisomens", escrito pelo cientista do Hospital das Clínicas de Ribeirão Preto, publicado dia 4 de outubro de 2016 na revista Ciências Hoje das Crianças "online", fala sobre o surgimento das lendas dos vampiros e lobisomens e pode ser dividido em 5 partes.

Na primeira parte, o autor explica que antigamente por falta de conhecimento das pessoas acreditavam que quem era portador(a) da doença porfiria (grupo de doenças muito raro), viravam lobisomens e vampiros.

Na segunda parte, ele comenta não há possibilidade do portador(a) ter atacado um humano ou se interessado pelo sangue dele; as histórias foram criadas devido á aparência dos doentes e por existirem pessoas com porfiria do tipo aguda que se comportam de um jeito diferente das outras, porque a elevação do ácido delta-aminolevulínico deixa-as confusas e com alucinações visuais e auditivas.

Na terceira parte, Charles diz que as doenças são genéticas e afetam crianças e adultos, podendo ter como características: o aumento da sensibilidade da pele á luz

solar(causando bolhas no corpo), urina de cor avermelhada, dor na barriga, alterações de comportamento e o crescimento excessivo de pelos(no rosto, pernas e braços).

Na quarta parte, o estudioso relata que nos casos mais graves os sintomas podem aparecer nos primeiros anos de vida, arriscando deixar cicatrizes preocupantes, essas pessoas podem ter dentes avermelhados, alterações da gengiva (deixando os dentes expostos) características que se relacionam ao mito dos vampiros; crescimento excessivo de pelos (no rosto, pernas e braços) e as alterações de comportamento referem-se a lenda dos lobisomens.

Na quinta parte, o especialista conta que para a nossa cultura esses personagens são curiosos, porém quem é portador(a) sofre com o preconceito e a falta de conhecimento dos outros.

MLB

TEXTO 3 – E3

Resumo do texto "sobre vampiros e lobisomens "

O texto "sobre vampiros e lobisomens" escrito pelo cientista Charles Marques Lourenço, na universidade de São Paulo, publicado no site CHC (Ciências Hoje das Crianças) em outubro de 2016, que dizia q existia uma doença chamada porfiria que deixam as pessoas com a aparência mais abatida e para eles essa doença era como se fosse uma praga e n uma doença.

Na primeira parte o autor explica sobre como surgiram as lendas desses seres, Charles cita que como as pessoas daquela época não tinham muito conhecimento medicinal elas levavam algumas doenças como um grande mistério.

Na segunda e terceira parte Marques comenta que essas doenças afetam tanto as crianças como as pessoas mais velhas, são genética e apresentam outros sintomas como: dentes salientes, xixi com a cor de sangue e pelos em excesso também tinham dores na barriga e o ácido delta-aminolevalínico.

Na quarta parte o pesquisador relata que essas doença são causadas na genética e tem algumas pessoas que já nascem em seu primeiro ano de vida já dão os pelos e as peles mais pálidas e a luz e acostumado a ser um forte problema para os vampiros e lobisomens por que nesses locais que podem ser uma parte que tem luz solar a pele da pessoa ficava muito fraca com tanto que dava bolhas e bolhas de água na pele e tem pessoas que isso já é uma coisa bem mais grave como tem gente com porfiria muito mais avançada quanto a luz solar era o maior dos problemas.

A quinta e última parte o cientista relata que essas pessoas mesmo tendo essas dores devido a doença são obrigados a escutar os insultos que as pessoas ficam falando delas é as julgando por isso.

ASLE

TEXTO 4 – E4

Resumo do texto "Sobre vampiros e lobisomens"

O texto "Sobre vampiros e lobisomens", publicado no site CHC (Ciências Hoje das Crianças), em 4 de outubro de 2016, escrito pelo cientista Charles Marques Lourenço, explica a origem das lendas de vampiros e lobisomens.

Na primeira parte o autor fala sobre como surgiram as lendas desses seres, ele comenta que devido ao pouco conhecimento das pessoas do passado, elas levavam algumas doenças como um grande mistério, como as porfirias, que contribuiu com a criação das lendas.

No segundo parágrafo Charles cita que as histórias foram criadas por conta da aparência e dos comportamentos estranhos (por causa das dores) que esses doentes tinham; e acrescenta que essas dores são causadas pelo excesso de uma substância no sangue.

No 3º e 4º parágrafo Lourenço diz mais sobre as características dessa doença: essa é uma doença genética (a pessoa já nasce com ela), eles possuem a pele muito sensível à luz solar, urina avermelhada, dor na barriga, comportamentos "estranhos", e o crescimento exagerado de pelos. Ele relata também que em alguns casos, os sintomas só aparecem nos primeiros anos de vida, ou, quando se tornam adultos.

Marques termina mostrando sobre como era difícil para esses portadores lidar com as pessoas daquela época, pois, com o pequeno conhecimento, acabavam contribuindo com o aumento do preconceito e de mitos e, além disso, também tinham que enfrentar as dificuldades das doenças (sem cura).

BMI

TEXTO 5 – E5

Resumo do texto "sobre vampiros e lobisomens"

O texto "sobre vampiros e lobisomens" do cientista Charles Marques Lourenço publicado na revista Ciências Hoje das Crianças em 04/10/2016 aborda às duas lendas folclóricas, um grupo da doença porfirias apresentam aparência de figuras fantásticas como vampiros (seres que fogem da luz e alimentam-se do sangue humano).

O pesquisador diz que a doença rara chamada "porfirias" deixa os doentes com aparência diferente e são iguais lendas folclóricas, porém não existem relatos que elas já atacam alguém ou se interessaram por sangue humano. O autor diz que essas pessoas afetadas tem um aumento de substâncias "ácido-delta-aminolevulínico" que causa alucinações.

O estudioso fala que a pele dos doentes são mais sensíveis que o normal e podem causar bolhas que fazem alterações de cor ou aumento de pelos em seus corpos, eles também têm alguns sintomas como urina avermelhada, dentes avermelhados e alterações na gengiva.

Charles Também comenta que além das pessoas com porfirias terem a aparência de um lobisomem ou vampiros essa doença é genética e não tem como passar para alguém e por esse motivo essas pessoas doentes preferem ficar em casa e evitar sair de dia por conta das consequências da exposição à luz solar.

Para a conclusão desse texto, Lourenço relata que as lendas acabaram por aumentar os preconceitos e mitos em torno das porfirias, as limitações que essa doença sem cura pode causar o preconceito é a falta de conhecimento faz aumentar o sofrimento dos portadores da doença.

PPJ

TEXTO 6 – E6

Resumo do texto "Sobre vampiros e lobisomens"

O texto do cientista Charles Marques Lourenço: "Sobre vampiros e lobisomens", publicado em 04 de Outubro de 2016, na Revista Ciência Hoje das Crianças online, se refere a uma doença chamada porfiria e seus mitos.

Nos 2º primeiros parágrafos, o autor conta que na época o que as pessoas não entendiam acabavam virando histórias, igual aconteceu com a porfíria, virando histórias de lobisomens e vampiros.

No 3º parágrafo, o pesquisador comenta que não existe nenhum caso de uma pessoa com a doença tenha atacado uma pessoa ou se interessado por sangue, sendo só um mito.

Nos 5º e 7º parágrafos, ele explica que muitas histórias foram criadas através da aparência e também, pelo comportamento estranho durante as crises de dor na barriga; isso acontece devido ao aumento de uma substância, alterando seu comportamento e isso pode afetar quanto os adultos e as crianças portadores da doença.

Nos 9º e 10º parágrafos, o Charles afirma que não é transmitido a doença porque é genética, e comenta que há casos que os sintomas aparecem enquanto é criança outros em adultos. E Lourenço diz que alguns casos podem ser mais graves tendo alterações na pele podendo evoluir para cicatrizes graves ou podendo ter dentes avermelhados e alterações da gengiva.

Para finalizar o texto, Marques Lourenço afirma que portadores tem que lidar com as complicações de uma doença e o preconceito fazendo só aumentar o sofrimento deles.

FAHJ

TEXTO 7 – E7

Resumo sobre vampiros e lobisomens

O texto de Charles marque: "Sobre Vampiros e Lobisomens", foi escrito pelo estudioso da universidade de São Paulo e publicado no dia 9 de outubro de 2016 e fala sobre as lendas do vampiro e lobisomem e a doenças que causou esses mitos.

Na primeira parte, o autor fala que por anos na história aquilo não era muito bem entendido pela sociedade, uma doença chamada porfirias.

Na segunda parte, o cientista explica que não tem nenhum registro de alguém com porfíria que atacou uma pessoa e menos ainda pelo sangue de pessoas; as histórias foram criadas com base nos doentes, e pelo fato que alguns enfermos com porfirias ter comportamento estranho.

Na terceira parte, ele diz que a doença afeta crianças e adultos e faz aumento de sensibilidade a luz do sol entre adultos; e acrescenta que o nome científico das porfirias é PORPHYRUS.

Na quarta parte, o Charles, conta que são doenças genéticas, tem sintomas que surge no primeiro ano de vida, já em outras pessoas só aparece quando o individuo vira adulto.

Na quinta parte, Lourenço, fala que as pessoas com a doença tem que lidar com o preconceito e sofrimento e as limitações causadas pelas Porfirias.

XPMHL

TEXTO 8 – E8

Resumo do texto " Vampiros e Lobisomens "

O texto de Charles Marques Lourenço, pesquisador da Universidade de São Paulo, publicado na revista Ciências Hoje da Crianças (CHC), em 04/10/2016, fala sobre as porfirias, seus sintomas e sua relação com as ledas.

O autor fala que as pessoas inventaram mitos para explicar as doenças sem cura, como a porfiria, que afetaram um grupo pequeno de pessoas, porque humanos com essa condição era muito raro.

Charles comenta que os lobisomens e os vampiros foram criados para explicar os pelos em excesso e os dentes grandes das pessoas com porfirias, e não existe provas de que alguém com essa enfermidade atacou outros seres humanos.

Marques conta que essas doenças são genéticas, e podem afetar tanto crianças quanto adultos, e os seus sintomas são: a sensibilidade ao toque da luz solar na pele, que muda a cor e deixa bolhas nos lugares expostos à luz; excesso de pelos, dentes grandes, perda de sangue na urina, dores na barriga.

Por fim, Lourenço mostra que por muito tempo essas pessoas sofriam muita discriminação, e até hoje, tem alguns preconceituosos, mas, as lendas não são verdade, eles sofrem com suas limitações, e ainda são excluídos do resto da sociedade por conta de sua aparência.

MPB

TEXTO 9 – E9

Resumo do texto "Sobre vampiros e lobisomens"

O texto: "sobre vampiros e lobisomens", escrito pelo cientista Charles Marques Lourenço, publicado na revista CHC (ciência hoje das crianças) no dia 04/10/2016, trata a origem das famosas lendas do Lobisomem e do vampiro.

Na primeira parte, o autor fala que por muito tempo tudo aquilo que não tinha explicação acabava recebendo uma cheia de mistérios, e que, isso também acontecia com doenças que não apresentavam cura, como em um grupo muito raro (conhecido como porfirias) que, mesmo sem querer, contribuiu para que a imaginação popular criasse figuras como o lobisomem e o vampiro.

Na segunda parte, Charles comenta que as histórias devem ter sido criadas com base na aparência dos dentes, e, pelo fato de que algumas dessas pessoas (quando apresentavam um grau maior) tinham um comportamento estranho durante as "crises de dor de barriga". O estudioso explica que essas dores ocorrem porque no sangue desses doentes há aumento da substância ácido delta-aminolevínico, que causa uma verdadeira confusão no cérebro, incluindo alucinações visuais e auditivas.

Posteriormente, o especialista diz que essa doença afeta todas as idades, podendo ter como características o aumento da sensibilidade da pele a luz solar, urina avermelhada, dores na barriga, crescimento excessivo de pelos, etc.

Porém, Marques explica que essas doenças são genéticas. Ele também cita que alguns pacientes apresentavam uma forma grave da doença, e que, nesses casos, são percebidas nos primeiros dias de vida e podendo ficar mais grave no futuro.

Como portadores de qualquer outra doença o cientista argumenta sobre a dificuldade e preconceito que as pessoas com porfiria têm enfrentado, fazendo aumentar o sofrimento dos doentes.

PNVN