

UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO
CAMPUS GARANHUNS
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISIONAL EM LETRAS

**A PRODUÇÃO ESCRITA ESCOLAR DO GÊNERO RESUMO:
IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS DESSA ATIVIDADE DE
RETEXTUALIZAÇÃO**

KELLI ROBERTA DE SOUZA SOARES LUZ GOMES

Garanhuns - PE

2018

KELLI ROBERTA DE SOUZA SOARES LUZ GOMES

**A PRODUÇÃO ESCRITA ESCOLAR DO GÊNERO RESUMO:
IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS DESSA ATIVIDADE DE
RETEXTUALIZAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade de Pernambuco – UPE, *Campus* Garanhuns, como um dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Clara Catanho Cavalcanti.

Garanhuns - PE

2018

Dados internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

Biblioteca Prof. Newton Sucupira

Faculdade de Formação de Professores de Pernambuco – FFPG/UPE

G633p Gomes, Kelli Roberta de Souza Soares Luz

A produção escrita escolar do gênero resumo: implicações pedagógicas dessa atividade de retextualização / Kelli Roberta de Souza Soares Luz Gomes, Garanhuns, 2018.

137 f.:

Orientador: Profa. Dra. Maria Clara Catanho Cavalcanti

Dissertação (Mestrado profissional em Letras) – Universidade de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Letras - PROFLETRAS, Garanhuns, 2018.

1 ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA 2 GÊNEROS TEXTUAIS 3 PRODUÇÃO ESCRITA 4 LETRAMENTO ESCOLAR. Cavalcanti, Maria Clara Catanho (orient.) II Título.

CDD 23th ed. – 372.981

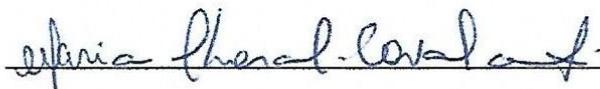
Elane Cristina de Oliveira Ishiguro – CRB4/1875

KELLI ROBERTA DE SOUZA SOARES LUZ GOMES

**A PRODUÇÃO ESCRITA ESCOLAR DO GÊNERO RESUMO: IMPLICAÇÕES
PEDAGÓGICAS DESSA ATIVIDADE DE RETEXTUALIZAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras/PROFLETRAS, da Universidade de Pernambuco/UPE, Campus Garanhuns, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Letras, em 05/06/2018.

Banca Examinadora:



Profa. Dra. Maria Clara Catanho Cavalcanti
Orientadora



Prof. Dr. Robson Santos de Oliveira
Examinador interno (UFRPE/UPE)



Profa. Dra. Hérica Karina Cavalcanti de Lima
Examinadora externa (UFRPE/UFPE)

GARANHUNS, 2018

A meu esposo, Juvenal Augusto, e as
minhas filhas, Débora e Cecília, pelo amor
e pela compreensão constantes.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelas bênçãos a mim conferidas, por prover-me de saúde, coragem e proteção durante toda essa caminhada.

A minha família, pelo apoio e incentivo, por acreditarem em mim e me amparem sempre que necessário.

A meu marido Juvenal Augusto, pela cumplicidade demonstrada em todas as etapas, pelo estímulo e pela assistência de todas as horas. Sem o seu envolvimento o percurso teria sido muito mais árduo.

As minhas amadas filhas, Débora e Cecília, por entenderem minhas ausências e por me dedicarem tanto amor e tanto orgulho.

À professora Dr^a Clara Catanho, por me acolher como orientanda, por sua disponibilidade, pelas valiosas contribuições a este trabalho, por acreditar em minha capacidade. A você, meus sinceros agradecimentos pela confiança.

À professora Dr^a Morgana Soares da Silva, pelas importantes contribuições durante a qualificação deste trabalho.

Ao Prof^o. Dr. Robson Santos Oliveira e à Prof^a Dr^a. Hérica Karina Cavalcanti de Lima, por ter feito parte da banca deste trabalho e pelas valiosas contribuições a esta dissertação.

A todos os professores do curso PROFLETRAS pelos relevantes ensinamentos e pelo incentivo a nossa turma.

A CAPES, pelo apoio financeiro para o desenvolvimento deste estudo.

A todos os meus colegas da turma PROFLETRAS 2016.1, pelas amizades construídas, por buscarmos juntos a concretização desse ideal.

As minhas amigas Elbiane Novaes e Quitéria Rosa, pela parceria firmada, por acolherem minhas aflições e por partilharem entusiasmos. Com vocês, a caminhada se tornou mais leve e bem mais produtiva.

Aos colegas de trabalho, em especial às professoras Mônica Coutinho e Carla Barbosa, pelo apoio concedido.

Aos discentes, pelo envolvimento na realização das atividades.

Obrigada a todos que, de algum modo, contribuíram para a realização deste trabalho.

RESUMO

O processo ensino-aprendizagem do texto escrito, há algum tempo, tem se reconfigurado a partir de pesquisas embasadas na perspectiva interacionista da linguagem e do acolhimento do conceito de gênero na organização das aulas de Língua Portuguesa, embora seja um tema para o qual as discussões demonstrem-se distantes de se esgotar. Assim, partimos da pressuposição da necessidade de explorar os gêneros que permeiam o ambiente da escola, reconhecendo o gênero como ação social, conforme Miller, sem desconsiderar a exigência de seu ensino. Nesse sentido, desenvolvemos um plano de atividades com o resumo tipicamente escolar, com o intuito de oportunizar aos discentes uma compreensão mais ampla desse gênero e de viabilizar a aprendizagem de procedimentos que permitissem uma escrita mais consciente e estruturalmente mais adequada, que se aproximasse do propósito comunicativo a que se destina esse tipo de resumo. Para isso, utilizamos como base teórica, além de concepções dos Estudos Retóricos de Gênero (Bazerman, Miller e Devitt), a abordagem do Interacionismo Sociodiscursivo (Bronckart, Schneuwly, Dolz e Noverraz), e as percepções de Matêncio, Machado, Lousada e Abreu-Tardelli, Motta-Roth e Hendges oriundas de trabalhos anteriores em torno da temática. A pesquisa foi realizada em uma turma de 9º Ano do Ensino Fundamental de uma escola estadual localizada na área urbana do município de Floresta-PE. A análise assumiu uma natureza qualitativa, visto que tomamos como *corpus* as produções escritas de resumos que permitiram a verificação de avanços no que diz respeito à utilização de procedimentos textual-discursivos próprios desse gênero. Os resultados indicaram a relevância que trabalhos como esse assumem por focalizar o desenvolvimento de competências exigidas para a produção de gêneros, por não esperar do discente uma aprendizagem espontânea e, enquanto tentativa pedagógica, por indicar outras necessidades de investigação que possam contribuir para que os estudantes elaborem textos de forma mais autônoma e que produzam sentidos a partir do que escrevem.

Palavras-chave: Produção escrita. Gênero. Resumo escolar.

ABSTRACT

The teaching-learning process of the written text, for some time, has been reconfigured from research based on the interactionist perspective of language and the acceptance of the concept of genre in the organization of Portuguese language classes, although it is a topic for which discussions are far from exhausted. Thus, we start from the assumption of the need to explore the genres that permeate the school environment, recognizing the genre as a social action, according to Miller, without disregard the requirement of their teaching. In this sense, we developed a plan of activities with a typical school summary, with the purpose of providing students with a broader understanding of this genre and making it possible the learning of procedures that would allow a more conscious and structurally more adequate writing that approaches the communication purpose for which this type of summary is intended. For this, we use as theoretical basis, besides the conceptions of Rhetorical Genre Studies (Bazerman, Miller e Devitt) the approach of Socio-discursive Interactionism (Bronckart, Schneuwly, Dolz and Noverraz) and the perceptions of Matêncio, Machado, Lousada and Abreu-Tardelli, Motta-Roth and Hendges from previous work on the subject. The research was carried out in a class of 9th year of Basic Education of a state school located in the urban area of the city of Floresta-PE. The analysis had a qualitative nature, since we took as *corpus* the written productions of summaries that allowed the verification of advances regarding the use of textual-discursive procedures proper to this genre. The results indicated the relevance of such works as focusing on the development of competences required for the production of genres, for not expecting from the student a spontaneous learning and, as a pedagogical attempt, for indicating other research needs that may contribute to students developing texts more autonomously and producing senses from what they write.

Keywords: Written production. Genre. School summary.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Critérios gerais da textualidade	23
Figura 2 - Gêneros e cognição distribuída	39
Figura 3 - Conjunto de gêneros dentro de um sistema de gêneros e de um sistema de atividades	40
Figura 4 - Tripolaridade do instrumento	46
Figura 5 - Estratégias de redução da base informacional	59
Figura 6 - Descrição esquemática das estratégias retóricas usadas no gênero resenha	62
Figura 7 - Resposta 1	65
Figura 8 - Resposta 2	66
Figura 9 - Resposta 3	66
Figura 10 - Resposta 4	66
Figura 11 - Resposta 5	67
Figura 12 - Resumo inicial da discente 1	69
Figura 13 - Resumo inicial da discente 2	71
Figura 14 - Resumo inicial da discente 3	71
Figura 15 - Resumo inicial da discente 4	72
Figura 16 - Resenha	77
Figura 17 - Resumo sobre resenha	78
Figura 18 - Texto-base 2	80
Figura 19 - Produção de tópicos da discente 1	81
Figura 20 - Produção de tópicos da discente 2	82
Figura 21 - Produção de tópicos da discente 3	83

Figura 22 - Produção de tópicos da discente 4.....	83
Figura 23 - Texto expositivo para sumarização.....	85
Figura 24 - Resumo – sumarização I da discente 1	86
Figura 25 - Resumo – sumarização I da discente 2	86
Figura 26 - Resumo – sumarização I da discente 3	87
Figura 27- Texto-base “Bases naturais e povoamento da Oceania	88
Figura 28 - Resumo-sumarização II da discente 1	89
Figura 29 - Resumo-sumarização II da discente 3	92
Figura 30 - Resumo analisado 1	95
Figura 31 - Resumo analisado 2	95
Figura 32 - Texto-base “Aborígenes”	97
Figura 33 - Traços retóricos presentes no resumo 3.....	101
Figura 34 - Traços retóricos presentes no resumo 2.....	102
Figura 35 - Resumo final da discente 1.....	104
Figura 36 - Resumo final da discente 2.....	107
Figura 37 - Resumo final da discente 3.....	109
Figura 38 - Resumo final da discente 4.....	112

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Tipos e gêneros textuais	29
Quadro 2 – Possibilidades de retextualização	57
Quadro 3 – Reflexões dos discentes sobre o resumo produzido	74
Quadro 4 – Etapas de aplicação das atividades da pesquisa	75
Quadro 5 – Estratégias de substituição.....	87
Quadro 6 – Procedimentos de sumarização utilizados pela discente 1	90
Quadro 7 - Procedimentos de sumarização utilizados pela discente 3	92
Quadro 8 – Resumo menção ao autor da discente 2	98
Quadro 9 – Resumo menção ao autor da discente 3	98
Quadro10 – Resumo manção ao autor da discente 5	99
Quadro 11 - Análise do resumo final da discente 1	105
Quadro 12 – Análise do resumo final da discente 2	107
Quadro 13 – Análise do resumo final da discente 3	110
Quadro 14 – Análise do resumo final da discente 4	113

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO I	20
O ENSINO DA PRODUÇÃO ESCRITA E A CONCEPÇÃO INTERACIONISTA DA LINGUAGEM: A VISÃO DO TEXTO COMO UM TODO SIGNIFICATIVO	20
1.1 Os gêneros textuais e sua materialização pelo texto	28
CAPÍTULO II	33
GÊNERO E ENSINO	33
2.1 Os Estudos Retóricos de Gênero e o gênero como ação social	35
2.2 O Interacionismo Sociodiscursivo e o gênero como ferramenta de ação da linguagem	42
2.2.1 Schneuwly e Dolz e os gêneros como megainstrumentos	46
2.3 Uma abordagem de ensino mista para o gênero resumo escolar	50
CAPÍTULO III	54
O RESUMO ESCOLAR E A SUA PRODUÇÃO COMO GÊNERO DESTINADO À APRENDIZAGEM	54
3.1 A retextualização oportunizada pelo gênero resumo escolar	56
3.2 A escrita do resumo escolar: alguns subsídios teóricos sobre a habilidade de resumir e sobre a forma composicional desse gênero	58
CAPÍTULO IV	64
RESULTADOS E ANÁLISE DAS PRODUÇÕES	64
4.1 Contexto da pesquisa	64
4.2 Organização metodológica do trabalho	68
4.2.1 Descrição das etapas do trabalho	75
4.2.1.1 <i>Etapa I: reflexões sobre gênero como ação social</i>	76
4.2.1.2 <i>Etapa II: a compreensão global do texto a ser resumido</i>	79
4.2.1.3 <i>Etapa III: a habilidade de resumir</i>	84
4.2.1.4 <i>Etapa IV: uma estrutura para o gênero resumo escolar</i>	100

4.3 Análise das produções	104
CONSIDERAÇÕES FINAIS	116
REFERÊNCIAS.....	119
APÊNDICE.....	124
ANEXOS	126

INTRODUÇÃO

O processo de ensino e aprendizagem, bem como as práticas pedagógicas de Língua Portuguesa, vem sendo objeto de estudo há décadas. Nos anos 80, amparados por uma visão mais coerente de como o sujeito aprende e por uma concepção de língua que a enxerga além de mero instrumento de comunicação, profissionais da área, a exemplo de Koch, Marcuschi e Geraldi, dedicaram-se a trabalhos que transferiam o foco do ensino ancorado na gramática para uma abordagem fundamentada em práticas de linguagem e na percepção da língua em suas manifestações de uso. A partir de reflexões dessa natureza, foram evoluindo as mobilizações em torno da construção de um aparato teórico e metodológico sobre o que precisa ser ensinado (e como deve ser ensinado) nas aulas de Língua Portuguesa, resultando em bases legais e diretrizes que, fundamentadas numa concepção interacionista da linguagem, têm norteado o fazer pedagógico docente nessa área.

No entanto, a adoção dessas diretrizes pelo professor não tem promovido satisfatoriamente o pleno domínio da escrita, previsto pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (BRASIL, 1996) como um dos mecanismos para o desenvolvimento da capacidade de aprender e para a formação do cidadão. Nesse sentido, comuns são falas a respeito do fracasso escolar e constantes são alegações de que o trabalho do professor, mais especificamente o de Língua Portuguesa, não possibilita que os estudantes aprendam a escrever, mesmo se tratando dos anos finais do Ensino Fundamental.

Desse modo, interessa-nos explorar o ensino de gênero em sua materialização no espaço escolar e investir no fazer pedagógico, acreditando que a intervenção docente, teoricamente embasada, ao agir sobre o seu espaço, é capaz de promover mudanças significativas e multiplicadoras. Nos últimos trinta anos, as reflexões em torno do gênero têm ganhado cada vez mais corpo, resultantes de pesquisas empíricas com um amplo leque de propósitos e em diversos contextos. Os estudos sobre a aprendizagem e a aquisição de gêneros têm subsidiado o desenvolvimento de abordagens pedagógicas para as situações de escrita que devem permear as atividades de produção textual praticadas em sala de aula. Mesmo não se tratando de um tema novo, o fato é que, dada a sua dimensão e as

abordagens teóricas até então existentes, a exploração do gênero no espaço escolar continua mantendo mais que um relevante lugar.

[...] o conceito de gênero tem sido particularmente útil em ajudar os educadores nos níveis fundamental e médio a responder às demandas de um mundo globalizado e de economia baseadas na informação (p.ix-x). Os gêneros, ao nos ajudar “a conceber a escrita como uma tarefa focada, intencional e altamente diferenciada”, nos ajudam a compreender e a preparar os estudantes para as necessidades comunicativas cada vez mais especializadas das disciplinas, das profissões e da vida diária (p.x) (BAZERMAM; BONINI; FIGUEIREDO, 2009, apud BAWARSHI; REIFF, 2013, p. 18)

Assim, a depender da abordagem que o gênero receba nos contextos educacionais, o trabalho com gêneros pode permitir ao educando a compreensão do universo da escrita de modo a lhe servir para uma interação com o mundo, não apenas de maneira imediatista, mas em longo prazo, quando suas competências linguísticas são desenvolvidas de modo a possibilitar o exercício de sua cidadania. Nessa perspectiva, tomamos a escrita do gênero resumo escolar como foco desta pesquisa, reconhecendo sua relevância para os estudos em torno da aprendizagem de gêneros, pois, embora o resumo seja um gênero que vem sendo investigado em âmbito acadêmico, não nos deparamos com muitos trabalhos que tomem como *corpus* as produções de discentes do Ensino Fundamental, mesmo sendo esse um gênero frequentemente solicitado pelos professores desse nível escolar.

A escolha do gênero resumo escolar se deu por esse ser um texto com presença marcante no nosso espaço escolar, como situação de escrita. Gênero frequentemente utilizado em vários componentes curriculares, assume por vezes intenção avaliativa quando os estudantes são levados a condensar temas e assuntos para atestar a compreensão do que foi lido. Desse modo, o resumo é proposto pelo professor como instrumento de aprendizagem de conteúdos expostos geralmente em textos didáticos de disciplinas como História, Geografia e Biologia.

A exploração dos típicos resumos escolares é bastante significativa, uma vez que a produção desse gênero exige de quem escreve a atividade de retextualização. Segundo Matêncio (2003), “a retextualização envolve a produção de um novo texto a partir de um ou mais textos-base, o que significa que o sujeito trabalha sob as estratégias linguísticas, textuais e discursivas”. Sob essa perspectiva, considerando as habilidades de leitura e de escrita exigidas para a produção desse gênero, nos mobilizamos a observar se resumos escolares produzidos por discentes com a intenção de, em atendimento a solicitações de professores, expressarem

compreensão a respeito de determinado assunto, atendem a essa finalidade comunicativa, uma vez que, as percepções cotidianas induziam a supor que os nossos estudantes apresentavam dificuldades de identificação/entendimento das ideias principais de um texto, assim como de estruturação de textos escritos que pudessem revelar de maneira condensada o que compreendiam.

Assim, optamos por desenvolver o estudo com os estudantes de uma turma de 9º Ano do Ensino Fundamental da Rede Estadual de Educação, em virtude da recorrência com a qual a solicitação do gênero demonstrava-se presente, por se constituir no último ano dessa etapa e, ainda, por participarem da elaboração de Trabalho de Conclusão do Fundamental (TCF)¹, atividade com base em iniciação científica que exige dos estudantes, entre outras, habilidades semelhantes às necessárias para a produção do resumo, especialmente as relacionadas à compreensão de textos e à síntese de informações.

Partindo desse entendimento, e no intuito de elaborar uma proposta interventiva que ajudasse os estudantes a lidarem com as exigências com as quais se deparam para a escrita de um resumo escolar, estabelecemos como objetivo principal *desenvolver estratégias de abordagem do gênero resumo, propondo uma metodologia, a partir da retextualização oportunizada por esse gênero, para a produção de textos em situação escolar*. Para isso, empreendemos esforços para: (1) Analisar produções escritas de resumos escolares, observando se os textos atendem a seus propósitos comunicativos; (2) Observar a consciência de gênero revelada pelos estudantes a partir da produção de resumo escolar; (3) Investigar quais dificuldades os estudantes apresentavam para a escrita do gênero resumo escolar; (4) Construir referenciais para que os alunos possam se orientar quando produzirem resumos escolares, partindo da consciência de que esse gênero atende a uma necessidade social específica e que em virtude disso exige habilidades para a sua realização.

Para o desenvolvimento desses objetivos, inicialmente tomamos como fundamentação teórica reflexões sobre o ensino da produção escrita a partir de uma visão interacionista da linguagem (Antunes, 2003; Koch e Elias, 2014b; Leal, 2008;

¹ O Trabalho de Conclusão do Ensino Fundamental (TCF) é uma atividade da Rede Estadual de Educação de Pernambuco, iniciada em 2016 e destinada aos discentes do 9º Ano do Ensino Fundamental, que tem como objetivo despertar o interesse pela pesquisa a partir de temas sobre os quais os estudantes tenham interesse, sendo realizada em grupo e com orientação docente (PERNAMBUCO, 2018).

Passarelli, 2012), que toma o texto enquanto evento social e de produção de sentidos (Cavalcante; Custódio Filho; Brito, 2014; Koch, 2011, 2015; Marcuschi, 2008; Dijk, 2012). Nessa perspectiva, dedicamos atenção ainda a considerações sobre a conceituação de gênero e sua materialização pelo texto, a partir das observações de Marcuschi (2010a), Bazerman e Miller (2011) e Bezerra (2017).

Como base teórica do nosso trabalho, serviram também os Estudos Retóricos de Gênero (ERG), que se norteiam pelo princípio do gênero enquanto “ação social”, pelo entendimento de que este se constitui em situação recorrente enquanto modo tipificado, conforme Miller ([1984] 2012). Dessa forma, o conceito de gênero vai além dos aspectos formais e é esse entendimento que deve sustentar o ensino da escrita na escola, tomando como textos a serem trabalhados no ambiente escolar os gêneros que moldam, assim como os fazem cumprir, os papéis sociais que exercem. Assim, conduzidos pelas contribuições de Bawarshi e Reiff (2013), tomamos como referência reflexões que sustentam o entendimento do gênero como categoria de reconhecimento psicossocial (BAZERMAN, 2009; BAZERMAN; MILLER, 2011), dada a sua caracterização como forma de cognição situada e de cognição distribuída (BAZERMAN, 2009; BAWARSHI; REIFF, 2013). Embora essa corrente não apresente um modelo específico para o ensino da escrita, algumas abordagens pedagógicas foram desenvolvidas em contextos disciplinares, numa abordagem de gêneros para a escrita na universidade.

Tomamos como embasamento também as contribuições do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) e a ideia de que o gênero é utilizado como forma de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares, no que diz respeito ao domínio da produção textual (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004). A adoção dessa abordagem evidenciou-se necessária pela exigência de tomar o resumo escolar como objeto de ensino, pensando-se em um modelo didático que oportunizasse a apropriação das operações necessárias à produção desse gênero. Nesse sentido, fundamentamo-nos também nas proposições de Bronckart ([1997] 2007), Schneuwly (2004), Schneuwly, Dolz e Noverraz (2004), Machado (2005), Machado e Cristóvão (2006) e Cristóvão e Nascimento (2011). A utilização de mais de uma corrente teórica tem se demonstrando muito comum nos estudos brasileiros, resultando dessas combinações significativas contribuições para o ensino e para a aprendizagem de gêneros.

A organização metodológica deste trabalho se estruturou numa perspectiva mista (ensino implícito e explícito) de gêneros (BAWARSHI; REIFF, 2013), tomando também como referência as concepções de ensino da consciência crítica de gêneros desenvolvidas por Devitt (2009). Para a construção do quadro de atividades vivenciadas, serviram de inspiração, principalmente, os trabalhos de Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004) e Motta-Hoth e Hendges (2010).

Os trabalhos supracitados motivaram o planejamento de 04 (quatro) etapas para a pesquisa. Em um primeiro momento, dedicamos espaço a reflexões sobre o resumo como gênero, na perspectiva de estimular uma consciência de seu propósito social, valendo-se de uma situação real de produção escrita. Posteriormente, foram preparados, na ordem a seguir, momentos para atividades destinadas à compreensão global do texto a ser resumido, à habilidade de resumir e aos traços retóricos do gênero resumo escolar. A definição dessas etapas decorreu da percepção, a partir de um resumo produzido pela turma em aula de História, de que a capacidade de retextualização típica do resumo escolar era, naquele momento, o foco principal a ser assumido por nossa pesquisa, que, pela sua natureza interventiva, precisaria assumir a construção de um caminho que pudesse contribuir com os nossos discentes para que desenvolvessem essa habilidade.

Para efeito de análise, o *corpus* da pesquisa é constituído por 27 produções de resumos, coletadas em dois momentos distintos: no momento inicial que mobilizou a realização do planejamento, mencionado anteriormente, e após a vivência das etapas previstas, em atividade requerida para o componente curricular Geografia.

Desse modo, estruturamos a nossa pesquisa em quatro capítulos, além da introdução e das considerações finais. O primeiro procura situar as contribuições da linguística textual na perspectiva sociocognitiva-interacionista para o ensino da produção escrita, difundindo a visão de texto como fruto da interação e enquanto produção de sentidos. Além disso, servindo de base para o capítulo seguinte, antecipa discussões sobre o tratamento dispensado às práticas escolares de produção de textos e reserva atenção aos conceitos de gênero e texto.

O segundo capítulo focaliza o ensino de gêneros, dedicando-se a explicitação das abordagens de gênero propostas pelos Estudos Retóricos de Gêneros e pelo Interacionismo Sociodiscursivo, como embasamento para a construção de uma

perspectiva metodológica mista, que agregue proposições dessas duas correntes de estudo.

O terceiro capítulo, por sua vez, procura atender a necessária descrição do gênero objeto deste estudo, o resumo escolar, percebido como gênero destinado à aprendizagem. Nesse sentido, aborda a retextualização como fenômeno do qual decorre e pontua subsídios teórico-metodológicos sobre a habilidade de resumir e sobre aspectos da forma composicional desse gênero.

O quarto capítulo expõe os resultados obtidos e a análise das produções, trazendo inicialmente o contexto da pesquisa, a organização das etapas e a aplicação do plano de atividades. Posteriormente, apresentamos uma análise das produções textuais dos estudantes, observando os resultados demonstrados na última produção realizada, o que permite a observação das contribuições que a vivência do planejamento pedagógico desta pesquisa ocasionou aos resumos escolares por eles produzidos.

A leitura dos capítulos que se iniciam pode permitir uma visão ampla e devidamente fundamentada do caminho percorrido por este trabalho, uma experimentação de ensino da produção textual que resultou em significativas descobertas. Passemos, então, aos seus detalhamentos.

CAPÍTULO I

O ENSINO DA PRODUÇÃO ESCRITA E A CONCEPÇÃO INTERACIONISTA DA LINGUAGEM: A VISÃO DO TEXTO COMO UM TODO SIGNIFICATIVO

O trabalho com a produção escrita realizado no ambiente escolar tem sido afetado positivamente pelas contribuições da Linguística Textual, afastando-se, mesmo que lentamente, a fragmentação e a descaracterização da língua. É notória a preocupação assumida, já há algum tempo, com a relevância da contextualização da escrita nas atividades escolares e com os aspectos relacionados à organização textual. As reflexões mais recentes oportunizadas pelos estudos da Linguística Textual reforçam a percepção da língua como atividade cognitiva e sociointerativa situada, apontando o texto como única possibilidade de materialização da atividade comunicativa.

Nesse sentido, Marcuschi (2008) reforça a ideia de que o texto é tomado como evento comunicativo que envolve ações cognitivas, linguísticas, culturais, sociais (cf. BEAUGRAND, 1997), não como um simples produto, resultante da organização de construções sintáticas estruturadas numa superfície, denominada cotexto². O texto é, portanto, fruto da interação entre pessoas e, como tal, decorre de aspectos indissociáveis a esses seus agentes e de características inerentes ao momento de uso da língua. A aceitação dessas perspectivas impulsionou significativas mudanças no ensino da escrita, pois a gramatiquice, outrora tão valorizada, não encontra mais o mesmo espaço nas aulas de Língua Portuguesa.

Para uma melhor compreensão do conceito de texto anteriormente apresentado, é relevante mencionarmos as implicações destacadas por Marcuschi (2008, p. 80) que enfatiza:

1. O texto é visto como um sistema de conexões entre vários elementos, tais como: sons, palavras, enunciados, significações, participantes, contextos, ações, etc.
2. O texto é construído numa orientação multissistemas, ou seja, envolve tanto aspectos linguísticos como não linguísticos no seu processamento (imagem, música) e o texto se torna em geral *multimodal*.
3. O texto é um evento interativo e não se dá como um artefato monológico e solitário, sendo sempre um processo e uma coprodução (coautorias em vários níveis).
4. O texto compõe-se de elementos que são multifuncionais sob vários aspectos, tais como: um som, uma palavra, uma significação,

² A noção de cotexto é aqui apontada como “*entorno verbal*” (KOCH, 2011; KOCH e ELIAS, 2014b), em sua relação com a ideia de contexto hoje dominante na LT, a ser discutida no decorrer deste capítulo.

uma instrução, etc. e deve ser processado com esta multifuncionalidade.

Essa percepção sobre a natureza do texto, que vai bem além dos seus elementos linguísticos, serve-nos como resposta a indagações elementares que fazemos no intuito de descobrirmos o que merece ou não ser considerado um texto. Entre outras reflexões, leva-nos a perceber que o texto é o resultado da conciliação de diversos fatores acionados pela relação autor-texto-leitor e que assume variadas formas, de diferentes dimensões. É uma descrição que reflete o entendimento da língua como atividade sociointerativa situada. Conforme o próprio autor define, “o texto é o resultado de uma ação linguística cujas fronteiras em geral são definidas por seus vínculos com o mundo no qual ele surge e funciona” (MARCUSCHI, 2008, p. 72). Dessa maneira, estará sempre condicionado à subjetividade dos sujeitos envolvidos em sua realização.

Na perspectiva sociocognitivo-interacionista, hoje predominante na Linguística Textual, a ideia de texto está indissociavelmente relacionada à produção de sentidos. Esse entendimento é resultante do desenvolvimento de teorias e da ampliação de conceitos, entre eles o de *contexto* que, numa primeira fase da LT, quando a língua era então tomada como sistema autônomo, era restritamente associado a “*entorno verbal*, ou seja o co-texto” (KOCH, 2011, p. 23). Desse modo, o texto era percebido como uma associação de frases organizadas em sequências, cuja unidade era possibilitada por seus elementos articuladores (KOCH, 2011).

Dentre as suas significativas considerações sobre os avanços da LT, Koch (2011, p. 24) sintetiza a percepção atual sobre contexto, que expomos, mesmo de que de modo extenso, na citação a seguir:

O contexto da forma como é hoje entendido no interior da Linguística Textual abrange, portanto, não só o co-texto, como a situação de interação imediata [participantes, local e tempo da interação, objetivo da comunicação e meio de propagação], a situação mediata (entorno sóciopolítico-cultural) e também o contexto sociocognitivo dos interlocutores que, na verdade, subsume os demais. Ele engloba todos os tipos de conhecimentos arquivados na memória dos actantes sociais, que necessitam ser mobilizados por ocasião do intercâmbio verbal (cf. Koch, 1997): o conhecimento linguístico propriamente dito, o conhecimento enciclopédico, quer declarativo, quer episódico (*frames, scripts*), o conhecimento da situação comunicativa e de suas “regras” (situacionalidade), o conhecimento superestrutural (tipos textuais), o conhecimento estilístico (registros, variedades de língua e sua adequação às situações comunicativas), o conhecimento sobre os variados gêneros adequados às diversas

práticas sociais, bem como o conhecimento de outros textos que permeiam nossa cultura (intertextualidade).

Essa caracterização expõe o reconhecimento do contexto como tudo que colabora para a produção do sentido de um texto (KOCH; ELIAS, 2014a), acentuando-se os aspectos cognitivos e sociais que envolvem as atividades de comunicação. Assim, deixa em evidência as estratégias com as quais temos que lidar ao interagir, os conhecimentos que acionamos (voluntária e involuntariamente) ao nos comunicarmos, o que não se dá de modo diferente nas situações intermediadas pelo uso da escrita. Isso orienta para a promoção de atividades de produção de textos levando-se em conta os fatores contextuais de modo geral, não apenas o domínio das convenções linguísticas.

Van Dijk (2012), por sua vez, que se dedicou ao desenvolvimento de uma teoria sobre contexto, numa abordagem agora sociocognitiva, mais contemporânea, reconhece que

os contextos são como as outras experiências humanas – a todo momento e em toda situação, tais experiências definem como vemos a situação presente e como agimos nela. É uma tarefa fundamental para os estudos humanísticos e para as Ciências Sociais em geral, e para os estudos discursivos em particular, mostrar de maneira exata como nosso texto e nossa fala dependem dos contextos – e como os influenciam (DIJK, 2012, p.13).

Nesse foco, os contextos são experiências únicas e ao mesmo tempo dinâmicas, pois originam os textos e são por eles modificados, em virtude da ação discursiva de seus participantes e da repercussão que possa ter na situação imediata ou, de forma mais ampla, em seu entorno sócio-histórico-cultural.

Ainda sobre uma definição de texto, é necessário retomarmos a noção de textualidade, hoje familiar aos professores de Língua Portuguesa, correspondendo ao conjunto de características que fazem com que um texto seja um texto e não apenas uma sequência de frases. Esse entendimento tem origem nos seguintes critérios apresentados por Beaugrand e Dressler (1981, apud KOCH, 2015, p. 45): coesão e coerência (centralizados no texto); situacionalidade, informatividade, intertextualidade e aceitabilidade (centralizados no usuário). Embora para este trabalho não seja necessário nos prolongarmos com conceitualizações específicas sobre esses fatores, destacamos que essa visão apresentada por Beaugrand e Dressler (1981, apud KOCH, 2015) tem sido aprimorada, a exemplo da evolução da

noção de coesão e coerência. Segundo Koch (2015, p. 52), a coerência, no que lhe concerne,

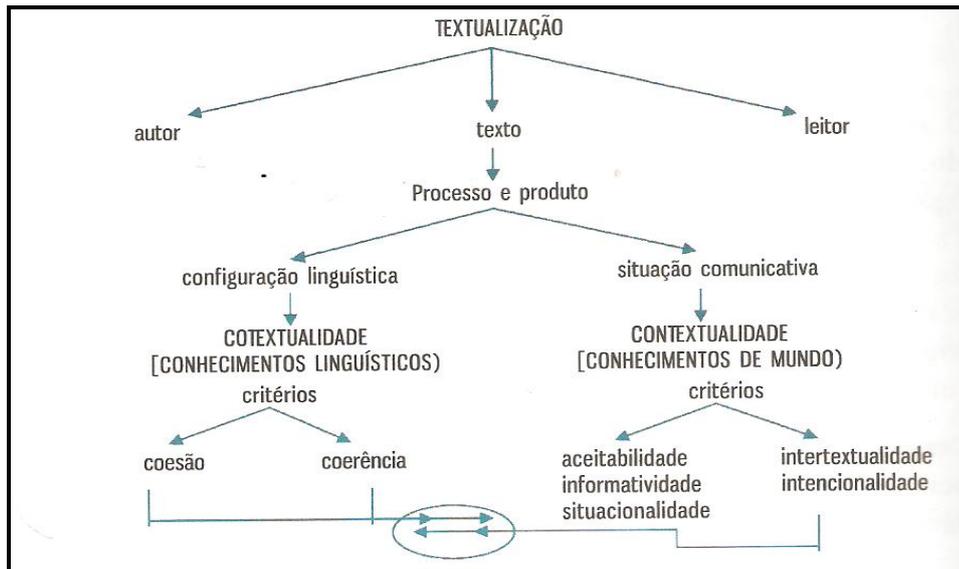
não é apenas um critério da textualidade entre os demais (e centrado no texto!), mas constitui o resultado da confluência de todos os demais fatores, aliados a mecanismos e processos de ordem cognitiva, como o conhecimento enciclopédico, o conhecimento compartilhado, o conhecimento procedural etc. O que se tem defendido é que a coerência resulta de uma construção dos usuários do texto, numa dada situação comunicativa, para a qual contribuem, de maneira relevante, todos os fatores [...].

Dessa forma, percebemos a coerência como resultado da articulação simultânea de aspectos relacionados não somente ao material linguístico em si, mas também ao contexto de produção e às pessoas que participam da construção do texto. Assim, podemos pensar na possibilidade de multiplicidade de sentidos para os textos, pela especificidade de cada momento de interação e da individualidade das pessoas que compartilham a experiência linguística.

Fazendo uma relação com a vivência das atividades de escrita no ambiente escolar, reconhecer esse caráter plural dos textos não equivale a aceitar qualquer produção do discente como válida. É pertinente que o professor, considerando o contexto de produção, pontue a coerência do texto do seu aluno e a adequação do texto à intenção comunicativa em que se realiza (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO; BRITO, 2014).

Retomando a noção de textualidade, não podemos deixar de mencionar as colocações de Marcuschi (2008) ao asseverar que os sete fatores da textualidade primeiramente definidos por Beaugrande e Dressler “não constituem princípios de formação textual e sim critérios de acesso à produção de sentidos” (MARCUSCHI, 2008, p. 97). Reconhecendo o texto como realização linguística, o autor destaca a impossibilidade de se dissociar as dimensões cotextuais e contextuais e elabora o esquema a seguir para uma visão mais ampla da distribuição desses critérios da textualidade:

Figura 1: Critérios gerais da textualidade



Fonte: Marcuschi (2008, p.96)

Essa representação expõe inicialmente as três bases da textualidade: o autor, o leitor e o texto, esse último como centro e sendo percebido não somente como produto, mas também como processo. É esse reconhecimento, do texto como processo, que permite, na dimensão seguinte, destaque, em um mesmo nível de relevância ao atribuído aos conhecimentos linguísticos, à contextualidade que, numa visão mais ampla de contexto, envolve os conhecimentos de mundo. Nessas dimensões, Marcuschi (2008) situa os princípios da textualidade reforçando a relação de imbricamento que pode ser estabelecida entre eles, pois, como enfatiza, a ausência de um desses fatores não inviabiliza a produção de sentido de um dado texto. Por isso devem ser tratados como critérios da textualidade, não como preceitos linguísticos.

Nesse contexto, a exploração de textos diversificados nas aulas de Língua Portuguesa tem se tornado expressão de ordem, embora nem sempre as metodologias revelem abordagem coerente com a visão de língua anunciada. Sobre isso, Koch e Elias (2014b, p. 32) afirmam:

[...] o modo pelo qual concebemos a escrita não se encontra dissociado do modo pelo qual entendemos a linguagem, o texto e o sujeito que escreve. Em outras palavras, subjaz uma concepção de linguagem, de texto e de sujeito escritor ao modo pelo qual entendemos, praticamos e ensinamos a escrita, ainda que não tenhamos consciência disso.

Desse modo, trazer para a sala de aula uma variada gama de textos e restringi-los a análises metalinguísticas, dando ênfase aos aspectos formais sem a

devida abordagem dos princípios da textualidade é lidar somente com uma pequena parte desses quebra-cabeças, é não oportunizar aos discentes experiências com os textos em suas completudes.

Nesse caminho, embora o texto tenha sido assumido como ponto de partida por muitos professores, as práticas de produção escrita não têm dado conta de fornecer subsídios para que os alunos se sintam capazes de escrever quando essa tarefa exige a articulação e a organização de ideias em sequências mais extensas, muito menos de manter uma relação com as suas escritas de modo a observar sequer se conseguem atingir aos propósitos comunicativos envolvidos.

Em conformidade com as percepções de Koch e Elias (2014b), os Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental e Médio do estado de Pernambuco (PERNAMBUCO, 2012) realizam considerações que podem dirigir as escolhas dos professores na seleção de suas atividades. Sobre a escrita, destacam que o seu foco deve estar voltado para a interação, estando centralizada nas intenções do escritor e no monitoramento da sua produção em função dos interlocutores.

Esse foco apontado pelo documento leva em conta que a escrita, em virtude de sua natureza interativa, exige a relação entre duas ou mais pessoas, sendo concebida como um processo que ultrapassa a codificação mobilizada pelo ato de escrever. Foi nesse sentido que nos anos 80, estudos como o de Geraldi ([1984] 2012) estimularam reflexões em torno da contraposição dos termos “redação escolar” e “produção de texto”. A chamada redação escolar, produto artificial, que não carregava em si características interlocutivas dos textos que circulam fora do espaço escolar, não poderia ser considerada atividade de produção de texto.

Em sintonia com essa visão, Passarelli (2012, p.46) destaca que “o papel da escola é criar situações interlocutivas propícias para que o estudante aprenda a escrever melhor seus textos”. A efetivação dessa atribuição pode ser questionada quando nos voltamos para as reações de hesitação, ou mesmo de relutância, apresentadas por muitos estudantes quando se deparam com solicitações de escrita. A autora sugere que o, por ela chamado, medo do papel em branco pode ser resultado das tradicionais técnicas de redação que se espelhavam em textos de autores consagrados e desconsideravam a necessidade de um repertório para se desenvolver um tema, assim como do domínio dos procedimentos relativos ao processo da escrita (PASSARELLI, 2012).

Nessa perspectiva, em trabalho voltado para a interlocução como base do processo ensino-aprendizagem do texto escrito, Leal (2008) aborda como condição para o ensino de produção de texto pensar o aprendiz como sujeito que, mediante suas condições individuais, procura estabelecer uma interação pelo intermédio da escrita. Por conseguinte, espera-se do professor uma atitude de compreensão diante do texto do aluno, numa relação permeada pelo interesse diante do que o aluno escreve, não se concentrando no papel de revisor que aponta erros e exige adequações gramaticais.

Uma postura dessa natureza exige do docente entender o funcionamento da escrita, para que possa enxergar nos textos as marcas diferenciadas que ali se apresentam, porque individuais são seus escreventes. Nesse sentido, Leal (2008) enfatiza que os textos, enquanto instâncias discursivas, são atravessados por determinantes dessa interação textual, indicando, a partir de sua pesquisa, os seguintes fatores: conhecimentos prévios sobre o assunto; compreensão dos propósitos com os quais se escreve; jogos de imagens produzidos na situação comunicativa (como imagina que deva ser dito); visão de mundo; conhecimentos linguísticos.

A marcação desses determinantes em seu texto faz com que atentemos para o cuidado que devemos manter ao definirmos as atividades apresentadas aos nossos alunos para que elas não sejam limitadoras e criem condições de escrita verdadeiramente possíveis. Além disso, norteia a parceria por nós a ser assumida nesse processo de aprendizagem, que deve ser orientada pelo diagnóstico dos saberes e conhecimentos linguísticos revelados no texto como embasamento para o nosso planejamento, para a estruturação de atividades significativas (LEAL, 2008).

Ademais, a autora salienta que

compreender os determinantes da interação não é suficiente para gerar produtores de textos, mas é fundamental para construir respostas. Essa é uma das condições que poderão levar o aluno a entender não apenas a escrita, mas a *situação* do escritor. Escrever aprende-se na interação contínua com os atos de escrita, através de estratégias significativas, em que o aprendiz poderá compreender o caráter dialógico da linguagem [...]. Para o aluno aprender a escrever, precisa encontrar interlocutores, colocar-se em dialogia, encontrar espaços para a atividade humana de expressão, de modo a articular seus textos às diferentes necessidades e interesses que se encontram nas suas necessidades de existência, nas suas práticas sociais (LEAL, 2008, p. 65-66).

Assim, as experiências escolares de escrita devem gradativamente permitir uma compreensão de como funciona um texto escrito, o que não é possível pelo intermédio de práticas mecânicas, mas pelo tratamento da língua como atividade sociointerativa situada.

Em consonância com essa perspectiva, nas últimas décadas, novas discussões sobre o tratamento dispensado à elaboração de texto no espaço escolar foram levantadas, apoiadas em abordagens teóricas em torno dos gêneros textuais como manifestação da língua, tema que será tratado no próximo subtópico. Em um primeiro momento, com a apresentação de uma supervalorização das estruturas composicionais dos textos e da intenção de oportunizar um maior contato com a diversidade de textos/gêneros que circulam fora da escola. Posteriormente, tratando com ênfase a aprendizagem de gêneros como processo sociointeracional, e provocando novas reflexões sobre a possibilidade e adequação da utilização do gênero como objeto de ensino.

Nesse contexto, tem sido reafirmada a necessidade de serem desenvolvidas “aulas e materiais didáticos [...] que estabeleçam uma inter-relação entre as atividades de leitura, produção de texto e análise linguística e que não fragmentem a relação entre língua e vida” (BUNZEN, 2006, p. 159), o que sugere considerar os gêneros utilizados pelos discentes em seus contextos culturais específicos, e estimular uma consciência sobre as possibilidades de uso da língua escrita e das funções que podem atender ao se materializarem. Didaticamente, isso implica perceber que a aprendizagem da escrita dos gêneros exige caminhos diferentes e que a produção escrita de um texto constitui um processo complexo, que requer momentos de organização e de reflexão que vão influenciar no resultado do que é elaborado.

Nesse caminho, Antunes (2003) aborda diversos aspectos que estão envolvidos no contexto da produção de textos escritos e que determinam a qualidade do que é escrito. Entre eles, ressalta as condições de produção e de recepção e a definição de etapas destinadas e integradas de realização: planejamento, operação e revisão. Sobre esta última, ressalta-se a possibilidade de mobilizar toda uma gama de conhecimentos a respeito da língua, pois constitui em espaço mais do que conveniente para a exploração das especificidades do texto em construção e das características linguístico-discursivas de quem o produz. É nesse espaço de revisão, de reflexão sobre o que escrevem, que os estudantes podem mergulhar nos

aspectos relacionados à textualidade, aprendendo a lidar com os elementos linguísticos que podem viabilizar os sentidos pretendidos ao que querem dizer. Essa deve ser uma prática mediada pela ação do professor, o que Antunes (2003) acena como escrita orientada para a coerência global.³ Sobre as condições de produção é pertinente lembrar que uma situação de escrita contextualmente adequada deve concretizar-se na elaboração de um texto com a finalidade de atender a um propósito comunicativo. Não se situar num propósito comunicativo pode provocar limitações ao que é produzido, pois impossibilita a tomada de decisões sobre o que vai ser escrito e sobre o como escrever.

Diante do exposto, julgamos pertinente um aprofundamento da compreensão dos conceitos com os quais temos lidado cotidianamente nos espaços escolares, entre eles, e especialmente, o de gênero e o de texto, essenciais para uma maior convicção das intenções assumidas pela prática docente e para a promoção de atividades mais coerentes e eficazes no trabalho com o ensino da escrita.

1.1 Os gêneros textuais e sua materialização pelo texto

O conceito de texto enquanto unidade de sentido em uso remete a finalidades diversas para atender a diferentes necessidades de interação. Conseqüentemente, o texto não pode constituir-se sempre da mesma forma; ele vai se organizar dentro de determinadas condições que irão caracterizá-lo como pertencente a determinado gênero, gênero aqui entendido como realização prática do texto.

Nas últimas décadas, a noção de gênero foi popularizada no Brasil não somente pelas diretrizes constantes nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998), mas também pelo vasto leque de pesquisas desenvolvidas sobre a temática a partir de abordagens teóricas diversas. Muitos desses estudos sobre gêneros partem, de forma macroanalítica, da concepção atribuída a Bakhtin ([1979] 1997, p. 280) que os denomina como “tipos relativamente estáveis de enunciados”, concebendo-os como formas de comunicação, de uso da língua, (portanto de natureza concreta e única, embora não estática) que se constituem, em virtude das situações comunicativas, a partir de características composicionais, relativas ao conteúdo e ao estilo (BAKHTIN, [1979]1997). Para

³ Em Irlandé Antunes (2003), *Aula de Português: encontro e interação*, autora ressalta a necessária atenção pelo professor a algumas propriedades do texto, tais como coesão, coerência, informatividade, clareza, concisão, entre outras.

Bakhtin ([1929] 2006), em discordância ao pensamento estruturalista difundido por Saussure ([1916] 2006) a língua apresenta-se como uma corrente evolutiva ininterrupta, e, enquanto sistema de normas somente existe relacionado à consciência subjetiva dos indivíduos, sendo mediada pelas situações de coletividade da vida em sociedade. A consciência subjetiva do locutor não se utiliza da língua como sistema de normas. O falante utiliza-se da língua para as necessidades enunciativas concretas o que atribui à língua a característica de mutação; utiliza-se das formas normativas em contextos concretos, assumindo assim importância somente quanto signo (BAKHTIN, [1929] 2006). Dessa forma, os gêneros são manifestações linguísticas impossíveis de serem delimitadas, pois se concretizam nas diversas esferas discursivas, constituindo-se e modificando-se em razão dos seus usuários e do tempo em que vivem, das relações que são estabelecidas em função da linguagem.

Nessa perspectiva conceitual, não podemos deixar de mencionar, mesmo que de forma sucinta, a relevante contribuição de Marcuschi (2010a) para uma maior compreensão da distinção entre o que se convencionou chamar *tipo textual* e *gênero textual*, em reflexão sobre os aspectos discursivos e enunciativos e sobre as particularidades formais. Para uma melhor visibilidade, o autor apresenta o seguinte quadro:

Quadro 1: Tipos e gêneros textuais

TIPOS TEXTUAIS	GÊNEROS TEXTUAIS
<ol style="list-style-type: none"> 1. construtos teóricos definidos por propriedades linguísticas intrínsecas; 2. constituem sequências linguísticas ou sequências de enunciados e não são textos empíricos; 3. sua nomeação abrange um conjunto limitado de categorias teóricas determinadas por aspectos lexicais, sintáticos, relações lógicas, tempo verbal; 4. designações teóricas dos tipos: narração, argumentação, descrição, injunção e exposição. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. realizações linguísticas concretas definidas por propriedades sociocomunicativas; 2. constituem textos empiricamente realizados, cumprindo funções em situações comunicativas. 3. sua nomeação abrange um conjunto aberto e praticamente ilimitado de designações concretas determinadas pelo canal, estilo, conteúdo, composição e função. 4. exemplos de gêneros: telefonemas, sermão, carta pessoal, romance, bilhete, aula expositiva, reunião de condomínio, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio, instruções de uso, <i>outdoor</i>, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversação espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo virtual, aulas virtuais etc.

Fonte: Marcuschi (2010a, p. 24).

Dessa maneira, quando observamos as superfícies (o cotexto) dos gêneros escritos, por exemplo, percebemos que podem ser construídos pela mescla de sequências tipológicas diferentes, em decorrência do propósito a ser atingido e/ou do estilo de quem o produz. Tipos e gêneros assumem, portanto, definições distintas, sem a ocorrência de qualquer espécie de relação hierárquica entre elas, o que implica não haver razões para selecionarmos uma categoria em detrimento da outra ao realizarmos o planejamento de aulas de produção escrita. Santos e Nascimento (2017, p. 90), pautadas no pensamento bakhtiniano sobre gêneros, afirmam que “são englobados pela composição a escolha e o arranjo das sequências textuais adequadas para a estruturação do discurso”. As sequências textuais, naturalmente, constituem as estruturas verbais dos gêneros.

A utilização de um termo pelo outro pode ainda hoje ocorrer como consequência de práticas de escrita outrora bastante popularizadas no espaço

escolar. Essas atividades, comumente chamadas de redação, restringiam-se à construção de textos descritivos, narrativos e dissertativos (nessa ordem, para o desenvolvimento de competências gradativas), elaborados a partir do desenvolvimento de temas apresentados pelo professor, que serviam como exercícios para o domínio do código linguístico, sendo destituídas de aspectos relacionados à contextualidade, entre eles, a situacionalidade e a intencionalidade, que devem balizar o sujeito escrevente.

Embora esse detalhamento sobre tipos e gêneros textuais tenha oferecido uma descrição satisfatória para o reconhecimento dos gêneros a serem tomados como instrumentos para as aulas de língua materna, não são incomuns, mesmo atualmente, quando dispomos de uma gama maior de estudos sobre gênero, confusões em torno do emprego dos termos gênero e texto, como noções semelhantes.

Sobre isso, partindo de uma visão sociorretórica do gênero como ação social, a ser destacada no próximo capítulo, temos a percepção de que

O gênero é [...] uma questão de acordo social. O texto tende a ser um material determinado, ou um modo de materialização de um enunciado ou de um trecho de discurso verbal. São designações de dois domínios conceituais diferentes. Eu, de modo algum, os usaria um pelo o outro (BAZERMAN; MILLER, 2011, p.21).

Essa distinção, marcadamente defendida, não exclui a proximidade dos conceitos de gênero e de texto, apenas os especifica, dada a necessidade de tratarmos com mais precisão as terminologias com as quais lidamos, principalmente quando as utilizamos para a produção e a divulgação de estudos linguísticos.

Sobre esse assunto, ressaltamos o trabalho de Bezerra (2017) que propõe um rápido percurso pelos equívocos no discurso sobre gênero no contexto brasileiro, discorrendo, a partir de exemplificações advindas de escritos de origens diversas, inclusive do nosso meio acadêmico, sobre as confusões conceituais que revelam a utilização de termos como *gênero*, *texto*, *tipo*, *suporte* e *domínio discursivo*, quando um é utilizado pelo outro inadequadamente. Sobre as reflexões em torno do equívoco entre *gênero* e *texto*, Bezerra (2017) explicita que o texto é tomado, em sua materialidade, equivocadamente como equivalente a gênero. O autor enfatiza que, esse aspecto material, quando pensamos em sua apresentação linguística, seja oral ou escrita, somente pode ser atribuído ao texto, não ao gênero. Para ele, as

convenções do gênero possíveis naquela situação comunicativa conduzem à construção do texto que é “materializado”.

Além de apresentar as distinções pertinentes, Bezerra (2017) suscita reflexões relacionando esses equívocos às confusões entre os conceitos de *gênero*, *texto* e *discurso* como subjacentes a toda a questão, à compreensão dicotômica das terminologias gêneros *textuais* e gêneros *discursivos*, ocasionada por múltiplas abordagens, de diferentes teorias, utilizadas no Brasil. Para o autor, o gênero deve ser tratado a partir da percepção de que, constitutivamente, ele é ao mesmo tempo textual e discursivo, o que atenuaria essas confusões.

A produção acima destacada marca um lugar teórico muito especial nessas discussões. Além de orientar o uso dessas terminologias, pode nortear a visão que assumimos perante os gêneros e, conseqüentemente, que critérios adotamos ao oportunizar as ações de escrita propostas aos discentes em sala de aula.

Perante o exposto, o texto deve ser percebido como uma composição resultante de uma motivação, o que implica situar a sua produção na vivência de gêneros que façam sentido aos estudantes, que correspondam a objetivos linguísticos que disponham em situações sociais, as mais reais possíveis. Por esse motivo, voltamos neste trabalho para o desenvolvimento de uma experiência com a escrita do resumo escolar, gênero pertencente à rotina do discente e que exige o acionamento de determinantes para a sua construção que são por vezes ignorados durante sua elaboração.

Para isso, tornou-se necessário reservar espaço à compreensão de algumas abordagens teóricas em torno do gênero e, envolvidas por esses estudos, de pedagogias para o ensino da escrita, sobre as quais trataremos no próximo capítulo. O que nos interessa, com este trabalho, é reafirmar a grandiosidade da categoria de gênero e, como tal, a necessidade de que as suas práticas escolares recebam mais atenção, tendo em vista o desenvolvimento de competências em escrita ajustadas à vida social.

CAPÍTULO II GÊNERO E ENSINO

Atualmente, as práticas escolares para o ensino de Língua Portuguesa (doravante, LP), em virtude das orientações curriculares vigentes, tem se configurado a partir da exploração de gêneros como base do trabalho para o qual são atribuídas expectativas de aprendizagem relacionadas à leitura, à escrita, ao letramento literário e, transversalmente, à análise linguística.

A valorização dessa estrutura, que coloca o gênero como pilar da vivência pedagógica em LP surge como circunstância da visão de que, como categoria, “o gênero passou a ser uma noção central na definição da própria linguagem” (MEURER; BONINI; MOTHA-ROTH, 2005, p. 8), tendo provocado o interesse de pesquisadores de diversos campos e especialmente da linguística.

Nessa área, quando nos voltamos para a relevância atribuída hoje ao gênero como fenômeno linguístico, não podemos nos furtar da concordância de que a sua natureza consegue reunir os conceitos de texto e discurso. Nesse sentido, para Bezerra (2017, p. 12-13),

o conceito de gênero [...] é capaz de colocar em xeque velhas concepções dicotômicas como a que trata o texto como mera ‘materialização’ de um discurso conseqüentemente ‘imaterial’. A partir do gênero, tanto o texto quanto o discurso podem ser relacionados produtivamente com o seu contexto cognitivo e social, e assim tanto o estudo teórico quanto a aplicação pedagógica se tornam muito mais viáveis e eficazes.

É do entendimento dessa inter-relação entre gênero-texto-discurso apresentada pelo autor e de que os gêneros realizam-se nas mais variadas formas de uso da língua que podem resultar experiências significativas com o ensino da escrita nos ambientes escolares, integrando não somente os eixos do currículo de LP, mas também outras áreas do conhecimento e repercutindo, assim, na aquisição do letramento.

Nesse sentido, não poderíamos desenvolver esta pesquisa sem dedicar, mesmo que sucintamente, espaço para a análise sobre gênero, tomando como referência os esforços de abordagens teóricas que delinearam nossa atual compreensão de gênero, bem como perspectivas pedagógicas sobre o ensino da escrita baseadas em algumas dessas abordagens.

Primeiramente voltado para a crítica literária, ao longo do tempo, com perspectivas distintas, o conceito de gênero (e suas aplicações) foi desenvolvido a partir de enfoques mobilizados por condições e contextos diferentes. Para Bawarshi e Reiff (2013), nos últimos 30 anos, os esforços de vários pesquisadores contribuíram para uma percepção de gênero que ultrapassa os seus traços formais, concedendo-lhe uma visão mais dinâmica, que o relaciona a práticas sociais e a formas de ser e de conhecer. Embora as abordagens teóricas surgidas concentrem-se em conceitos-chave específicos, igualmente se voltam para o pensamento de que “os gêneros refletem e coordenam modos sociais de conhecer e agir no mundo, e assim fornecem maneiras valiosas de investigar como os textos funcionam em diversos contextos [...] e como ensinar os estudantes a agir significativamente em vários contextos” (BAWARSHI; REIFF, 2013, p.17). Esses aspectos podem ser observados nas abordagens teóricas destacadas a seguir:

1. Abordagem da Escola de Sidney: baseada na linguística sistêmico-funcional (LSF) e inspirada nos estudos de Halliday; foco pedagógico voltado para modelagem e explicação das características dos gêneros, seguidas da reprodução; premissa de que a estrutura linguística está relacionada com a função social e com o contexto.
2. Abordagem do Inglês para Fins Específicos (ESP): desenvolvida a partir da teoria dos movimentos retóricos de Swales, é marcada pela análise das características textuais dos gêneros, em relação aos propósitos de comunidades discursivas; proposição de que o gênero é uma classe relativamente estável de eventos linguísticos e retóricos.
3. Abordagem dos Estudos Retóricos de Gênero (ERG): conhecida como teoria norte-americana de gêneros, enfatiza o estudo dos gêneros, vistos como modos retóricos de agir em situações recorrentes, como formas de cognição situada, ação social e reprodução social; foco de análise direcionado para uma compreensão de práticas e eventos sociais.
4. Abordagem do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD): desenvolvida por Bronckart, Dolz, Schneuwly e outros, percebe os gêneros como produtos das atividades sociais, como ferramentas que permitem a realização de ações de linguagem e de participação social; apresenta influência de Bakhtin e Vygotsky e tem servido de aparato teórico para a construção de

modelos analíticos e de modelos pedagógicos para o estudo de gêneros (BAWARSHI; REIFF; 2013).

Diante dessas abordagens, e considerando as intenções atingidas por este trabalho, optamos por tecer considerações um pouco mais detalhadas sobre os Estudos Retóricos de Gênero e sobre o Interacionismo Sociodiscursivo, visto que parte dos conceitos dessas abordagens sustentaram teoricamente o desafio assumido com esta pesquisa. A realização de uma prática de escrita tipicamente escolar como a produção de resumos, aplicada em contexto em que as condições de produção apresentavam-se sobremaneira inadequadas, comportou a utilização de fundamentos dos ERG e do ISD, paralelamente, sobre os quais trataremos nos tópicos subsequentes.

2.1 Os Estudos Retóricos de Gênero e o gênero como ação social

As situações de produção escrita realizadas no espaço escolar podem encontrar significado e, com isso, alcançar o tão desejado êxito, se o princípio de que a língua é social, é uso, estiver sempre latente e revelar-se nos instrumentos teóricos que orientam as atividades didáticas. Amparados por essa perspectiva, encontramos nos Estudos Retóricos de Gênero (ERG), aproximando-nos mais especificamente do entendimento de “gênero como ação social” desenvolvido por Carolyn R. Miller ([1984] 2012), conceitos indispensáveis à construção de um embasamento significativo para a pesquisa realizada.

Os ERG, também conhecidos como teoria norte-americana de análise de gêneros, “contribuíram com a obra da nova retórica ao examinar a maneira como os gêneros – como modelos retóricos tipificados de agir em situações recorrentes – atuam como meios simbólicos de estabelecer identificação e cooperação social” (BAWARSHI; REIFF, 2013, p. 84). Envolvidos pela mudança da tradição retórica, que passou a investigar a retórica não apenas como forma de persuasão, mas como forma de partilhar a realidade social, os estudiosos dessa corrente se voltam para a percepção dos gêneros “como conceitos sociológicos que medeiam modos textuais e sociais de conhecer, estar e interagir em contextos determinados (BAWARSHI; REIFF, 2013, p. 81). Assim, mais do que funcionarem como instrumento de comunicação, os gêneros constituem “fatos sociais” (BAZERMAN, 2009, p. 22), são

modos de atuação pela linguagem produzidos, conforme as circunstâncias da atividade social.

Nessa perspectiva, Miller ([1984] 2012, p.32), conceitua gêneros como “ações retóricas tipificadas fundadas em situações recorrentes” ressaltando no gênero o atributo de possibilitar aos indivíduos a realização de atividades socialmente estabelecidas. A compreensão dessa definição perpassa essencialmente pelo entendimento das ideias de recorrência e de tipificação, principalmente.

Discorrendo sobre a primeira, podemos lembrar a regularidade com que os textos são utilizados em situações semelhantes, atentando para o fato de que, para que isso aconteça, é preciso que o sujeito, numa dada situação, reconheça as necessidades que estão ali interligadas e relacione-as a um gênero que possa atender as suas expectativas naquele momento. Esse reconhecimento estará condicionado a experiências anteriores ou ao conhecimento de gênero que tenha formado por sua participação em contextos sociais diversos, o que Miller em seu artigo, baseando-se, em conceitos trazidos à fenomenologia por Alfred Schutz, cita como “estoque de conhecimento” (SCHUTZ; LUCKMANN, 1973 apud BAWARSHI; REIFF, 2013, p.90-91).

Essa dinâmica de relacionar situações retóricas a textos torna-se possível por assumirmos padrões comunicativos. A respeito disso, Bazerman (2009, p. 29) afirma que “este processo de mover-se em direção a forma de enunciados padronizados, que reconhecidamente realizam certas ações em determinadas circunstâncias, e de uma compreensão padronizada de determinadas situações, é chamado *tipificação*.” Com esse conceito, Bazerman (2009) realça a ação dos sujeitos enquanto produtores de sentido, trazendo para a tipificação uma noção que vai além da forma e, em reforço a isso, enfatizam que:

a definição de gêneros como apenas um conjunto de traços textuais ignora o papel dos indivíduos no uso e na construção de sentidos. Ignora as diferenças de percepção e compreensão, o uso criativo da comunicação para satisfazer novas necessidades percebidas em novas circunstâncias e a mudança no modo de compreender o gênero com o decorrer do tempo (BAZERMAN, 2009, p.31).

Corroborando essas reflexões, Miller (BAZERMAN; MILLER, 2011, p.34) afirma que, além da similaridade de forma, o conceito de tipificação nos projeta a uma similaridade de conteúdo ou substância e a uma similaridade de ação. Assim, embora a apresentação material de um gênero facilite sua identificação, o conceito a

ele atribuído possui uma dimensão bem mais ampla, oportunizada também por aspectos sócio-históricos, viabilizada essencialmente pela ação das pessoas que (re)produzem fatos sociais mediados pela linguagem escrita.

No que tange a essa visão de gênero apresentada por Miller, Bazerman (2011) manifesta concordância e aponta algumas características dessa definição que o faz perceber o gênero como categoria de reconhecimento psicossocial. Para ele, o conceito difundido por Miller ([1984] 2012),

[...] não localiza o gênero no texto ou no artefato – no objeto em si – mas na percepção do criador e do receptor, como eles percebem o que está acontecendo. E isso faz do gênero uma categoria de reconhecimento psicológico, mas os gêneros também emergem historicamente e são praticados socialmente. Os gêneros também precisam ser socialmente distribuídos de modo que haja certo alinhamento entre as pessoas ao longo do tempo. Portanto, o gênero também é uma categoria de reconhecimento social (BAZERMAN; MILLER, 2011, p. 17).

Essa é uma compreensão mais aprofundada que trata os gêneros como acontecimentos de ordem subjetiva, mas que, simultaneamente, definem as atividades socialmente compartilhadas. Desse modo, entender o gênero como ação social implica na sua caracterização como forma de *cognição situada*, assim como enquanto *cognição distribuída*, o que envolve o entendimento de alguns conceitos essenciais a essas maneiras de percebê-lo, sobre os quais trataremos nas observações seguintes.

Para Bawarshi e Reiff (2013), uma das contribuições da tese de Berkenkotter e Huckin (1993) à noção de gênero dos ERG é a de que os gêneros são formas de *cognição situada*. Para esses pesquisadores, o conhecimento de gênero está coadunado ao conhecimento processual (conhecimento sobre onde, como e quando produzir determinado gênero) e ao conhecimento de fundo (conhecimento de conteúdo e de pressupostos compartilhados (cf. Berkenkotter e Huckin, 1993). Desse modo, “para realizar ações, os gêneros devem estar ligados à cognição uma vez que a forma como conhecemos e como agimos estão mutuamente relacionadas” (BAWARSHI; REIFF, 2013, p. 105). Como forma de cognição situada portanto, os gêneros permitem, além da interação pela linguagem, que os membros de uma comunidade atuem na construção da dinâmica de sua sociedade.

Por sua vez, o entendimento do gênero enquanto cognição distribuída está relacionado à compreensão de gêneros divulgada por Bazerman (2009, p.31) “como fenômenos de reconhecimento psicossocial que são parte de processos de

atividades socialmente organizadas”, também exigindo que elenquemos aqui algumas outras reflexões exploradas pelos ERG. Pensando que os gêneros não se manifestam isoladamente, mas em resposta a outros gêneros, discutiremos acerca dos conceitos *conjuntos de gêneros*, *sistema de gêneros* e *sistemas de atividades*, na abordagem apresentada por Bazerman (2009), que caracteriza como os gêneros se configuram em organizações, como se encaixam no cumprimento de papéis sociais.

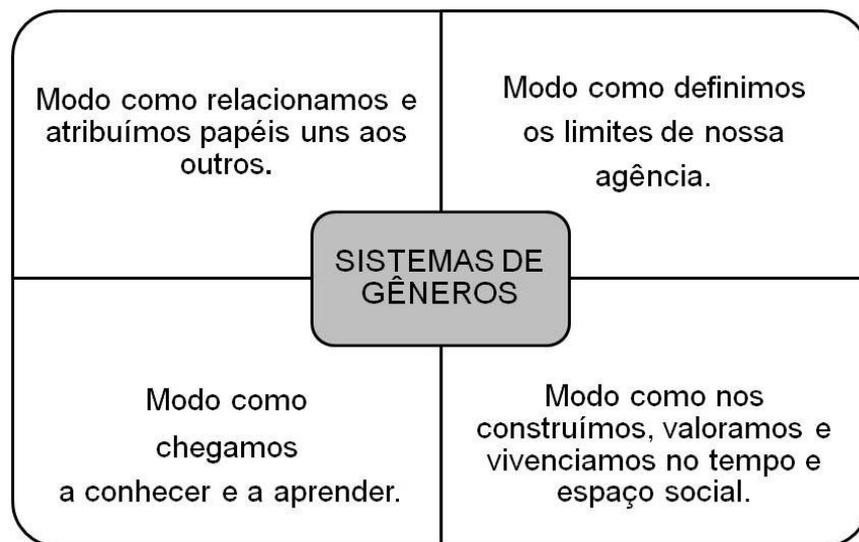
A noção de conjunto de gêneros foi inicialmente apresentada por Devitt (1991) para nomear o agrupamento de gêneros por ela analisados em pesquisa sobre intertextualidade em documentos da elaborados por profissionais de contabilidade. Para ela, “quando examinamos o conjunto de gêneros de uma comunidade, estamos examinando as situações, as atividades recorrentes e os relacionamentos da comunidade. O conjunto de gêneros realiza seu trabalho”. (DEVITT, 1991, p.340). Nas palavras de Bazerman (2009, p. 32) “um *conjunto de gêneros* é a coleção de tipos de textos que uma pessoa, em determinado papel, tende a produzir”. Assim, ao nos transferirmos para o contexto de qualquer ambiente escolar, podemos relacionar ao papel que nossos discentes cumprem como estudantes, aos gêneros textuais que precisam produzir para o atendimento de suas necessidades e para o cumprimento de suas atribuições, às formas de escrita com as quais os alunos podem se desenvolver para estudar: anotações, questionamentos, comentários, e-mails, repostas de exercícios, resumos, entre muitas outras. No decorrer da vivência de qualquer disciplina, desde o primeiro dia de aula até a entrega das notas finais ao término do ano/semestre letivo, professores e estudantes têm uma relação mediada e papéis cumpridos pelo intermédio de conjuntos de gêneros próprios, produzidos por cada um: professor e alunos.

Essa relação demonstra o contexto de interdependência em que os textos emergem no ambiente da sala de aula, podendo essa junção de conjuntos ser denominada, conforme Bazerman (2009) *sistema de gêneros*. Ampliando a noção de conjuntos de gêneros apresentadas por Devitt (1991), Bazerman (2009) aponta que “um sistema de gêneros compreende os diversos conjuntos de gêneros utilizados por pessoas que trabalham juntas de forma organizada, e também as relações padronizadas que se estabelecem na produção e na circulação desses documentos” (BAZERMAN, 2009, p. 32). A exemplo, a rotina escolar exige de professores, de

alunos e de todas as pessoas que atuam nessa organização a produção de gêneros para, além do atendimento aos propósitos linguísticos individuais, promover o fluxo comunicativo da instituição. Nesse sentido, o entendimento do *sistema de gêneros* é assumido por Bazerman como parte do *sistema de atividades*, realçando a importância de “focalizar o que as pessoas fazem e como os textos ajudam as pessoas a fazê-lo, em vez de focalizar os textos como fins em si mesmo” (BAZERMAN, 2009, p.34).

Para Bawarshi e Reiff (2013), os sistemas de gêneros não equivalem somente à sequenciação de tarefas realizadas numa organização social. Mais que isso, articulam intrincadas ações sociais em torno do nosso modo de agir, sobre o que ilustramos com a figura 2.

Figura 2: Gêneros e cognição distribuída



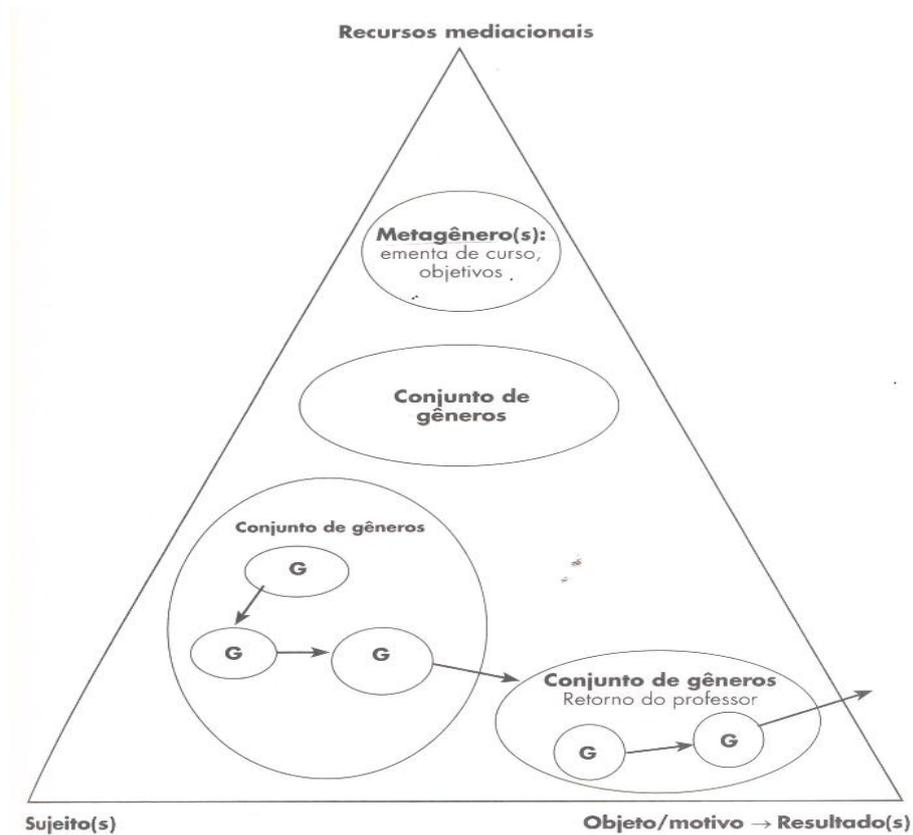
Fonte: Da autora, com base em Bawarshi e Reiff (2013).

Assim, podemos reconhecer que os sistemas de gêneros coordenam a interação entre usuários de uma organização social, definindo os limites de sua atuação, a sua autoridade, uma vez que o acesso ao gênero está delimitado pelo papel desempenhado no contexto. É também nesse sentido que os conjuntos de gêneros se constituem. Não por outra razão, no pequeno espaço da sala de aula, gêneros produzidos por professores e de alunos são tão distintos e, alguns deles, inacessíveis ao outro, como os registros avaliativos são para os alunos. Além disso,

os sistemas possibilitam a construção e distribuição de conhecimentos, produzidos pelos sujeitos na relação recíproca dos gêneros.

Ainda sobre as relações entre gêneros e sistemas de gêneros, Bawarshi e Reiff (2013), tomando como referência o sistema de atividades da sala de aula, ilustra como os múltiplos conjuntos de gêneros operacionalizam as atividades para que os seus sujeitos atinjam seus objetivos. Trazemos essa ilustração para sintetizar as reflexões contempladas até aqui sobre o gênero como forma de cognição distribuída.

Figura 3: Conjunto de gêneros dentro de um sistema de gêneros e de um sistema de atividades



Fonte: Bawarshi e Reiff (2013, p. 127).

Como observam, os sujeitos são capacitados a alcançarem seus objetivos pela dinâmica interação entre os conjuntos de gêneros que se efetiva no interior desse sistema. Bawarshi e Reiff (2013) explicam que há a ocorrência de

apreensões⁴ entre os gêneros de um conjunto, assim como entre os conjuntos de gêneros do sistema. Tomando como exemplo três gêneros de uma avaliação interpares, (instrução para tarefas, os textos dos estudantes e a planilha de avaliação interpares), apontam que, além de fazerem parte do conjunto de gêneros dos alunos, esses gêneros estão ligados ao conjunto de gêneros do retorno do professor. As setas presentes na figura indicam esse encadeamento e nos remetem à compreensão de que gêneros como o de retorno do professor podem ultrapassar o enquadramento desse sistema, passando a fazer parte de outros sistemas de atividades, como os relacionados aos registros avaliativos acadêmicos. Esses gêneros somente adquirem sentido na interação.

Sobre a ilustração, explicitam ainda a presença dos metagêneros, reportando-se a definição apresentada por Janet Giltrow (2002), para nomear os gêneros que têm como função “fornecer conhecimento de fundo compartilhado e orientação sobre como produzir e negociar gêneros dentro de sistemas e conjuntos de gêneros” (BAWARSHI; REIFF, 2013, p. 122), como manuais ou guias de orientação. Nesse sentido, as ementas de um curso ou seus objetivos, como partes integrantes de seus planos, assumem a função de metagêneros porque norteiam os gêneros a serem produzidos durante a vivência da disciplina.

O conceito de sistema de atividades trouxe relevantes contribuições aos ERG e fundamentou o desenvolvimento de pesquisas sobre a produção de gêneros em diversos contextos, entre eles o acadêmico, no qual diversos trabalhos foram dedicados ao entendimento de como os estudantes adquirem o conhecimento de gênero (Freedman, 1993; Devitt, 2004, 2006, entre tantos outros), despontando as indagações sobre a eficiência do ensino explícito de gêneros.

Adiante, discutiremos um pouco mais sobre abordagens pedagógicas para o trabalho com gênero. Antes disso, inclusive para fundamentar um pouco mais essa discussão, abriremos espaço para o enfoque atribuído ao gênero pelo Interacionismo Sociodiscursivo, considerando especialmente a relevância das implicações de sua abordagem para o ensino de gêneros.

⁴ Os autores referem-se ao conceito de apreensão [*uptake*] aplicado à teoria de gênero por Anne Freedman (1994, 2002) na perspectiva de que “os gêneros em parte se definem pelas apreensões que condicionam e asseguram” (BAWARSHI; REIFF, 2013, p. 252). A apreensão, entre outros aspectos, é tomada como o conhecimento de quando e por que usar um determinado gênero, de como selecionar o gênero apropriado tendo em consideração outro gênero.

2.2 O Interacionismo Sociodiscursivo e o gênero como ferramenta de ação da linguagem

O Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) é conhecido como a corrente de estudos provocada por pesquisadores do Grupo de Genebra (Bronckart, Dolz, Schneuwly e outros) que, com base em uma visão psicossocial dos gêneros, desenvolvem sua concepção das ações de linguagem e concentram-se nas condições externas de produção de textos.

Embasando-se nos princípios epistemológicos do interacionismo social⁵⁵, o ISD procura compreender a linguagem como manifestação da conduta humana socialmente contextualizada, integrando a essa visão uma dimensão psicológica centrada na atuação do sujeito e de como produz fatos de linguagem. Nessa perspectiva, Jean-Paul Bronckart ([1997] 2007) desenvolveu as noções de atividade e de ação de linguagem. O autor destaca que, nas espécies humanas, as atividades coletivas são reguladas e mediadas por ações de linguagem, que, na cooperação ativa dos interactantes, possibilitam a transformação do meio em mundos representados, referindo-se aos aspectos físico, social e subjetivo dos signos linguísticos compreendidos como formas compartilhadas que veiculam significados e que conferem à linguagem o atributo da representação (BRONCKART, [1997] 2007). Voltando-se para uma dimensão psicológica, Bronckart ([1997] 2007) refere-se à ação de linguagem “como o conhecimento disponível em um organismo ativo sobre as diferentes facetas de sua própria responsabilidade na intervenção verbal” (BRONCKART, [1997] 2007, p. 99), destacando que a natureza da ação linguística compreende um conjunto de componentes mentais e comportamentais que motivam/mobilizam a agência do ser humano em suas relações.

De acordo com Bronckart ([1997] 2007, p. 42, grifo do autor), “a tese central do interacionismo sociodiscursivo é que a ação constitui o resultado da **apropriação**, pelo organismo humano, das propriedades da atividade social mediada pela linguagem”, uma espécie de comportamento resultante da fusão de conhecimentos sobre aspectos sociais, físicos e subjetivos relativos à ação de

⁵⁵ Posição epistemológica geral, na qual podem ser reconhecidas diversas correntes da filosofia e das ciências humanas. [...] Essas correntes têm em comum o fato de aderir à tese de que propriedades específicas das condutas humanas são o resultado de um processo histórico de socialização, possibilitado especialmente pela emergência e pelo desenvolvimento de instrumentos semióticos (BRONCHART, [1997] 2007, p. 21).

linguagem, conhecimentos esses de ordem prática e/ou conceitual produzidos a partir de representações elaboradas pela interação social e verbal.

Essa concepção, entre outras passagens do trabalho de Bronckart ([1997] 2007) revela a forte influência dos estudos vygotskianos sobre pensamento e linguagem. Para Bronckart, a atividade de linguagem, simultaneamente, é peculiar do social e inerente ao individual, pois, ao conferir ao homem a competência de atuar com e pela própria linguagem, essa atividade contribui para moldá-lo no que diz respeito a suas características psicológicas. Em certa medida, essa percepção remete a ideia de Vigotsky (2008) de que as palavras não são meramente manifestação do pensamento, mas que por meio delas o pensamento ganha existência. Nesse sentido, a linguagem não é um simples mecanismo de transmissão de pensamento, ela é transformadora do meio e do próprio homem.

Assumindo essa postura, o ISD aborda o estudo da linguagem em suas dimensões discursivas e/ou textuais, reconhecendo os textos como as únicas manifestações empiricamente observáveis das ações de linguagem humana, com características singulares decorrentes da atuação do agente verbal mediante a situação de comunicação. Para essa compreensão, são ressaltados dois níveis de apreensão dos textos: um primeiro sentido, considera o texto como unidade comunicativa de nível superior, como produção de linguagem situada que manifesta uma mensagem com coerência interna e a repercutir em seu destinatário; por outro ângulo, observa-se a existência de uma grande diversidade e as características que diferenciam esses textos e que os classificam como pertencente a determinado gênero (BRONCKART, [1997] 2007).

A proposta de Bronckart ([1997] 2007), embora não se dedique a um detalhamento conceitual aprofundado a respeito de gênero, afinal essa não era sua finalidade primeira, pontua aspectos pertinentes sobre essa categoria. Percebendo gênero como “as espécies de texto” que resultam das necessidades humanas em sua formação social, o autor atenta não somente para as características linguísticas, mas para a dinamicidade dos gêneros em função de seus usos, demonstrando influência dos conceitos de Bakhtin sobre a estabilidade relativa dos gêneros, assim como sobre as restrições de natureza temática, composicional e estilísticas que constituem os gêneros. Além disso, aponta para a hibridização, para a questão da intergenericidade, ao refletir que a flexibilidade característica do gênero “explica o fato de que as fronteiras entre os gêneros não podem ser sempre claramente

estabelecidas” (BRONCKART, [1997] 2007, p.74) o que, segundo o autor, abriga um indeterminado número de gêneros sobre os quais, para os usuários da língua, as classificações são diferentes e passíveis de mudanças.

Numa perspectiva mais atual do ISD, relatada por Machado (2005) em trabalho destinado a reflexões sobre a visão e o ensino de gênero a partir dessa corrente, entende-se o conceito de gênero em suas relações com as atividades, as ações de linguagem e os textos. Para a autora, os gêneros são constructos sócio-histórico-culturais reguladores de nossas atividades sociais de linguagem (MACHADO, 2005). Dessa maneira, os gêneros desempenham uma função de intermediação entre as propriedades sociais e as características individuais da linguagem que regulam o modo de agir de seus participantes.

Nesse sentido, Schneuwly e Dolz (2004), situando a noção de gênero a de prática de linguagem (aspectos contextuais e sociais das experiências humanas/ funcionamento da linguagem) e à de atividade de linguagem (dimensão psicológica/ capacidades necessárias para produzir e compreender a linguagem), afirmam que as duas noções são igualmente fundamentais e que a apropriação da linguagem decorre tanto de uma quanto de outra, ressaltando que “a aprendizagem que conduz à orientação das significações de uma prática social implica levar em conta as características dessa prática e as aptidões e as capacidades iniciais do aprendiz” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 62).

Por sua vez, Cristovão e Nascimento (2011), em pesquisa sobre as contribuições do ISD para a transposição didática de estudos de gêneros textuais descrevem a perspectiva metodológica dessa abordagem afirmando que

no ISD, tal como proposto por Bronckart, parte-se, primeiramente, do exame das relações que as ações de linguagem [ações semiotizadas] mantêm com os parâmetros do contexto social em que se inscrevem, a seguir, das capacidades que as ações colocam em funcionamento e, sobretudo, das condições de construção dessas capacidades (CRISTOVAO; NASCIMENTO, 2011, p. 35).

Desse modo, o ISD sugere a exploração dos processos envolvidos na produção de um texto e na apropriação dos gêneros textuais, uma vez que, a construção de um texto, enquanto ação de linguagem, exige o desenvolvimento, pelos indivíduos, de operações que são provocadas nas participações em atividades sociais. Para Machado (2005), essas operações ocorrem em interação contínua e envolve a movimentação de conhecimentos sobre a situação (conjunto de

representações acionadas pelo sujeito que servem de base de orientação) e a adoção de determinado gênero, o que requer a mobilização de saberes sobre a infraestrutura geral do texto, sobre a seleção e a elaboração de conteúdos e, ainda, sobre textualização. Nessa perspectiva, a exploração do texto deve se dar mediante a análise das produções verbais em situações efetivas, concentrando-se na organização e no funcionamento dos textos, assim como nas relações existentes entre a situação de produção e as especificidades dos textos construídos (BRONCKART, [1997] 2007).

Essa ideia de apropriação de gêneros oportunizada no ambiente escolar, rebatida por outras abordagens, é defendida por pesquisadores adeptos ao ISD com a justificativa de que a aprendizagem natural de uma vasta gama de gêneros pode não ser uma realidade possível para muitas pessoas em virtude de condições sociais limitadoras. Nesse sentido, conforme destaca Machado (2005, p. 251), a “apropriação dos gêneros é [...] um mecanismo fundamental de socialização, de possibilidade de inserção prática dos indivíduos nas atividades comunicativas humanas”. Isso motiva o desenvolvimento de trabalhos com finalidades didáticas como caminho para a instrumentalização dos sujeitos, para o desenvolvimento de suas competências comunicativas.

A abordagem do ISD tem sido utilizada tanto para o desenvolvimento de modelos analíticos como de modelos pedagógicos de gênero (BAWARSHI; REIFF, 2013, p.100). Este último foco tem conferido ao ISD um amplo espaço nas pesquisas desenvolvidas no Brasil nas últimas décadas, principalmente as que se dedicam ao processo de ensino e de aprendizagem da língua materna, tendo como alvo não somente o aluno, suas condições de aprendizagem e metodologias possíveis, mas também a formação do professor e recursos que subsidiam a sua prática. Parte dessa relevância pode ser conferida ao tratamento de gênero orientado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa - PCN's (BRASIL,1998), que se fundamentam no ISD e direcionam para o trabalho com a língua em uso, difundindo a ideia de gênero como objeto de ensino enquanto ferramenta de comunicação materializada/semiotizada pelo texto.

Assumindo uma visão didática do gênero, autores dessa corrente têm subsidiado a produção de experiências pedagógicas a partir do desenvolvimento de modelos didáticos, entre eles em destaque os vivenciados a partir de sequências de

atividades⁶ (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004; SCHNEUWLY; DOLZ; NOVERRAZ, 2004), que se sustentam no entendimento de que os gêneros são “ferramentas semióticas complexas” (SCHNEUWLY, 2004) que possibilitam a participação nas atividades sociais de linguagem. A esse conceito concederemos um pouco mais de atenção com as reflexões constantes no tópico seguinte.

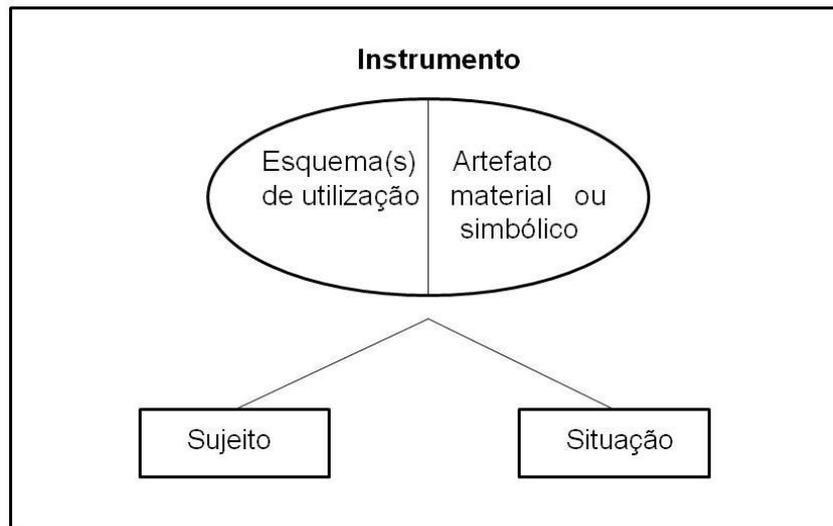
2.2.1 Schneuwly e Dolz e os gêneros como megainstrumentos

Conforme exposto anteriormente, para a abordagem do ISD os gêneros operam como mediadores entre as atividades sociais e os desempenhos individuais, o que lhes confere posto de relevância nas reflexões direcionadas a aquisição do discurso. Nesse sentido, Schneuwly (2004) desenvolve a tese de que *o gênero é um instrumento*, apoiando-se em considerações psicológicas para fundamentar o seu entendimento. Para o autor, uma das bases do ISD que o levam a essa percepção é a de que “a atividade é necessariamente concebida como tripolar: a ação é mediada por objetos específicos, socialmente elaborados, frutos das experiências das gerações precedentes, através dos quais se transmitem e se alargam as experiências possíveis” (SCHNEUWLY, 2004, p. 21). A partir dessa perspectiva do interacionismo social, Schneuwly reconhece no gênero o atributo de guia, de condutor do comportamento do indivíduo em face de sua percepção da necessidade de ação exigida pela situação. Além disso, ressalta que esse instrumento, ao mesmo tempo em que atua como intermediário nessa dinâmica entre sujeito e atividade, dá forma a própria atividade porque a materializa (SCHNEUWLY, 2004). Essa concepção reforça o valor dessa abordagem, uma vez que aligeiramente o conceito de gênero como instrumento/ferramenta pode ser relacionado a uma insuficiência de significação que simplificaria a sua relevância.

Para ilustrar essa tripolaridade, Schneuwly apresenta o esquema a seguir:

Figura 4: Tripolaridade do instrumento

⁶ As chamadas Sequências Didáticas são definidas como “conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero oral ou escrito”, cujo objetivo é colaborar para que o aluno domine melhor um determinado gênero e possa ampliar suas práticas de linguagem (SCHNEUWLY; DOLZ; NOVERRAZ, 2004, p. 82-83)



Fonte: Schneuwly, Dolz e Noverraz (2004, p. 22).

Apoiando-se também nos postulados sobre gêneros do discurso desenvolvidos por Bakhtin ([1979]1997), o autor apresenta a correlação existente entre o sujeito que atua numa ação discursiva, a situação, que serve de parâmetro para as escolhas desse sujeito, e os gêneros, como instrumentos bifaciais que, quando apropriados pelo sujeito, são capazes de transformar a própria atividade discursiva. Desse modo, para que o instrumento seja eficiente, ele precisa ser apoderado pelo sujeito a partir da construção desses esquemas de utilização que podem ser descritos em dois níveis: um primeiro, correspondente aos conhecimentos que se relacionam com a percepção do gênero disponível e adequado para o tipo de situação; um posterior, que diz respeito às diferentes operações necessárias a produção de um texto (SCHNEUWLY, 2004), o que faz o autor concluir que o instrumento é um *meio de conhecimento*.

Desse modo, a partir da complexidade dos esquemas e operações citados, Schneuwly (2004, p. 25) produz a imagem de gênero como (*mega*)*instrumento*, “como uma configuração estabilizada de vários subsistemas semióticos (sobretudo linguísticos, mas também paralinguísticos), permitindo agir eficazmente numa classe bem definida de situações de comunicação”. Essa caracterização é atribuída ao gênero não somente em função de sua utilidade, mas também de sua aprendizagem, uma vez que para essa corrente, o gênero, enquanto atividade, constitui-se em referência para os aprendizes, reportando-se às dimensões ensináveis do gênero.

Dessa maneira, o ISD parte da hipótese “de que é através dos gêneros que as práticas de linguagem materializam-se nas atividades dos aprendizes” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 63). Assim, a adoção do gênero faz-se indispensável para o desenvolvimento das capacidades de linguagem, uma vez que, a apropriação dessas práticas de linguagem, em parte, decorre da adoção de modelos disponíveis no meio social (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004). Nesse sentido, o ISD reconhece o gênero também como objeto de ensino-aprendizagem, peça inerente ao trabalho escolar na missão de oportunizar aos discentes as competências necessárias à produção de textos orais e escritos.

Sobre a ideia de objeto de ensino conferida ao gênero pelo ISD é pertinente registrarmos aqui as colocações de Machado (2005, p. 258) que declara:

a reflexão teórica que temos desenvolvido nos aponta que o que os autores do ISD consideram como “ensinar gêneros”, na verdade, não significa tomá-los como objeto real de ensino e de aprendizagem, mas como quadro da *atividade social* em que as *ações de linguagem* se realizam. O objeto real de ensino e de aprendizagem seriam as *operações de linguagem* necessárias para essas *ações*, operações essas que, dominadas, constituem as *capacidades de linguagem*.

Essa afirmação pode ser relacionada aos questionamentos sobre a validade do ensino de gêneros oriundas da concepção de alguns estudiosos dos ERG que sugerem que os gêneros não devem ser extraídos dos seus contextos de uso para fins pedagógicos, (BAZERMAN, 2003; FREEDMAN, 1987, 1994) o que provocou um enfrentamento teórico entre o ensino explícito e o ensino implícito de gênero, perfis de abordagens pedagógicas para o ensino de gêneros sobre os quais continuaremos a discutir no próximo tópico deste capítulo.

Em sentido diferente, partindo do entendimento de que “o gênero trabalhado na escola é sempre uma variação do gênero de referência” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 69) com objetivos específicos do momento, Schneuwly e Dolz (2004) sugerem como opção para um tratamento metodológico dessa variação a elaboração de *modelos didáticos de gêneros*, que, segundo os autores, possuem duas relevantes características:

- 1) constitui uma síntese com objetivo prático, destinada a orientar as intervenções dos professores;
- 2) evidencia as dimensões ensináveis, com bases nas quais diversas sequências didáticas podem ser concebidas.

Como princípios, esses modelos didáticos revelam em integração as premissas de serem legitimados por teorias elaboradas por especialistas, de serem ajustados às finalidades da escola e às capacidades dos alunos e de oportunizarem coerência aos saberes pretendidos. Nessa perspectiva, segundo Machado e Cristóvão (2006), esses modelos didáticos, a partir dos procedimentos destinados a sua construção, devem atender aos objetivos para os quais foram pensados: “subsidiar o ensino de língua materna e o aprendizado do aluno por meio de atividades destinadas ao desenvolvimento das capacidades necessárias para a produção de textos pertencentes a diferentes gêneros” (MACHADO; CRISTÓVÃO, 2006, p. 559). Desse modo, para os autores, os modelos didáticos de gêneros constituem-se formas de intervenção para a atuação do professor que devem ocasionar qualidade ao ensino de linguagem.

Essa proposta da escola suíça orienta para a análise de um conjunto de textos que se considera como pertencente ao gênero, levando-se em conta, no mínimo, os seguintes elementos: as características da situação de produção; os conteúdos típicos do gênero; as diferentes formas de mobilizar esses conteúdos; a construção composicional característica do gênero e o seu estilo particular (cf. MACHADO; CRISTÓVÃO, 2006). Essas categorias, anteriormente ressaltadas por Bronckart ([1997] 2007) ao tratar das condições de produção de textos, são abordadas por Machado e Cristóvão (2006) admitindo-se a possibilidade de que outros elementos sejam acrescentados, afinal o modelo permite a integração de perspectivas teóricas adaptáveis ao ISD.

Nesse sentido, em trabalho anterior, Machado (2005, p. 258) afirmava que os modelos didáticos de gêneros propostos pelo ISD “têm de ser vistos como uma possibilidade dentre outras, e não como o modelo único e definitivo, devendo eles ser sempre orientados pelos objetivos educacionais que perseguimos”. Com essa percepção a autora demonstra entender a possibilidade de incompletude do modelo e indica que ele pode/deve ser continuamente adaptado às situações concretas, considerando-se os dialogismos presentes nos textos enquanto espaço que alberga a criatividade humana e as restrições sociais.

Reflexões como as expostas acima têm estimulado a organização de intervenções didático-pedagógicas a partir de propostas que contemplam abordagens teóricas combinadas, envolvendo contribuições de mais de uma corrente de estudos sobre gêneros. Para Motta-Roth (2008, p. 368) “a possibilidade

da utilização de referências teóricas diversas de se adotar uma perspectiva mestiça, que mantém uma intertextualidade com autores de várias escolas, é a qualidade mais notável que a perspectiva dos estudos de gêneros tem a oferecer aos estudos de linguagem”. Essa qualidade é elevada quando nós, professores, utilizamos essa possibilidade para atender ao nosso contexto de prática de ensino, construindo espécimes de atividades que atendam às reais necessidades dos estudantes, necessidades que são linguísticas e, portanto, de expressão individual e social.

Com esses propósitos, a metodologia desta pesquisa foi estruturada a partir da confluência dos fundamentos dos ERG e do ISD retratados neste capítulo, o que estimulou a adoção de uma pedagogia mista para o ensino da produção do gênero resumo escolar, objeto deste nosso trabalho.

2.3 Uma abordagem de ensino mista para o gênero resumo escolar

A importância atribuída ao contexto pelas correntes que ressaltam a natureza social dos gêneros provocou o surgimento de algumas posturas divergentes sobre como os gêneros devem ser apreendidos. De um lado o ensinar explicitamente, que destituiria o gênero do contexto real e enfatizaria a forma em detrimento dos seus aspectos sociais e ideológicos; do outro, o ensinar implicitamente, que, priorizando a imersão dos estudantes na escrita de gêneros poderia não oportunizar o domínio de conhecimentos metalinguísticos para a produção do gênero explorado (REINALDO; BEZERRA, 2012).

Numa perspectiva conceitual, essas posturas foram assim definidas:

- 1) Ensino explícito de gêneros: abordagem pedagógica focada no ensino explícito dos aspectos prototípicos dos gêneros, incluindo as características sintáticas, lexicais, discursivas e retóricas. A pedagogia de gêneros tanto em ESP como em LSF está comprometida com a ideia de que o ensino explícito de gêneros relevantes fornece acesso para aprendizes menos favorecidos;
- 2) Ensino implícito de gêneros: abordagem pedagógica que enfatiza a imersão em situações de escrita para eliciar estratégias cognitivas adequadas sem modelagem ou explicações de características do gênero. Nesse modelo, métodos indiretos ou implícitos de ensino de gêneros são vistos como o único caminho para os estudantes adquirirem um conhecimento de gêneros

complexo, incluindo o conhecimento tácito, além do reconhecimento dos traços prototípicos (cf. BAWARSHI; REIFF, 2013, p. 253).

Quando pensamos na missão assumida pela escola para o ensino da língua portuguesa, e mais precisamente nas competências de uso da língua a serem desenvolvidas por estudantes imersos em práticas de letramentos tão diversas, sem dúvidas se torna complicada a adoção de uma ou de outra perspectiva somente. Torna-se difícil, por exemplo, projetar a sistematização de um processo de ensino-aprendizagem pautado exclusivamente no ensino implícito de gêneros, entre outros aspectos, no que diz respeito à organização de um currículo e do planejamento de atividades que correspondam às peculiaridades dos indivíduos.

Por esses motivos, acreditamos na eficiência de uma pedagogia que, considerando contextos autênticos (ou os mais aproximados possíveis), possibilitem o conhecimento de gêneros pertinentes a uma determinada comunidade e oportunizem instruções sobre a escrita desses gêneros, agregando métodos implícitos e explícitos, o que Bawarshi e Reiff (2013) chamam de *pedagogias interativas de gênero*.

Amy Devitt, umas das representantes norte-americanas dos ERG que associam as análises retóricas ao ensino da escrita, concorda com modelos que associam métodos implícitos e explícitos. Em defesa de um ensino voltado para a consciência crítica de gênero, Devitt reconhece que o desenvolvimento de uma “metaconsciência de gêneros como estratégias de aprendizagem e não como características estáticas” (DEVITT, 2004, p. 197 apud BAWARSHI; REIFF 2013, p. 223). Nesse sentido, mais do que os conhecimentos relacionados à forma, os necessários à textualização, o ensino explícito pode oportunizar a aprendizagem das funções, dos usos e do poder sociopolítico que os gêneros possuem, a depender das estratégias utilizadas. Para Devitt (2009, p.337, tradução nossa)⁷, “os gêneros afetarão os alunos à medida que lerem, escreverem e se movimentarem em seus mundos. Ensinar o conhecimento crítico do gênero ajudará os alunos a perceberem esse impacto e a fazerem escolhas genéricas deliberadas”. Isso é possibilitado quando os estudantes são capazes de perceber que a participação em cada situação requer um gênero específico, de pensar sobre o espaço que um gênero

⁷ No original: “Genres will impact students as they read, write, and move about their worlds. Teaching critical genre awareness will help students perceive that impact and make deliberate generic choices”.

ocupa em determinada relação social, de monitorar as próprias produções de gêneros ao serem materializadas por textos.

Nessa perspectiva, a abordagem pela escola de métodos explícitos para o ensino da escrita não se torna um equívoco, mas sim uma necessidade. Sobre esse ensino Devitt (2009), ao compartilhar um modelo de tarefas focadas no ensino da consciência crítica de gêneros para transferência em outras situações, salienta o papel do professor nesse processo de idas e vindas que acompanham o trabalho com a escrita de gêneros nessa lógica. Para a autora,

todos nós devemos ensinar usando gêneros, nos textos que fazemos os alunos lerem e nas tarefas que os alunos escrevem. Quer usemos gêneros conscientemente na sala de aula ou não, os gêneros que atribuímos promovem visões de mundo particulares [...]. A primeira e mais importante pedagogia de gênero, então, é a conscientização do professor sobre o gênero: o professor sendo consciente das decisões de gênero que ele ou ela toma e o que essas decisões vão ensinar aos alunos (DEVITT, 2009, p. 339, tradução nossa).⁸

Assim, as decisões do professor são a base para o ensino da escrita nessa proposta. Não eliminando a junção entre contexto e forma, o professor deve, de forma confiante, dar acesso aos alunos a experiências suficientes com gêneros que possam transferi-las para outras situações de escrita ao longo de suas vidas. Mesmo por vezes não possibilitando o domínio global de um gênero explorado, ao tomá-lo numa perspectiva de análise crítica, com uma maior conscientização do gênero desenvolvido, há uma maior probabilidade de perceberem como os gêneros agem e de operarem sobre essas ações.

A proposta de Devitt (2009) se concretiza no decurso de atividades que oportunizam ao aluno analisar, escrever, criticar reescrever gêneros, portanto práticas que facilitam a ampliação do letramento dos discentes. É nesse foco que devemos concentrar o ensino da escrita: na busca por estratégias capazes de favorecer a capacidade de se posicionar e de resolver problemas pelo uso da linguagem escrita; mais do que a apropriação/reprodução de instrumentos

⁸ No original: "We all must teach using genres, in the texts we have students read and in the assignments we have students write. Whether we use genres consciously in the classroom or not, the genres we assign promote particular worldviews just as the topics we have them read about do. The first and most important genre pedagogy, then, is the teacher's genre awareness: the teacher being conscious of the genre decisions he or she makes and what those decisions will teach students".

(gêneros), a sua utilização como estruturas dinâmicas ajustáveis as nossas finalidades comunicativas.

Em parte, essa foi uma justificativa para a seleção do resumo escolar neste trabalho. Os discentes não o reconheciam como gênero e, embora entendessem a finalidade incrustada de “atestar” o que compreendiam sobre conteúdos diversos, colocavam-se a reproduzir arquétipos de textos que não exprimiam essa compreensão. Para um melhor esclarecimento sobre esse gênero, dedicamos o capítulo seguinte a reflexões em torno do resumo escolar e dos requisitos exigidos aos seus produtores para que ele se configure gênero destinado à aprendizagem.

CAPÍTULO III

O RESUMO ESCOLAR E A SUA PRODUÇÃO COMO GÊNERO DESTINADO À APRENDIZAGEM

O ensino da produção escrita de resumos como foco de análise de pesquisadores não é um tema novo no cenário brasileiro. No entanto, a maioria desses estudos (BORBA, 2004; MACHADO; LOUSADA; ABREU-TARDELLI, 2005; MATÊNCIO, 2002; SILVA; DA MATA, 2002, entre outros) toma como ambiente as comunidades acadêmicas, explorando a abordagem de resumos nas universidades. Esses trabalhos comumente fundamentam-se nas dificuldades apresentadas pelos estudantes de nível superior diante da exigência de produzirem gêneros da esfera científica (resumos, resenhas críticas, relatórios, projetos de pesquisa, artigos científicos) provocadas por motivações diversas, entre elas, a falta de ensino sistemático desses gêneros, o que induz o estudante a uma aprendizagem intuitiva (MACHADO; LOUSADA; ABREU-TARDELLI, 2004), que tem se demonstrado ineficiente.

Nesse sentido, concordando com as perspectivas desses estudos no sentido de que os resumos, enquanto gêneros, carregam em si características que precisam ser ensinadas, direcionamos neste trabalho a exploração do seu ensino para o espaço da Educação Básica, dada a regularidade com que esses gêneros aparecem nas aulas de diversos componentes curriculares desse nível escolar, não apenas nas de Língua Portuguesa. Além disso, assumimos como motivação a importância de dar espaço, desde cedo, ao desenvolvimento das operações textual-discursivas mobilizadas para a escrita de um resumo.

Nas práticas acadêmicas e sociais, o resumo apresenta-se com uma variedade de formas que correspondem às finalidades de sua produção. Ao voltarmos nosso olhar para os resumos que são produzidos na escola, cuja função é principalmente registrar a compreensão de um texto-base, encontramos em Machado (2005, p. 91) a definição desse modelo quando o descreve como

apresentação concisa dos conteúdos de outro texto (artigo, livro, etc) que mantém uma organização que reproduz a organização do texto original, com o objetivo de informar o leitor sobre esses conteúdos e cujo enunciador é outro que não o autor do texto original (MACHADO, 2002). Além dessas características básicas, o resumo não pode conter nenhum dado adicional nem avaliação explícita em relação ao texto a ser resumido.

Assim, a materialização do resumo escolar se dá a partir de uma construção que, embora sucinta, deve manter a base significativa do texto-fonte. Essa construção está sujeita à organização retórica desse texto-fonte, que por sua vez vai refletir na estruturação do resumo. Sobre o último aspecto mencionado, conforme lembra a autora, nenhum discurso estará totalmente desprovido de uma carga de subjetividade, o que pode ser revelado pelas escolhas dos verbos introdutórios durante a escrita desses gêneros, mas, de um modo geral, os resumos desta natureza não comportam opiniões de seus autores sobre as informações expostas.

Considerando seu contexto de uso, o resumo escolar geralmente funciona como avaliação de leitura, como prática discursiva (atividade de leitura e, por extensão, de produção de texto) que atesta as competências de ler/compreender e de registrar linguisticamente essa compreensão. Essa dinâmica parte do princípio de que resumir é uma forma de apreender conteúdos (SILVA; DA MATA, 2002).

Essa finalidade do gênero, enquanto projeto de leitura/compreensão, não se constitui em problemática a priori. A configuração de um texto que por si mesmo seja capaz de expressar as ideias/informações de outrem é o que tem se apresentado como complexidade, dada a constatação de que, pelo intermédio da escrita o estudante encontra dificuldades para registrar seus entendimentos sobre o conteúdo apresentado no texto-base, o que compromete os propósitos do resumo escolar. Talvez por isso, estudos como os citados no início deste capítulo tenham se voltado para uma melhor descrição desse gênero, bem como para reflexões em torno da constituição de fundamentos teórico-metodológicos que orientem a prática docente.

Schneuwly e Dolz (2004, p.75), em reflexão sobre os gêneros escolares, destacam que uma reinterpretação do resumo escolar requer

[...] ultrapassar a visão da tradição escolar a respeito de objetos que ela mesma produziu [...], a saber, que o resumo seria a representação reduzida do texto a resumir, sendo o problema da escrita reduzido a um simples ato de transcodificação da compreensão do texto, o que torna perfeita a expressão, múltiplas vezes utilizadas, “escrever é exprimir suas próprias ideias”. O exercício implica, ao contrário, um trabalho complexo sobre os textos com vistas a um objetivo e a um destinatário – definido aqui pelo contrato escolar -, trabalho que deixa traços linguísticos específicos no texto.

A responsabilidade de descaracterização apontada pelo autor recai inevitavelmente sobre o professor, sobre a imagem que ele constrói do gênero e que é repassada aos discentes. A construção de uma percepção mais adequada pode

ser viabilizada pelo próprio ensino do gênero, sob a construção de um como fazer que efetivamente considere o texto escrito como único, como reflexo das particularidades cognitivas e linguísticas de quem o produz.

Nesse sentido, podemos assumir o resumo escolar como “um eixo de ensino-aprendizagem essencial para o trabalho de análise e de interpretação de textos e, portanto, um instrumento interessante de aprendizagem” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p.76). Para que esse gênero atenda a suas finalidades, a sua abordagem precisa concebê-lo como mecanismo de retextualização, o que confere ao texto produzido a condição de um novo texto (não de reprodução do texto-base), que se tornará possível somente pelo desenvolvimento da habilidade de parafraseamento, pela competência de dizer de outro modo, e nesse gênero, de maneira resumida, o que foi dito por outra pessoa.

3.1 A retextualização oportunizada pelo gênero resumo escolar

O resumo escolar, enquanto produção escrita que se concretiza a partir da leitura de outro texto, em sua essência, configura-se em atividade de retextualização. A ação de retextualizar, muito comum nas situações cotidianas, é aqui referida como o movimento de transformar um texto em outro (cf. MARCUSCHI, 2010b), não abrindo espaço, portanto para uma percepção de natureza mecânica sobre essa atividade, ou que a considere em equivalência com exercícios de reescrita, confusão terminológica muito frequente.

Sobre isso, é importante destacar aqui uma definição apresentada por Matêncio (2002) para cada uma dessas atividades, quando explica:

a reescrita é a atividade na qual, através do refinamento dos parâmetros discursivos, textuais e linguísticos que norteiam a produção original, materializa-se uma nova versão do texto. Já na retextualização [...] opera-se, fundamentalmente, com novos parâmetros de ação da linguagem, porque se produz novo texto: trata-se, além de redimensionar as projeções de imagem dos interlocutores, de seus papéis sociais e comunicativos, dos conhecimentos partilhados, assim como de motivações e intenções, de espaço e tempo de produção/recepção, de atribuir novo propósito à produção linguageira (MATÊNCIO, 2002, p. 113).

Percebe-se, pois, que reescrita e retextualização são eventos com propósitos distintos. Nas ocorrências de reescrita, o que está em jogo é o aprimoramento do texto escrito, com a manutenção do gênero assumido para a sua produção. Nas

situações de retextualização, operações textual-discursivas são envolvidas no processo, algumas delas propriamente linguísticas (de organização de informações, de formulação do texto, de progressão referencial) outras relacionadas ao evento de interação (MATÊNCIO, 2002).

Em Da fala para a escrita: atividades de retextualização, Marcuschi (2010b) estabelece um continuum tipológico em que situa textos orais e escritos em virtude de suas práticas sociais e apresenta atividades de passagem do texto oral para o texto escrito, definindo-as como processo de retextualização. Entre as suas assertivas sobre o tema, é relevante destacar as possibilidades de retextualização que apresenta conforme o seguinte quadro:

Quadro 2: Possibilidades de retextualização

Possibilidades de retextualização			
1. <i>Fala</i>	→	<i>Escrita</i>	(entrevista oral → entrevista impressa)
2. <i>Fala</i>	→	<i>Fala</i>	(conferência → tradução simultânea)
3. <i>Escrita</i>	→	<i>Fala</i>	(texto escrito → exposição oral)
4. <i>Escrita</i>	→	<i>Escrita</i>	(texto escrito → r esumo escrito)

Fonte: Marcuschi (2010b, p.48).

Essa quarta possibilidade é representada pelo resumo escrito como texto resultante do processo de retextualização de um texto escrito, forma assumida pelo resumo tipicamente escolar. Em se tratando desse gênero, em virtude de sua finalidade e diante do objetivo de manter a base informacional do texto-fonte, é importante destacar que os estudantes lidam com a necessidade básica de compreensão do texto a ser retextualizado. Sobre esse fator, Marcuschi (2010b) ressalta que

para dizer de outro modo, em outra modalidade ou em outro gênero o que foi dito ou escrito por alguém, devo inevitavelmente *compreender* o que foi que esse alguém disse ou quis dizer. Portanto, antes de qualquer atividade de transformação textual, ocorre uma atividade cognitiva denominada *compreensão*. Esta atividade, que em geral se ignora ou se dá por satisfeita e não problemática, pode ser a fonte de muitos problemas no plano da coerência no processo de retextualização (MARCUSCHI, 2010b, p. 47, grifos do autor).

Nesse sentido, a compreensão do texto fonte é condição essencial para que o sentido produzido pelo novo texto não se apresente de modo distorcido e, assim,

não comprometa o resumo escolar em sua substância. Sabemos que a compreensão textual é um processo cognitivo, sobre o qual os conhecimentos prévios exercem grande influência. Entre esses conhecimentos encontram-se os de natureza linguística em que o leitor precisa acionar o que sabe sobre aspectos relacionados ao uso da língua, a organização do material linguístico na superfície textual, os usos dos meios coesivos (cf. KOCH; ELIAS, 2014a). Assim, devemos orientar os discentes para a análise do texto enquanto material informacional, guiando-os pelas pistas metalinguísticas que poderão, em sintonia com outros conhecimentos, oportunizar o entendimento do texto a ser resumido.

Desse modo, a compreensão global de um texto pode ser conduzida por atividades que permitam, por exemplo: a identificação da ideia central e das ideias secundárias; a localização e a explicitação das relações entre as ideias mais relevantes do texto; a identificação da organização tópica como princípio organizador do texto e essencial à construção dos sentidos pretendidos, levando-se em conta que esses aspectos podem ser também discursivos, não estando necessariamente no cotexto. O desenvolvimento dessas habilidades facilita a percepção da unidade de coerência do texto, uma das capacidades que a produção escrita de um resumo escolar requer.

Em análise sobre a retextualização como proposta para ampliar o domínio dos gêneros, Grijó (2012), partindo das reflexões de Dell'Isola (2007), enfatiza a relevância da retextualização como forma pertinente de exercício da escrita no contexto da sala de aula, pela reflexão sobre a língua que o processo é capaz de oportunizar. Nessa perspectiva, estratégias didáticas que possibilitem o desenvolvimento de habilidades relacionadas ao ato de resumir devem ser exploradas, ultrapassando as orientações prescritivas que geralmente os livros didáticos reservam para o tratamento da produção do resumo escolar, uma vez que as capacidades necessárias a sua produção serão também indispensáveis para a escrita de outros gêneros, no decorrer de uma vida acadêmica ou profissional.

3.2 A escrita do resumo escolar: alguns subsídios teóricos sobre a habilidade de resumir e sobre a forma composicional desse gênero

A complexidade característica do gênero resumo escolar, que, embora possua semelhanças com outros resumos, apresenta especificidades, exige o

desenvolvimento de capacidades para a sua produção. A ação de resumir, que ocorre de modo espontâneo em contextos informais como nas conversações cotidianas em que narramos algo, apresenta-se de modo mais prolixo nos resumos escolares, em virtude das operações exigidas pela retextualização. Além disso, a construção desse gênero ganha um peso maior pelo seu aspecto avaliativo, afinal, mesmo que a elaboração não seja para a atribuição de nota pelo professor, o discente precisa atestar, pelo intermédio da escrita, a sua compreensão sobre o conteúdo de determinado texto.

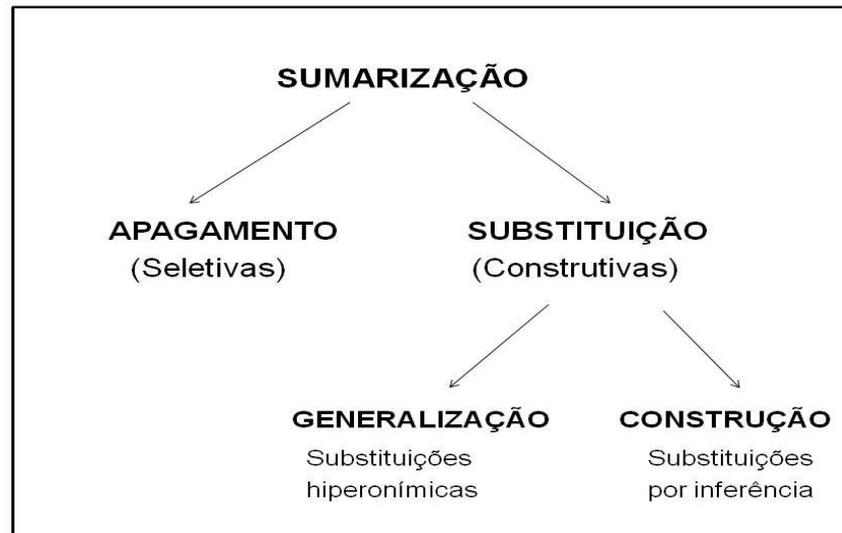
Esse contexto reforça o entendimento de que o resumo escolar é, portanto, um gênero que precisa ser ensinado. Nessa perspectiva, Machado (2002), tomando como base teórica posições da Linguística Textual a respeito de sumarização e produção de resumo (cf. VAN DIJK, 1976 e VAN DIJK e KINTSCH, 1983), agrega a essas noções a concepção bakhtiniana de gênero com o propósito de produzir um conceito de resumo mais ajustado às posições do Interacionismo Sociodiscursivo, que reconhecem os gêneros como ferramentas semióticas que viabilizam a compreensão e a produção de textos.

Considerando os pressupostos teóricos apontados, a autora destaca que as regras anteriormente postuladas sobre o processo de sumarização (atividades de apagamento e de substituição, interiorizadas e aplicadas de modo inconsciente) já estavam sendo percebidas como estratégias flexíveis, sobre as quais as aplicações estariam condicionadas aos fatores contextuais, mas que necessitariam levar em conta os aspectos relacionados ao gênero do texto sumarizado e também ao resumo produzido.

Em trabalho posterior direcionado ao ensino do gênero resumo escolar (MACHADO; LOUSADA; ABREU-TARDELLI, 2005), a temática é retomada apontando a importância do tratamento didático do processo de sumarização, com a justificativa de que esse processo oportuniza a formação de um resumo mental do texto, uma vez que permite a redução de informações semânticas, fazendo com que o leitor elimine as informações desnecessárias e retenha as essenciais.

A figura seguinte sintetiza as estratégias mencionadas como formas de reduzir a base informacional de um texto, mantendo seus dados indispensáveis.

Figura 5: Estratégias de redução da base informacional



Fonte: Da autora, com base em Machado (2002) e Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2005).

Assim, as autoras reafirmam a compreensão de que o processo de redução de informações semânticas, também conhecido como sumarização, ocorre a partir de duas estratégias básicas: a de *apagamento*, que consiste na eliminação de informações desnecessárias à manutenção da unidade de sentido do texto a ser resumido, e a de *substituição*, que se organiza em torno da alteração de termos ou de sequências de proposições por expressões ou construções de sentido mais amplo. As estratégias de *substituição*, pela forma como se manifestam, podem ainda ser reconhecidas como de *generalização*, quando são utilizadas expressões de sentido mais geral que abarcam séries de enunciados, ou de *construção*, quando uma sequência de proposições é substituída por uma proposição apenas, inferida a partir de seus significados.

Além da necessária redução de informações, a elaboração de um resumo exige do seu produtor o gerenciamento de vozes, para que fiquem evidentes as proposições que representam a voz do autor do texto original e a voz do autor do resumo (MACHADO; LOUSADA; ABREU-TARDELLI, 2005). Ademais, com certa frequência, percebemos nos resumos escritos pelos discentes a omissão (não intencional) do autor do texto-base. Dificuldades desse tipo ilustram a existência de lacunas referentes aos conhecimentos necessários à estruturação discursiva de gêneros dessa natureza, como, por exemplo, os que se relacionam às maneiras de se referir ao autor do texto-base e de atribuir a ele a autoria de determinados atos.

As dificuldades acima mencionadas demonstram uma contraditória ausência de familiaridade dos estudantes com o gênero. Embora a produção do resumo na

escola seja constantemente solicitada, os textos produzidos geralmente concentram-se em partes do texto-base que consideram relevantes, por vezes transcritas de modo parcial ou total, demonstrando-se desconhecimento da forma composicional própria do gênero. Numa perspectiva de mudança desse cenário, Borba (2004, p. 87) sinaliza:

a noção mais importante de todas que se possa ter sobre resumos é que esse gênero textual não é a simples redução de outro texto a suas partes mais importantes, mas a explicitação mais clara de uma compreensão global do texto gerador, que só pode ser garantida quando o produtor é capaz de reconhecer e utilizar as regularidades recorrentes próprias desse gênero específico.

A apreensão dessa superestrutura pode não ocorrer de modo espontâneo para os estudantes, mas torna-se possível mediante a orientação e o acompanhamento docente, que deve direcioná-los para a percepção de características pertinentes a sua organização textual. Sem perder de vista que as especificidades dos gêneros do texto de origem podem repercutir na formatação do resumo, assim como sem desconsiderar que diferentes sujeitos produzem resumos diferentes de um mesmo texto gerador, devemos guiá-los para a assimilação de uma estrutura retórica básica para o gênero.

Para esse propósito, tomamos como referência o material teórico-pedagógico desenvolvido por Motta-Roth e Hendges (2010) sobre resenha acadêmica de livros, construído sobre as bases swalesianas a respeito de gêneros acadêmicos e ensino de línguas. Para as autoras, a estrutura retórica básica de uma resenha acadêmica aponta para quatro etapas estruturais: (1) apresentar; (2) descrever; (3) avaliar; (4) (não) recomendar o livro. Essas etapas ocorrem nessa ordem e apresentam extensões relativas em virtude das características discursivas de seus escritores. Sobre essa organização, ressaltam que se trata de uma tendência verificada a partir de pesquisas que demonstram como o gênero geralmente se apresenta e não como normas a serem seguidas impensadamente.

Motta-Roth e Hendges (2010) ilustram essa constatação com a análise de resenhas acadêmicas, acompanhadas de indicativos que caracterizam segmentos textuais dessas resenhas analisadas. Partindo da elevada frequência dos movimentos retóricos (apresentação, descrição, avaliação e recomendação) nas resenhas analisadas, as autoras constroem uma descrição esquemática, representada pela figura seguinte.

Figura 6: Descrição esquemática das estratégias retóricas usadas no gênero resenha

1 APRESENTAR O LIVRO	
Passo 1	informar o tópico geral do livro e/ou
Passo 2	definir o público-alvo e/ou
Passo 3	dar referências sobre o autor e/ou
Passo 4	fazer generalizações e/ou
Passo 5	inserir o livro na disciplina
2 DESCREVER O LIVRO	
Passo 6	dar uma visão geral da organização do livro e/ou
Passo 7	estabelecer o tópico de cada capítulo e/ou
Passo 8	citar material extratextual
3 AVALIAR PARTES DO LIVRO	
Passo 9	realçar pontos específicos
4 (NÃO) RECOMENDAR O LIVRO	
Passo 10A	desqualificar/recomendar o livro ou
Passo 10B	recomendar o livro apesar das falhas indicadas

Fonte: Motta-Roth (1995, p. 143 apud Motta-Roth e Hendgs 2010, p.43).

Nesse sentido, em cada um desses estágios textuais apresentados pelas autoras o produtor de resenhas pode selecionar as estratégias retóricas a utilizar para a construção de seu texto, em virtude da visão que tenha do livro resenhado e da imagem que assim deseje transferir.

Esse trabalho de Motta-Roth e Hendgs serviu-nos de inspiração para finalização dos assuntos explorados em torno da habilidade de resumir. Conservando as especificidades do gênero resumo escolar, e tomando como referência as características expositivas dos gêneros que os estudantes geralmente precisam resumir (capítulos de livro, artigos científicos, artigos de opinião, entre outros), propusemo-nos a análise de exemplares de resumos de gêneros que se assemelham aos explorados em sala de aula para essa tarefa, observando traços recorrentes voltados para as seguintes categorias:

- 1) Apresentação do assunto;
- 2) Ideias/Informações/Argumentos expostos pelo autor;
- 3) Conclusões do autor do texto objeto do resumo.

Além desses traços, foi observado que o gênero resumo escolar geralmente é escrito em parágrafo único (embora não exista regra nesse sentido) e que não

contém juízo valorativo ou crítico, pois essa característica é própria do gênero resenha.

A produção de um resumo escolar não é, portanto, tarefa fácil, uma vez que demanda do estudante-escritor um conjunto de conhecimentos como produtor desse gênero. Esse estudante precisa articular habilidades relacionadas à compreensão global do texto com que opera e estratégias exigidas para a escrita de um novo texto, conciso e coerente, por si mesmo capaz de difundir as informações de um gênero preexistente. Desse modo, somente um ensino sistemático do resumo escolar é capaz de oportunizar o desenvolvimento dessa competência. São experiências metodológicas com o ensino da Língua Portuguesa como a descrita no capítulo a seguir que demonstram que sempre haverá algo possível de ser feito e que, mesmo que os objetivos não sejam alcançados por completo, os resultados obtidos em experiências pedagógicas desses moldes serão sempre satisfatórios.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS E ANÁLISE DAS PRODUÇÕES

Neste capítulo, evidenciaremos o percurso realizado durante o desenvolvimento das etapas práticas da pesquisa, apresentando inicialmente o contexto da pesquisa e a organização metodológica do trabalho, seguidos pela análise das produções e de reflexões sobre as contribuições desse estudo para o ensino-aprendizagem do gênero resumo escolar.

4.1 Contexto da pesquisa

As atividades deste trabalho foram realizadas em uma escola da Rede Estadual da área urbana do município de Floresta-PE e pertencente à Gerência Regional de Educação do Sertão do Submédio do São Francisco. O município de Floresta se localiza na Microrregião de Itaparica, a 433 km da capital do estado, Recife. Tem uma população estimada em 31.088 habitantes, distribuídos numa área de 3.644,168 Km², sendo o segundo maior município pernambucano em extensão territorial. Inserido na bacia do Rio São Francisco e do Rio Pajeú, apresenta atividades econômicas ligadas aos seguintes setores: agropecuária, indústria e serviços. É conhecida como a cidade dos tamarindos pelas árvores centenárias que contornam o sítio histórico arquitetônico formado por edificações coloniais do século XIX e início do século XX, de grande valor histórico pela autenticidade de sua arquitetura (FLORESTA, 2018).

A escola campo dessa investigação é meu espaço direto de atuação enquanto professora. Instituição de ensino de médio porte para os parâmetros locais, está localizada no centro da cidade e atende anualmente em média 625 estudantes residentes na área urbana e na área rural, com a oferta de Ensino Fundamental (Anos Finais) e de Ensino Médio, nos turnos matutino, vespertino e noturno. No que se refere a aspectos físicos, apesar de funcionar no primeiro prédio escolar da cidade, com data inaugural de 1929, a escola possui instalações conservadas, contando com oito salas de aula, biblioteca, laboratório de informática, cozinha, entre outros ambientes, embora apresente limitações quanto a áreas de convivência e de práticas esportivas.

Em se tratando do desempenho dos alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental, é oportuno ressaltar que os resultados do IDEB 2015 indicaram que a instituição atingiu a média de 5,1, ultrapassando a meta de 4,3 projetada para aquele ano (INEP/MEC, 2018). Dados avaliativos como esse provocam a sensação de que, de um modo geral, o rendimento escolar dos discentes encontra-se em nível regular. Por outro lado, os resultados das avaliações realizadas pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica de Pernambuco (SAEPE) em 2016 apontaram que somente um percentual de 43,8 dos estudantes do 9º Ano apresentava um nível desejável de proficiência em Língua Portuguesa (PERNAMBUCO, 2016), o que nos fez reafirmar a convicção de que havia muito por ser feito com e para os nossos estudantes, tendo em vista o desenvolvimento de competências relacionadas ao domínio de estratégias de leitura e de processamento textual.

Assim, no intuito de experimentar ações pedagógicas que possibilitassem o desenvolvimento dessas competências e tendo em vista as expectativas de aprendizagem geradas para o discente que conclui o Ensino Fundamental, optamos por envolver na pesquisa uma turma de 9º Ano. Além disso, acreditávamos que nessa etapa esses discentes teriam uma maior experiência com o resumo escolar, interpretação essa confirmada através de respostas a questionário aplicado após a realização do resumo tomado como inicial para esta pesquisa. Todos os alunos afirmaram conhecer o gênero, demonstrando certa familiaridade pela ocorrência frequente dessa solicitação de escrita no espaço escolar. Os exemplos seguintes ilustram as respostas apresentadas.

Figura 7: Resposta 1

Mais uma reflexão sobre o texto produzido... 

1. Você já havia produzido resumo? Descreva a(s) situação(ões).

Sim, já fiz muitas vezes e é normal os professores mandarem fazer isso faz parte do estudo para aprender mais.

Sim, já fiz muitas vezes é normal os professores mandarem fazer isso faz parte do estudo para aprender mais.

Figura 8: Resposta 2

Mais uma reflexão sobre o texto produzido... 

1. Você já havia produzido resumo? Descreva a(s) situação(ões).
Sim, com vários professores em várias escolas, sobre diversos assuntos.

Sim, com vários professores em várias escolas, sobre diversos assuntos.

Figura 9: Resposta 3

Mais uma reflexão sobre o texto produzido... 

1. Você já havia produzido resumo? Descreva a(s) situação(ões).
Sim, com vários professores em várias escolas, sobre diversos assuntos.

Sim, com vários professores em várias escolas, sobre diversos assuntos.

Figura 10: Resposta 4

Mais uma reflexão sobre o texto produzido... 

1. Você já havia produzido resumo? Descreva a(s) situação(ões).

Já sim. Fiz muitos resumos desde o 6º ano. Sempre faço resumos de Ciências, Português, História e Geografia. Algumas vezes é para pesquisa pelo livro e outras na internet.

Já sim. Fiz muitos resumos desde o 6º ano. Sempre faço resumos de Ciências, Português, História e Geografia. Algumas vezes é para pesquisa pelo livro e outras na internet.

Figura 11: Resposta 5

Mais uma reflexão sobre o texto produzido... 

1. Você já havia produzido resumo? Descreva a(s) situação(ões).

Sim, não é sempre mas de vez em quando os professores pedem como nota.
O resumo geralmente é sobre assuntos estudados ou que estamos estudando.
Recentemente dois professores já pediram como nota das atividades avaliativas. Eles são assuntos que estamos estudando nesse 3º bimestre.

Sim, não é sempre, mas de vez em quando os professores pedem como nota.

O resumo geralmente é sobre assuntos abordados ou que estamos estudando.

Recentemente dois professores pediram como nota das atividades avaliativas.. Eles são assuntos que estamos estudando nesse 3º bimestre.

Participaram da pesquisa 27 estudantes matriculados no 9º Ano do Ensino Fundamental do turno da manhã. Inicialmente, embora relatassem experiência com o gênero, vários alunos expressaram desestímulo para a situação de produção escrita, demonstrando reconhecer as dificuldades que julgavam ter e acrescentando certo conformismo diante dessa suposta incapacidade. Isso nos motivou, ainda mais, a contribuir para que habilidades textual-discursivas fossem exploradas de modo que esses discentes pudessem experimentar uma maior segurança para a escrita do resumo escolar, o que, conseqüentemente, contribuiria também para a produção de outros gêneros.

Desse modo, apresentamos a seguir o encaminhamento metodológico e as escolhas pedagógicas realizadas durante a vivência das etapas práticas da pesquisa.

4.2 Organização metodológica do trabalho

A intenção de atingir os objetivos estabelecidos para essa pesquisa não poderia induzir a outra forma de pesquisa senão a pesquisa-ação. Para Gil (2010, p. 42) “a pesquisa-ação tem características situacionais, uma vez que procura diagnosticar um problema específico, com vistas a alcançar algum resultado prático”, e é essa peculiaridade que a ajusta adequadamente à natureza reflexiva do fazer educação. A reflexão embasada da prática pedagógica assumida deve ser tomada como o único caminho para a qualidade a ela desejada. Podemos concordar também que

a prática reflexiva não é um processo solitário e muito menos a prática da meditação. Ao contrário, a prática reflexiva é um processo desafiador, exigente e penoso, que é mais exitosa quando o esforço é colaborativo. A prática reflexiva é vista como um meio pelo qual os professores podem desenvolver um nível maior de autoconsciência sobre a natureza e o impacto de sua prática, consciência esta que oferece oportunidades para o desenvolvimento profissional (MOREIRA; CALEFFE, 2008, p.66).

Nesse sentido, considerando os desafios assumidos ao pensar em uma abordagem para o resumo escolar, a escolha por esse tipo de pesquisa qualitativa é justificada pelo desejo de experimentar novas possibilidades pedagógicas para o ensino desse gênero, buscando oportunizar aos alunos autonomia para o exercício dessa produção escrita de modo consciente.

Conforme expusemos anteriormente, a construção do quadro metodológico desta pesquisa, mais especificamente para a seleção das atividades realizadas, foi influenciada pela produção de Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004) que, embasada no ISD, apresenta uma proposta para o ensino de resumo escolar/acadêmico. Resguardando as qualidades desse projeto, acreditávamos, porém, que outros aspectos relacionados à compreensão sociológica dos gêneros precisariam ser explorados, de modo a enfatizar a situação de uso e o reconhecimento do gênero como manifestação de interações sociais. Por esse motivo, não aplicamos integralmente o material didático construído pelas referidas

autoras. Inspirados pelo caminho por elas trilhado, elaboramos nosso plano de trabalho, a ser detalhado na subseção a seguir, agregando atividades embasadas em concepções dos ERG, o que permitiu uma adaptação ajustada às demandas de aprendizagem de nossos discentes.

Nessa perspectiva, partimos de uma situação de produção escrita real: a solicitação de um resumo pela professora de História da turma, tomando como texto-base o conteúdo “Guerra Fria” do livro adotado (Historiar 9, de Gilberto Cotrim e Jaime Rodrigues, 2015). Após conversa com a professora desse componente curricular sobre a atividade em andamento e sobre as dificuldades apresentadas pelos discentes para escrever o gênero, planejamos dar início ao trabalho com a análise dos resumos produzidos.

O texto referência para essas produções, aqui denominado Texto-base 1, por ser extenso, encontra-se nos anexos deste trabalho. Nas figuras seguintes, algumas produções iniciais dos alunos selecionadas com o objetivo de ilustrar um primeiro aspecto observado: de um total de 27 textos, somente 09 (nove) sugeriram uma produção própria do discente, pois procuravam articular as informações constantes no material de modo a expressar o que tinham compreendido do assunto. Em sua maioria, os textos revelaram-se composições resultantes de trechos transcritos do texto-base, por vezes articulados com segmentos acrescentados pelos discentes. Apresentamos a seguir dois textos para representar cada uma dessas características:

Figura 12: Resumo inicial da discente 1

Resumo da Guerra Fria

A Guerra Fria foi a disputa pela hegemonia e pelo poder entre os Estados Unidos e a União Soviética. Essa guerra envolvia política, militarismo, tecnologia, sociedade e ideologia. É chamada de "Guerra Fria" porque não houve guerra direta entre as superpotências, era uma batalha nuclear, para ver quem possuía mais armas. A guerra durou pouco mais de quarenta anos. Os Estados Unidos era capitalista e a União Soviética era socialista.

Durante a Guerra Fria também foram constituídas alianças militares que dividiram os blocos rivais.

Na guerra aconteceu a corrida armamentista que levou ao rápido desenvolvimento de armas nucleares.

Houve a competição entre eles chamada de corrida espacial que a partir disso foi lançado o primeiro míssil intercontinental soviético. Nessa corrida, a União Soviética lançou um cachorro ao espaço, mas, os Estados Unidos a superou, mandando o homem ao espaço. No final, quem venceu a Guerra Fria foram os Estados Unidos.

Produção a partir de paráfrases das informações do texto-base

O resumo acima expressa a apreensão das ideias do texto-base, com uma composição de autoria da discente, que procurou organizar seu texto de modo a contemplar as informações constantes no material de referência. No entanto, a sua escrita revelou que não conseguia lidar com a "voz do autor" ou não compreendia que, ao apresentar o que compreendia sobre as informações de um texto ao professor, estava reproduzindo conteúdos por outra pessoa elaborados. Esse aspecto, observado em todas as produções, também se apresenta no resumo a seguir.

Figura 13: Resumo inicial da discente 2

9ª A Guerra Fria 22.02.2017

Foi uma guerra entre os Estados Unidos e a União Soviética, foi um tempo conflituoso para a humanidade, uma guerra sem fim. A guerra fez o mundo ficar dividido em duas partes, a chamada Divisão Bipolar, ou Bipolarização. Uma disputa em tecnologia, entre elas a corrida armamentista, onde os países tinham armas para destruir o mundo, a corrida espacial, para ver quem chegaria primeiro na lua. Foi uma guerra que também trouxe resultados, que foi o desenvolvimento da Internet, um dos meios de comunicação mais atuais, modernos criado nos Estados Unidos, para proteger as informações militares em computadores.

Os Estados Unidos lideram o bloco dos países capitalistas, e a União Soviética liderava boa parte do bloco dos países socialistas.

A Alemanha foi dividida em quatro zonas de ocupação, durante a conferência em Potsdam.

A cidade de Berlim foi dividida em duas partes. A parte ocidental da cidade ficou sob o controle RFA, a parte oriental permaneceu sob o controle da RDA.

A guerra acabou em 1991, os Estados Unidos ganharam a guerra, por que venceram a corrida espacial. O primeiro astronauta na lua foi um russo em nome da Terra foi Yuri Gagarin, ele foi o primeiro ser humano a ter visão externa da Terra. Impressionado, ele disse o seguinte: "A Terra é azul."

Depois os Estados Unidos enviaram a Apollo 11 à lua. Neil Armstrong foi o primeiro ser humano a pisar na lua. Ele disse o seguinte frase: "Este é um pequeno passo para um homem, mas um grande salto para a humanidade."

Essa guerra foi sem dúvida, uma guerra que trouxe benefícios, para o mundo de hoje.

Produção a partir de paráfrases das informações do texto-base

Transcrição de segmentos do texto-base

Produção a partir de paráfrases das informações do texto-base

Produção com autoria

Como podemos observar, a menção ao autor do texto-base é também não apresentada pelo resumo da discente 2. Além disso, em seu texto podemos perceber que intercala parágrafos em que organiza as ideias compreendidas com parágrafos em que simplesmente transcreve as informações. Merece atenção a conclusão do seu resumo, espaço em que revela indícios de autoria.

Os resumos seguintes diferem-se por apresentarem uma predominância, de modo sucessivo, de transcrições das informações do texto-base.

Figura 14: Resumo inicial da discente

22.08 Guerra Fria

A guerra fria foi um dos mais tensos conflitos de disputa política-militar que marcou a história da humanidade no início dos anos 90. Disputavam estratégias e conflitos indiretos entre os Estados Unidos (EUA) e a União Soviética (URSS).

Era um conflito de ordem política, militar, tecnológico, social e ideológica em que os Estados Unidos tinham o sistema econômico capitalista e a União Soviética o socialista.

Essas tensões geraram a corrida Científica e Tecnológica entre os rivais. Um dos resultados foi o desenvolvimento da internet.

Após a rendição alemã, em fevereiro de 1945, os governantes das três principais potências aliadas, reuniram-se na conferência de YALTA, na União. Para isso definiram as bases da futura organização das nações Unidas (ONU) e as condições que seriam impostas aos derrotados especialmente aos alemães e japoneses.

Mez depois, em julho de 1945, foi realizado um novo encontro: a conferência decidiu que o território Alemão seria dividido em zonas de ocupação: Francesa, britânica, Estadunidense e Soviética.

Em 1949 essas áreas deram origem a dois novos países: República Federal Alemã e República Democrática Alemã.

A cidade de Berlim também foi dividida em duas partes. Berlim prosperava e atraiu os moradores de parte oriental onde a reconstrução era lenta para impedir essa migração em massa, em agosto de 1961 o governo da Alemanha oriental erigiu uma cerca de arame farpado. A partir de 1962 a cerca foi transformada em muro de concreto.

Esse período e alguns desses acontecimentos ficou conhecido como guerra fria, pois o conflito entre as superpotências não foi direto com bombas e tiros.

Transcrição/ Articulação termos e de segmentos menores do texto-base

Transcrições de segmentos do texto-base

Apagamento de trecho do texto-base

Em seu texto, a discente 3 transcreve passagens do texto de referência para a produção do resumo, não obedecendo a ordem em que os fatos são apresentados, o que dificulta o estabelecimento de uma unidade de sentido para a sua escrita. Ademais, realiza apagamentos que comprometem o sentido de sua construção, traço também observado no resumo seguinte.

Figura 15: Resumo inicial da discente 4

A Guerra Fria

Após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), o mundo foi marcado por muitas transformações por mais de 40 anos, os Estados Unidos e a União Soviética passaram a se enfrentar na economia, ciência, tecnologia, ideologia, na espionagem e nos esportes...

Antes da rendição alemã em fevereiro de 1945, os governantes das duas principais Potências Aliadas reuniram-se na Conferência de Yalta, na Ucrânia. O objetivo era estabelecer os rumos da política após o fim da guerra.

Meses depois em julho de 1945 foi realizado um novo encontro entre os líderes: a Conferência de Potsdam, na Alemanha. Nessa conferência ficou decidido que o território Alemão seria dividido em zonas de ocupação Francesa, Britânica, Estadunidense e Soviética.

Durante a conferência de Potsdam, a Alemanha foi dividida em Zonas de ocupação. Em 1948 essas áreas foram reunidas a duas novas países:

- República Federal Alemã RFA ou Alemanha Ocidental, com capital em Bonn e sob influência dos Estados Unidos
- República Democrática Alemã RDA ou Alemanha Oriental com a capital em Berlim e a União Soviética

No ano em que terminou a Segunda Guerra mundial representantes de 51 países assinaram a carta das nações unidas que deu origem a fundação da Organização das Nações Unidas ONU

A chamada Corrida Armamentista levou ao rápido desenvolvimento a primeira Bomba Atômica que produziu em 1945, nos Estados Unidos. Alguns anos depois, em 1949, os Soviéticos também produziram sua primeira Bomba atômica

Transcrições de segmentos do texto-base

Apagamento de trecho do texto-base

A observação dessas produções oportunizou a percepção de que os discentes não tinham segurança quanto aos procedimentos que antecedem a escrita de um resumo e que não se preocupavam quanto ao modo de escrever esse gênero, que com frequência era requerido.

Em seguida, com a finalidade de perceber um pouco mais o que sabiam a respeito do gênero, acompanhamos o momento de finalização do resumo e aplicamos um questionário para que pudessem refletir sobre a situação de produção escrita pela qual haviam passado. Além das informações sobre a recorrência da solicitação do gênero apresentadas anteriormente, obtivemos a partir do questionário as seguintes referências.

Quadro 3: Reflexões dos discentes sobre o resumo produzido

	RESPOSTAS	QUANTIDADES
Sobre como identificavam o gênero produzido:	Narrativo	20
	Informativo	03
	Artigo de opinião	02
	Não sabiam	02
Sobre o objetivo da produção escrita:	Melhorar a capacidade de escrever	03
	Aprender o conteúdo	12
	Informar sobre o assunto	08
	*Não responderam	04
Sobre a quem se destinava a produção escrita:	À professora	22
	A leitores interessados no texto	05
Sobre como o assunto foi tratado durante a produção do texto:	Transferindo do livro as principais informações	04
	Lendo e transformando o assunto com “as próprias palavras”	01
	Outras respostas com sentidos diferentes	22
Sobre dificuldade pessoal para a escrita do texto:	Sim: sentiam dificuldades para escrever quaisquer textos	05
	Não: tinham aprendido o assunto/ bastava fazer um resumo bem escrito/ foi somente um resumo	22
Sobre as estratégias utilizadas para escrever o texto:	Ler, entender e escrever o que achou mais importante	09
	Retirar as partes mais importantes e escrever/resumir	05
	Outras respostas relacionadas aos textos utilizados	11
Sobre a motivação para escrever textos como esse outras vezes:	Sim: faz bem/ajuda a entender o assunto/ colabora para que escrevam melhor	15
	Não: não são “bons em fazer textos”/é uma atividade desagradável	07
	Depende da complexidade do assunto	05

Fonte: Elaborado pela autora.

Pelas respostas apresentadas, que foram discutidas em conversa posterior, os discentes não reconheceram o resumo como um gênero, talvez por não conseguirem construir ainda a própria ideia de gênero. Esses estudantes identificaram finalidades coerentes para o texto e apontaram a professora como interlocutora, mas, em geral, demonstraram não ter consciência dos procedimentos textual-discursivos exigidos para que um resumo atenda de fato ao propósito que assume. Um dado curioso é o relativo à motivação para escrever novos resumos.

Embora mais da metade dos estudantes considerarem no questionário estarem motivados para outras situações de escrita, as expressões faciais e os murmúrios que realizavam durante a finalização da atividade acenavam para uma postura contrária.

As considerações acima embasaram a organização do trabalho em 04 etapas, sequenciadas de modo a mobilizar uma consciência de gênero, estratégias voltadas para a compreensão do texto, habilidades que enfocam a capacidade de resumir e a atenção a uma estrutura composicional que corresponda ao propósito do resumo. O subtópico seguinte abordará a descrição dos procedimentos metodológicos executados nessas etapas.

4.2.1 Descrição das etapas do trabalho

O quadro a seguir oferece uma visualização geral das etapas vivenciadas com os discentes:

Quadro 4: Etapas de aplicação das atividades da pesquisa

	TEMA	ASSUNTOS EXPLORADOS	AULAS DESTINADAS ÀS ATIVIDADES DIDÁTICAS
ETAPA 01	Reflexões sobre gênero como ação social	a) Reconhecimento do resumo escolar como gênero; b) Reflexões sobre o propósito comunicativo inerente à produção do gênero resumo escolar; c) Identificação de requisitos para a produção do gênero resumo escolar.	03 aulas
ETAPA 02	A compreensão global do texto a ser resumido	a) Identificação da ideia central e das ideias secundárias; b) Identificação da organização tópica como princípio organizador do texto e essencial à construção dos sentidos.	04 aulas
ETAPA 03	A habilidade de resumir	a) Princípios gerais para diferenciar o que pode ser eliminado do que deve ser mantido como informações essenciais à compreensão da temática abordada; b) A sumarização de informações; - A generalização e a construção de informações; c) A alusão ao autor do texto resumido: a utilização de expressões referenciais como mecanismo para coerência do texto; d) A utilização de verbos para a atribuição de atos ao autor do texto resumido.	07 aulas
ETAPA 04	Uma estrutura para o resumo escolar	a) Reconhecimento de movimentos retóricos do gênero resumo escolar.	02 aulas

Fonte: Elaborado pela autora.

4.2.1.1 Etapa I: reflexões sobre gênero como ação social

Essa primeira etapa teve início com uma explanação dialogada, considerando as respostas apresentadas no questionário. Retomando a atividade de produção do resumo, realizamos como técnica uma tempestade de ideias para ativar reflexões

sobre a situação de escrita do gênero produzido. Nessa atividade, nos pautamos em questionamentos como:

- 1) Quem pediu a escrita do texto? Por que pediu? Qual a finalidade dessa produção escrita?
- 2) Esse é um tipo de texto muito frequente no espaço escolar? Por quê?
- 3) Considerando a sua finalidade, é possível dizer que um resumo pode ser escrito de qualquer forma?
- 4) O que é preciso para escrever um resumo?
- 5) Os textos que foram produzidos revelam uma compreensão do assunto?
- 6) Fazer um resumo é “tirar os pedaços” do texto que considerarem mais importantes?
- 7) De quem é a autoria do assunto que foi resumido? E sobre o resumo, de quem é a autoria?

Essa atividade permitiu observações e orientações gerais sobre as características do gênero resumo escolar, oportunizando também a explicitação dos objetivos do trabalho e, de forma ampla, das atividades que seriam propostas. Desse modo, o acionamento do que compreendiam sobre a escrita do resumo (e do que precisavam aprender) oportunizou o engajamento da turma para o desenvolvimento das etapas seguintes.

Ainda nesse primeiro momento, observamos alguns tipos de resumo (resumo de filme, resumo de livro, resumo introdutório a artigo científico), ressaltando a diagramação e os veículos em que foram divulgados, com a intenção de situar os discentes quanto a textos que aparecem em diferentes situações comunicativas e que apresentam informações selecionadas e resumidas.

Finalizamos essa primeira etapa com a leitura de uma resenha de um filme e de um resumo sobre essa resenha, fazendo análises desses textos para sistematizar as características explanadas a partir da tempestade de ideias.

Figura 16: Resenha

Lembranças amargas de uma filha ilegítima

Memória por correspondência, já na quinta edição lá fora, chega ao Brasil para revelar a infância da pintora colombiana Emma Reyes

Antonio Gonçalves Filho

Embora não seja um romance, mas uma autobiografia em formato epistolar, **Memória por correspondência** tem um leve sotaque de ficção inglesa do século 19, especialmente pela semelhança entre a história da pintora colombiana Emma Reyes (1919-2003) e a vida dos garotos pobres de Dickens, como observou Andrés Amorós. Ela passou a infância correndo atrás de um pedaço de pão, único alimento, aliás, que ela e a irmã Helena comiam quando María, responsável pelas duas, saía para faturar fora do bairro popular em que moravam.

É essa mesma mulher, ao mesmo tempo amorosa e irresponsável, que um dia abandonará as duas numa estação de trem, decidindo o destino de ambas, encaminhadas a um convento de freiras que mais se assemelha a um hospício. Lá, como nos melodramas mexicanos, as irmãs são submetidas ao *bullying* infernal das colegas, especialmente Emma, a mais feiosa e ainda premiada com um olho defeituoso, o que não a impediu de seguir a carreira de

pintora, mudar para a França e virar amiga de personalidades como Sartre, Picasso e Pasolini.

Emma Reyes foi assistente de Diego Rivera no México, um dos países pelo qual passou, após fugir do convento, fixar residência na Argentina e ganhar uma bolsa para estudar arte com André Lhote em Paris. No meio do caminho, casou-se com o pintor Botero e foram parar no Paraguai. O livro, porém, não chega até esse ponto.

Emma conta situações absurdas nas 23 cartas enviadas ao amigo e historiador Germán Arciniegas (1900-1999), como a da passagem por uma pensão miserável em Bogotá, onde os infelizes moradores tiveram de fazer uma vaquinha para comprar uma panela. Um dia, um deles, policial, atirou na mulher, que caiu sobre o caldeirão, deixando todos sem comida. Seria cômico se não fosse real.

GONÇALVES FILHO, Antonio. Lembranças amargas de uma filha ilegítima.

O Estado de S. Paulo, São Paulo, 16 abr. 2016. Caderno 2, p. C3.

(CAMPOS, M. I. B. Esferas da Linguagem, 2º ano. São Paulo: FTD, 2016)

Figura 17: Resumo sobre a resenha

“Lembranças amargas de uma filha ilegítima” é uma resenha de Antônio Gonçalves Filho, publicada no jornal O Estado de São Paulo, que trata da publicação da edição brasileira da obra Memória por Correspondência, de Emma Reyes.

O autor destaca que a obra é uma autobiografia em formato epistolar e compara a história da infância miserável de Emma Reyes em Bogotá com a vida dos garotos pobres de Dickens. Largada à própria sorte, ela foi encaminhada junto com a irmã, Helena, a um convento, onde sofreu da zombaria das colegas por ser considerada feia e ter um olho defeituoso.

Apesar da infância de abandono e depois de fugir do convento, Emma Reyes conseguiu tornar-se pintora e seguir uma carreira artística de sucesso. Tendo fixado residência na Argentina, ganhou uma bolsa para estudar em Paris com André Lhote. Ela também morou no México, onde foi assistente do pintor Diego Rivera. O autor conta ainda que ela foi casada com o pintor Botero e que morou com ele no Paraguai.

Nas cartas ao amigo Germán Arciniegas, Emma conta as terríveis situações durante a infância entre outros miseráveis como ela e a irmã e que, um dia, todos ficaram sem comer porque um homem atirou na mulher, que caiu por cima do caldeirão de comida.

(CAMPOS, M. I. B. Esferas da Linguagem, 2º ano. São Paulo: FTD, 2016)

Realizando uma análise coletiva dos textos projetados em slides, ressaltamos que embora tratem do mesmo assunto os textos apresentam estruturas

composicionais que se diferenciam em virtude dos seus objetivos. Embora os dois apresentem natureza informativa, a resenha, publicada inicialmente em jornal, é destinada a um público mais amplo, enquanto o resumo, produzido para livro escolar, apresenta-se com foco mais didático, voltando-se para os estudantes.

Partindo de questionamentos sobre as diferenças entre eles, direcionamos o olhar dos discentes para o entendimento de que o resumo recupera as ideias principais do texto-base oportunizando ao leitor uma visão geral do texto e que, além de ser isento de avaliações de quem o produz, precisa:

- a) apresentar de forma sucinta e objetiva o assunto do texto;
 - b) ser seletivo e não mero repetidor das ideias sintetizadas do autor;
 - c) evitar se possível, as transcrições ao pé da letra das ideias do autor, utilizando palavras que possam parafrasear as ideias do autor;
 - d) respeitar a ordem das ideias e fatos apresentados;
 - e) empregar linguagem clara e objetiva [...];
 - f) dar preferência à forma impessoal da linguagem;
 - g) usar uma sequência corrente de enunciados na ordem direta e que estejam interligados;
 - h) ser precedido de referência bibliográfica que identificará o objeto de estudo.
- (ARCOVERDE, 2007)

Com essa primeira etapa, atingimos o propósito de oportunizar uma identificação das características gerais do gênero resumo e de oportunizar uma melhor percepção sobre o contexto de produção do resumo escolar. Por ter sido realizada através de atividades coletivas, enfrentamos a dificuldade de obter o envolvimento satisfatório de toda a turma, em situações que exigiam atenção. No entanto, os conceitos explorados nessa etapa puderam ser retomados, mesmo que separadamente, nas etapas posteriores.

4.2.1.2 Etapa II: a compreensão global do texto a ser resumido

Desde as reflexões iniciais, realizadas a partir do questionário aplicado, os alunos chegaram à conclusão de que a compreensão do texto torna-se requisito para que o resumo seja produzido. Para colaborarmos nesse sentido, preparamos a segunda etapa tendo como objetivo o desenvolvimento de atividades voltadas para a

compreensão global do texto-base, o que envolveu a realização de orientações relacionadas à organização tópica de textos.

Para darmos início a essa segunda etapa, procedemos à leitura de texto expositivo, seguida de análise da organização tópica das ideias apresentadas pelo texto a partir da construção coletiva de esquema. Posteriormente, realizamos atividade de leitura de texto para identificação do assunto principal e dos assuntos secundários presentes em cada parágrafo, bem como do entrecruzamento de subtópicos, direta ou indiretamente, relacionados com o tema em andamento.

Sistematizamos essas reflexões realizando um exercício com o texto “Militares no Poder”, referente a conteúdo de História em andamento, para identificação da informação ou fato principal contido em cada parágrafo e para a escrita de tópicos que sintetizassem as suas ideias centrais. Nas figuras seguintes, o texto analisado e algumas das atividades produzidas pelos estudantes.

Figura 18: Texto-base 2

Militares no poder

Em 1º de abril de 1964, os militares deram um golpe e tiraram do poder o presidente João Goulart. Durante a ditadura (1964-1985), a presidência da República foi exercida por cinco generais. Seus governos contaram com a participação de oficiais das Forças Armadas e também com o apoio de grupos civis.

O governo dos militares limitou o funcionamento das instituições democráticas por meio de várias medidas. O Executivo ampliou seus poderes e reduziu a força do Legislativo e do Judiciário. Por meio de decretos, chamados **Atos Institucionais (AI)**, o governo censurou o rádio, a televisão, os jornais e as revistas.

Nessa época, os partidos políticos foram extintos, permitindo-se a criação de apenas dois:

- **Aliança Renovadora Nacional (Arena)**, que apoiava o governo;
- **Movimento Democrático Brasileiro (MDB)**, de oposição.

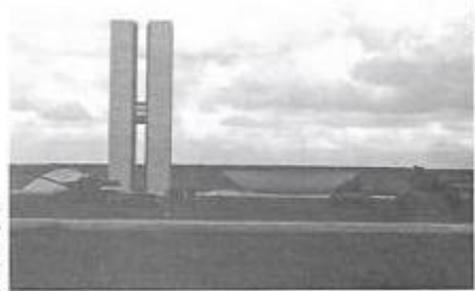
Os cidadãos brasileiros perderam o direito de votar para presidente da República, governador de estado e prefeito dos municípios declarados de segurança nacional.

Além disso, muitos brasileiros que se opunham à ditadura foram perseguidos, afastados do serviço público ou expulsos do país. Os órgãos de repressão do governo praticaram atos de tortura e assassinatos. Segundo a Comissão da Verdade, cerca de 50 mil pessoas tiveram a cidadania violada durante o período da ditadura militar.

Abandonando o nacionalismo reformista que marcou o último governo de Getúlio Vargas e o de João Goulart, os militares adotaram um modelo de desenvolvimento baseado na aliança de três grupos: a burocracia militar e civil; grandes empresários nacionais e grandes empresários estrangeiros. Em razão dessa aliança, o período é chamado por alguns historiadores de **ditadura civil-militar**.

No modelo de desenvolvimento adotado na ditadura, a economia foi modernizada e apresentou crescimento. Entretanto, esse modelo concentrou renda nas classes altas e médias. A maioria dos pobres permaneceu excluída da distribuição de riquezas.

Tanques e soldados do exército posicionados em frente ao Congresso Nacional, em Brasília, após o golpe militar ocorrido em março de 1964.



(COTRIM, G.; RODRIGUES, J. *Historiar* 9. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2015.)

Figura 19: Produção de tópicos da discente 1

1. Golpe que tirou Goulart do governo.
2. Limitação dos poderes Legislativo e Judiciário, ampliação do Executivo e censura dos meios de comunicação social.
3. Criação da Aliança Renovadora Nacional que apoiava o governo e do Movimento Democrático de oposição.
4. Perda do direito ao voto dos cidadãos.
5. Brasileiros foram violentados por se opor à ditadura.
6. Ditadura civil-militar: o modelo de desenvolvimento baseava-se na aliança de três grupos: a burocracia militar e civil; empresários nacionais e estrangeiros.
7. Crescimento econômico para as classes altas e médias e permanência das classes baixas sem riquezas.

1º: Golpe que tirou Goulart do governo;

2º: Limitação dos poderes Legislativo e Judiciário, ampliação do Executivo e censura dos meios de comunicação social;

3º: Criação da Aliança Renovadora Nacional que apoiava o governo e do Movimento Democrático Brasileiro de oposição;

4º: Perda do direito ao voto dos cidadãos;

5º Brasileiros foram violentados por se opor à ditadura;

6º: Ditadura civil-militar: o modelo de desenvolvimento baseava-se na aliança de três grupos: a burocracia militar e civil; empresários nacionais e estrangeiros;

7º Crescimento econômico para as classes altas e médias e permanência das classes baixas sem riquezas.

Figura 20: Produção de tópicos da discente 2

- 2º - 1º parágrafo - Os militares tomaram o governo
- 2º parágrafo - O governo censura alguns meios de comunicação
- 3º parágrafo - A criação de dois partidos políticos, ARENA e MDB
- 4º parágrafo - Os brasileiros perderam o direito de votar
- 5º - Alguns brasileiros tiveram a cidadania violada por não apoiar a ditadura.
- 6º - É adotado um modelo pelos militares baseado na aliança de três grupos
- 7º - Modernizaram a economia que apresentou crescimento.

1º: Os militares tomaram o governo;

2º: O governo censura alguns meios de comunicação;

3º: A criação de dois partidos políticos: ARENA e MDB;

4º: Os brasileiros perdem o direito de votar;

5º: Alguns brasileiros tiveram a cidadania violada por não apoiar a ditadura;

6º: É adotado um modelo pelos militares baseado na aliança dos três grupos;

7º: Modernizaram a economia que apresentou crescimento.

Figura 21: Produção de tópicos da discente 3

1º. Generais exercem presidência da república após golpe.
 2º. Militares limitam o funcionamento das instituições democráticas. Executivo ampliou o poder e reduziu a força do Legislativo e do Judiciário. Governo censura meios de comunicação.
 3º. partidos políticos extintos, e criação de apenas dois.
 4º. a perda do direito de votar pelos cidadãos.
 5º. Brasileiros que se opunham à ditadura perseguidos por órgãos de repressão do governo praticam atos de tortura e assassinatos.
 6º. aliança entre os grupos: a burocracia militar, civil e empresários nacionais ocasionaram o período da ditadura civil-militar.
 7º. Modelo modernizado de economia concentrou renda nas classes altas e médias.

1º: Generais exercem presidência da república após golpe;
 2º: Militares limitam o funcionamento das instituições democráticas. Executivo ampliou o poder e reduziu a força do Legislativo e do Judiciário. Governo censura meios de comunicação;
 3º: Partidos políticos extintos e criação de apenas dois;
 4º: A perda do direito de votar pelos cidadãos;
 5º: Brasileiros que se opunham à ditadura perseguidos por órgãos de repressão; o governo pratica atos de tortura e assassinatos;
 6º: Aliança entre os grupos: a burocracia militar, civil e empresários nacionais ocasionaram o período da ditadura civil-militar.
 7º: Modelo modernizado de economia concentrou renda nas classes altas e médias.

Figura 22: Produção de tópicos da discente 4

1º) Golpe que tirou o poder do presidente João Goulart.
 2º) Os militares ampliaram seus poderes e reduziram a força dos judiciário e legislativo.
 3º) A criação de dois partidos: um que apoia o governo e outro de oposição.
 4º) A perda do direito de voto dos civis.
 5º) A oposição dos civis sobre a ditadura e sua perseguição.
 6º) Os militares adotam um desenvolvimento baseado na aliança de três grupos.
 7º) O crescimento da economia na renda das classes altas e médias, mas a maioria dos pobres foram excluídos da distribuição da riqueza.

1º: Golpe que tirou o poder do presidente João Goulart;
 2º: O Executivo ampliou seus poderes e reduziu a força do judiciário e do legislativo;
 3º: A criação de dois partidos: um que apoia o governo e outro de oposição;
 4º: A perda do direito de voto dos civis;
 5º: A oposição dos civis sobre a ditadura e sua perseguição;
 6º: Os militares adotam um desenvolvimento baseado na aliança de três grupos;
 7º: O crescimento da economia na renda das classes alta e média, mas a maioria dos pobres foram excluídos da distribuição da riqueza.

Para a realização dessa última atividade, os discentes, em sua maioria, revelaram dificuldade, sendo necessária revisão com minha intervenção para que os tópicos apresentassem uma relação de sentido mais próxima ao que pode ser produzido a partir de cada parágrafo. Essa complexidade correspondia à capacidade de manter em suas construções a carga semântica essencial dos parágrafos interpretados e de evitar que seus enunciados tornassem-se vagos e imprecisos.

No entanto, a atividade se fez bastante interessante, pois, ao compartilharmos as respostas que elaboravam, observávamos variadas “formas de dizer” sobre um mesmo objeto ou sobre uma mensagem. Praticávamos assim, paralelamente à exploração da topicalização do texto, exercícios de parafraseamento. De modo geral, a atividade foi satisfatoriamente cumprida, considerando que tivemos uma resposta positiva em atendimento à solicitação de que deveriam elaborar enunciados sem transcrição das construções sintáticas do autor.

Com essas atividades, procuramos estimular uma visão mais ampla dos textos que leem, para que conseguissem perceber a articulação das ideias existentes em um texto e a progressão que esse texto deve apresentar para que mantenha sua unidade de sentido. Para o estudante, aprender a estabelecer um quadro tópico de um texto, identificando o tema e as ideias que estão além do cotexto (pois são de natureza discursiva, não apenas estruturais), pode contribuir para a compreensão do que lê (CAVALCANTE, 2013). Além disso, a escrita dos tópicos antecipou a observação a respeito da capacidade de sintetizar as informações, essencial a produção de um resumo.

4.2.1.3 Etapa III: a habilidade de resumir

Considerando as dificuldades manifestadas na etapa anterior para a organização das informações em tópicos, demos início a terceira etapa do trabalho voltando nossa atenção para habilidades relacionadas à capacidade de resumir, dedicando-nos à exploração da sumarização de informações e da alusão ao autor do texto resumido.

Para a abordagem da sumarização, realizamos atividades dirigidas de análise de períodos de textos, expostos em slides, procurando observar o que poderia ser eliminado e o que consistia em informações básicas para a compreensão do tema.

Nessa perspectiva, procuramos também guiar os discentes por certas lógicas que possibilitam a exclusão de informações e, assim, oportunizamos a observação de procedimentos como:

- 1) Apagamento de conteúdos facilmente inferíveis a partir de nosso conhecimento de mundo;
- 2) Apagamento de sequências de expressões que indicam sinonímia ou explicação;
- 3) Apagamento de exemplos;
- 4) Apagamento das justificativas de uma afirmação;
- 5) Apagamento de argumentos contra a posição do autor;
- 6) Reformulação das informações, utilizando termos mais genéricos; ou
- 7) Conservação de todas as informações, dado que elas não são resumíveis.

(cf. MACHADO, LOUSADA E ABREU-TARDELLI, 2004, p 26).

Esses exercícios iniciais foram seguidos por atividade complementar destinada à sistematização de seus entendimentos, agora de forma escrita, através da utilização de procedimentos de sumarização para a elaboração de resumos de passagens de textos expositivos, conforme ilustram os exemplos constantes nas figuras seguintes.

Figura 23: Texto expositivo para sumarização

A cultura indígena é complexa, como a de qualquer outra sociedade. Seu grande diferencial, porém, que foge à regra geral de todas as outras, é a existência de desníveis econômicos.

Na sociedade indígena não existem também normas estabelecidas que confirmam a alguém as prerrogativas de mandante ou líder do núcleo populacional. Aquele que é chamado de cacique não tem privilégios de autoridade, tem somente os de conselheiro. Não é um escolhido, é ligado, até quando possível, a uma linhagem lendária. E, quando essa condição desaparece, passa a responder como conselheiro da aldeia aquele que pelo número de aparentados alcança essa posição mais respeitada (...)

(O. Villas-Boas. 2000. *A arte dos pajés. Impressões sobre o universo espiritual do índio xinguano*. São Paulo: Globo, p.25)

Figura 24: Resumo-sumarização I da discente 1

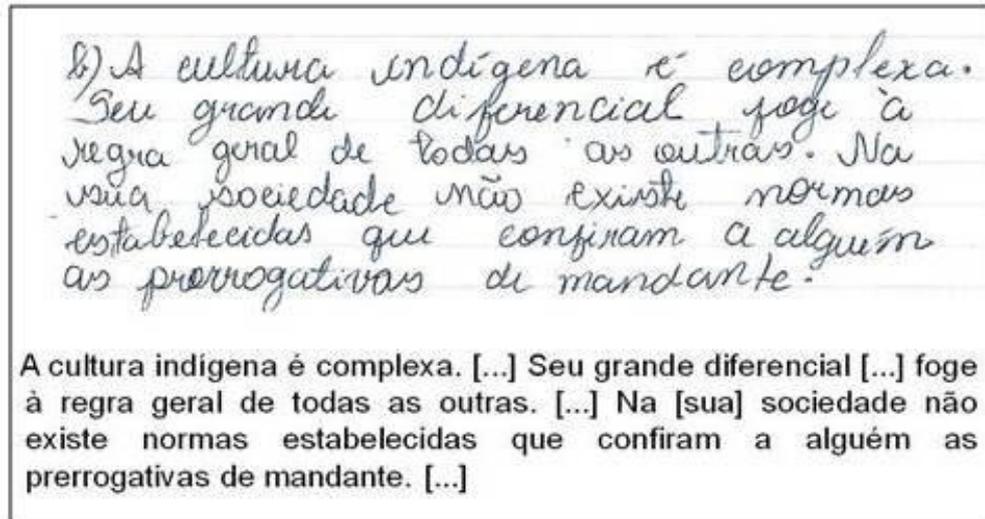
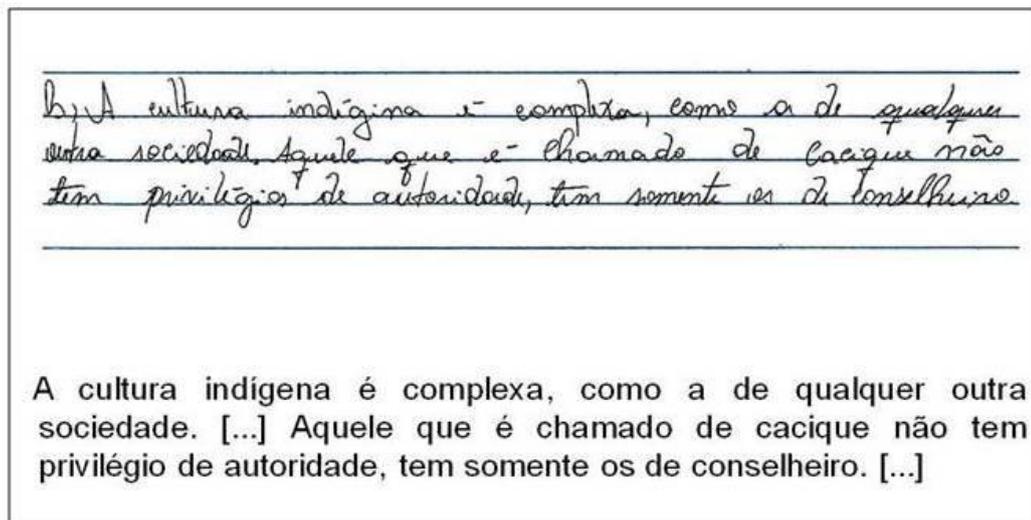


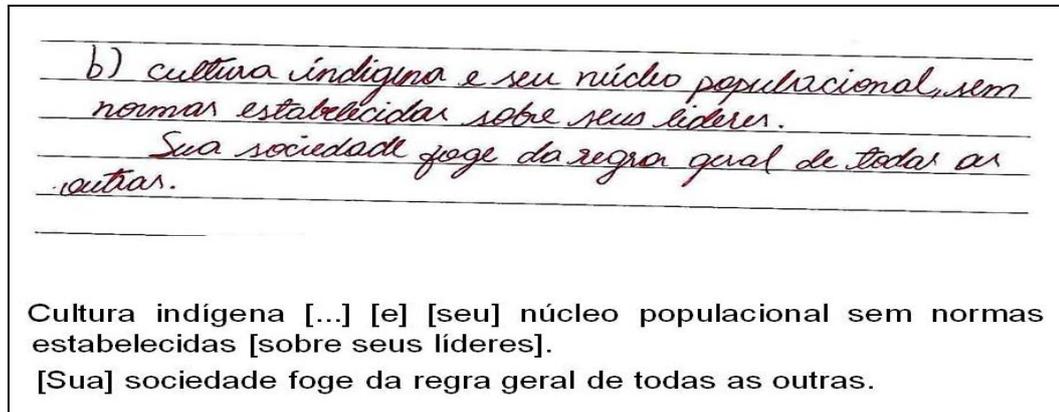
Figura 25: Resumo-sumarização I da discente 2



As figuras acima apresentam a mesma expressão inicial “a cultura indígena é...” como núcleo estruturante do resumo que remete à ideia central do texto-base. Essas sínteses expressam predominância de apagamentos como estratégia de sumarização, sendo evidenciada ausência de substituições com sentido amplo, apenas a ocorrência de inclusão de termos para retomar referentes ou de elementos conectivos.

Na figura seguinte, além desses aspectos, observamos que a construção textual, organizada em pequenas sentenças, resultou em problemas de sentido.

Figura 26: Resumo-sumarização I da discente 3



De certo modo, as três construções demonstram que a base informacional do texto foi reduzida, mas, em todos os casos, os aspectos principais que, segundo o texto diferenciam a cultura indígena (a não apresentação de desníveis econômicos e a ausência de normas que estabeleçam privilégios aos líderes) não foram conservados totalmente.

A realização dessa atividade nos fez julgar necessária a dedicação de um maior tempo a esse assunto, o que fizemos com a exploração de procedimentos específicos de substituição, reconhecendo a exigência de critérios semânticos para esse tipo de estratégia de sumarização. Assim, procedemos à observação de enunciados, tais como os exibidos no quadro a seguir, para observação da troca de termos por nomes de sentido mais geral ou por expressões que sintetizam as informações.

Quadro 5 : Estratégias de substituição

UTILIZAÇÃO DE TERMOS MAIS GENÉRICOS	UTILIZAÇÃO DE TERMOS QUE SINTETIZAM INFORMAÇÕES
<p>Texto original</p> <p>Assistimos ao surgimento do rádio, da televisão, do gravador de fitas cassetes, do videocassete. (CARELLI, I. M. 2003)</p> <p>Texto resumido</p> <p>Assistimos ao surgimento de novas mídias.</p> <p>(https://sites.google.com/site/kattyrasga07/resumo)</p>	<p>Texto original</p> <p>Maria comprou farinha, ovos e leite. Foi para casa, ligou a batedeira, misturou os ingredientes e colocou-os no forno.</p> <p>Texto resumido</p> <p>Maria fez um bolo.</p> <p>(https://www.lendo.org/como-fazer-um-resumo/)</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

Para que os estudantes experimentassem a utilização dos procedimentos mencionados, propusemos a realização de um resumo de parte do conteúdo “Bases naturais e povoamento da Oceania”, que no período estava sendo explorado nas aulas de Geografia. Nesse momento, não esperávamos que as produções se aproximassem de uma estrutura esperada para o gênero resumo escolar, mas que manifestassem capacidade de síntese, resguardando as informações essenciais do texto-base. Nas figuras seguintes, o texto-base utilizado e algumas das atividades realizadas pelos discentes:

Figura 27: Texto-base “Bases naturais e povoamento da Oceania”

Bases naturais e povoamento da Oceania

[...]

A Oceania é constituída por 14 países independentes e várias possessões. É formada por uma massa continental, a Austrália (também considerada uma ilha-continente) e por um grande conjunto de ilhas, a maioria de pequenas dimensões.

Austrália, Nova Zelândia e Papua Nova Guiné são os maiores países e os que mais se destacam. A Austrália é o que tem a maior área; sozinha compreende mais de 85% da área do continente. A Austrália também se distingue pela sua importância econômica. [...]

O processo de ocupação do continente pelos europeus iniciou-se na segunda metade do século XVIII, quando os ingleses se instalaram na baía de Sydney Cove, na Austrália e reivindicaram a posse do território para o Reino Unido. Nos anos seguintes, ocorreu a ocupação da Nova Zelândia. Em diversas outras ilhas, como Tuvalu e Vanuatu, grande parte da população nativa foi obrigada a deixar seu território de origem para servir como mão de obra na Austrália. [...]

Muitas ilhas, como Havai, Marianas e Samoa, tiveram importante estratégia por causa de sua localização. Nauru e Papua Nova Guiné, ricas em minérios, como fosfato, cobre e ouro, despertavam interesses econômicos dos colonizadores europeus. [...]

O processo de colonização da Austrália foi iniciado com a chegada de oficiais britânicos, que ali estabeleceram uma colônia penal. Em 1930, já havia mais de 60 mil presos transportados para a Austrália. A maioria da população migrante era formada por soldados, militares e funcionários administrativos, que no início se instalavam nas zonas costeiras.

A ocupação do continente não ocorreu de forma pacífica. Os aborígenes, como são conhecidos os habitantes nativos da Austrália, quase foram aniquilados pelos colonizadores, que atuavam com violência e violavam sua cultura e seu direito às terras. [...]

(MEDEIROS, Castro; SAMPAIO, Fernando. Geografia 9º Ano – Para Viver Juntos. Edições SM, 2015)

Figura 28: Resumo-sumarização II da discente 1

Bases naturais e povoamento da Oceania

A Oceania é constituída por 14 países e várias possessões. É formada pela Austrália e por um conjunto de ilhas, a maioria pequena.

Austrália, Nova Zelândia e Papua Nova Guiné são os maiores países.

A ocupação do continente pelos europeus iniciou-se na segunda metade do século XVIII.

Muitas ilhas tiveram importância estrangeira por causa de sua localização. Naumú e Papua Nova Guiné eram ricas em minérios.

O processo de colonização da Austrália foi iniciado com a chegada de oficiais britânicos. Em 1930, já havia mais de 60 mil presos enviados à Austrália.

Sua ocupação não ocorreu de forma pacífica, os aborígenes, quase foram aniquilados pelos colonizadores.

A produção escrita da Discente 1, quanto aos procedimentos de sumarização utilizados para sintetizar o texto-base, permitiu a observação de ocorrências tais como as descritas no quadro seguinte:

Quadro 6: Procedimentos de sumarização utilizados pela discente 1

		TEXTO-BASE	RESUMO
APAGAMENTO	De qualificações/ descrições;	<p>“... É formada por uma massa continental, a Austrália, também considerada uma ilha-continente e por um grande conjunto de ilhas...”</p> <p>“... Os aborígenes, como são conhecidos os habitantes nativos da Austrália quase foram aniquilados...”</p>	<p>“... É formada [...] pela Austrália [...] e por um grande conjunto de ilhas...”</p> <p>“... Os aborígenes [...] quase foram aniquilados...”</p>
	De sequências de expressões que indicam explicação	<p>“... Austrália, Nova Zelândia e Papua Nova Guiné são os maiores países e os que mais se destacam. A Austrália é o que tem a maior área; sozinha compreende mais de 85% da área do continente. A Austrália também se distingue pela sua importância econômica...”</p>	<p>“... Austrália, Nova Zelândia e Papua Nova Guiné são os maiores países e os que mais se destacam [...] ...”</p>
	De exemplos	<p>“... Nauru e Papua Nova Guiné, ricas em minérios, como fosfato, cobre e ouro...”</p>	<p>“...Nauru e Papua Nova Guiné [eram] ricas em minério [...] ...”</p>
	De circunstâncias que envolvem o fato	<p>“... O processo de ocupação do continente pelos europeus iniciou-se na segunda metade do século XVIII, quando os ingleses se instalaram na baía de Sydney Cove, na Austrália e reivindicaram a posse do território para o Reino Unido...”</p>	<p>“... [A] ocupação do continente pelos europeus iniciou-se na segunda metade do século XVIII...”</p>
SUBSTITUIÇÃO	Por generalização	---	---
	Por construção	---	---

Fonte: Elaborado pela autora.

O texto produzido pela estudante apresenta redução das informações semânticas. Todavia, algumas ideias essenciais, como o destaque da Austrália em virtude da extensão de sua área e de sua economia, não foram preservadas. Além disso, percebemos a ocorrência somente de estratégias de apagamento, o que resulta na predominância de transcrições do texto-base.

Em apresentação semelhante, a Discente 3 demonstra em seu textos o seguinte:

Figura 29: Resumo-sumarização II da discente 3

Resumo:

Castro Medeiros inicia sua edição dizendo que a Oceania é constituída por 14 países independentes e várias possessões. Austrália, Nova Zelândia e Papua Nova Guiné são os maiores países e os que mais se destacam. Diz o professor.

O processo de ocupação do continente pelos europeus iniciou-se na segunda metade do século XVIII.

Nos anos seguintes, ocorreu a ocupação da Nova Zelândia. Esclarece o professor.

Muitas ilhas como Hawaii, Marianas e Samoa, tiveram importante estratégia por causa de sua localização, conta ele.

O processo de colonização da Austrália foi iniciada com a chegada de espaciais britânicos. Em 1936, já havia mais de 60 mil presos transportados para a Austrália.

Conta Medeiros. A ocupação do continente não ocorreu de forma pacífica. Os aborígenes, quase foram aniquilados pelos colonizadores, que atuavam com violência e violavam sua cultura e seu direito ao terra, finaliza o professor.

Quadro 7: Procedimentos de sumarização utilizados pela discente 3

		TEXTO-BASE	RESUMO
APAGAMENTO	De qualificações/descrições;	“... Os aborígenes, como são conhecidos os habitantes nativos da Austrália quase foram aniquilados...”	“... Os aborígenes [...] quase foram aniquilados...”
	De sequências de expressões que indicam explicação	“... Austrália, Nova Zelândia e Papua Nova Guiné são os maiores países e os que mais se destacam. A Austrália é o que tem a maior área; sozinha compreende mais de 85% da área do continente. A Austrália também se distingue pela sua importância econômica... ”	“... Austrália, Nova Zelândia e Papua Nova Guiné são os maiores países e os que mais se destacam [...] ...”
	De circunstâncias que envolvem o fato	“... O processo de ocupação do continente pelos europeus iniciou-se na segunda metade do século XVIII, quando os ingleses se instalaram na baía de Sydney Cove, na Austrália e reivindicaram a posse do território para o Reino Unido... ”	“.. O processo de ocupação do continente pelos europeus iniciou-se na segunda metade do século XVIII [...]...”
	Por generalização	---	---
SUBSTITUIÇÃO	Por construção	---	---

Fonte: Elaborado pela autora.

Com a estratégia de manter os períodos que iniciam os parágrafos do texto-base, os apagamentos utilizados pela Discente 3 atingiram grande parte das bases informacionais desses parágrafos. Assim como a colega, não fez uso de recurso de substituição. Como diferencial, a estudante acrescentou expressões e sequências que fazem referência ao autor do texto resumido (“Castro Medeiros inicia sua edição...”, “... conta ele...”, “... finaliza o professor...”).

Assim, mesmo com os esforços empreendidos, as escritas das discentes não revelam utilização de procedimentos de substituição. Talvez isso tenha decorrido do fato de não alertarmos no comando da tarefa para os tipos de procedimentos possíveis, pois nos referimos somente à sumarização, assim como não termos feito nenhuma restrição quanto a transcrições do texto-base. Para essa atividade, por motivos externos, não conseguimos a participação de grande parte da turma, o que inviabilizou uma observação mais ampla da ocorrência do uso desses procedimentos.

Dando continuidade às atividades previstas para esta etapa, procuramos direcionar a atenção dos estudantes para a necessidade de menção ao autor do texto objeto do resumo, realizando análises coletivas dirigidas com a utilização de slides como suporte e atividade escrita. Ressaltamos que um resumo escolar é um texto produzido sobre um texto-base e que é indispensável a manutenção da autoria do autor desse texto, que deverá ser claramente exposta no resumo, para que não se corra o risco de serem assumidas informações que foram produzidas por terceiros.

Dessa forma, exploramos a utilização de expressões referenciais que, ao retomar o autor inicialmente apresentado no texto, contribuem para a manutenção da coerência do resumo. Além disso, pontuamos o uso de verbos para a atribuição de atos ao autor do texto resumido, enfatizando a exigência de atenção para a seleção desses verbos em virtude da carga semântica que podem trazer, da necessária adequação às informações/ideias apresentadas no texto-base por seu autor.

Assim, sobre o emprego de verbos na produção de resumos ressaltamos que o autor “aparece como se estivesse realizando vários tipos de atos que, frequentemente, não estão explicitados no texto original” (MACHADO; LOUSADA; ABREU-TARDELLI, 2004, p. 49), mas que são interpretados pelo produtor do resumo ao selecionar os verbos adequadamente. A exemplo, os verbos podem indicar os seguintes atos:

- a) posicionamento do autor em relação a sua crença na verdade do que é dito (afirma, nega, acredita, duvida);
- b) indicação do conteúdo geral (aborda, trata de);
- c) organização das ideias do texto (define, classifica, enumera, argumenta);
- d) indicação de relevância de uma ideia central do texto (ênfatiza, ressalta);

e) ação do autor em relação ao leitor (incita, busca levar a).
(MACHADO; LOUSADA; ABREU-TARDELLI, 2004)

Os aspectos acima mencionados foram observados em recortes de textos e exercitados pela seleção de verbos que melhor se enquadravam aos sentidos pretendidos para os segmentos.

Nessa perspectiva, observamos também resumos produzidos para o artigo “Cultura da paz”, de Leonardo Boff (2002), lido e discutido com a turma antes do início da atividade. Nas figuras seguintes, os resumos analisados.

Figura 30: Resumo analisado 1

Resumo 1

Ele diz que a cultura dominante se caracteriza pela vontade de dominação da natureza e do outro. É possível superar a violência? Freud diz que é impossível controlar o instinto de morte. **Boff diz** que a evolução humana sempre esteve regida pela violência. Em segundo lugar, a cultura patriarcal instalou a dominação da mulher pelo homem e que a lógica de nossa cultura é a competição. **Veja-se**, por exemplo, o número de atos de violência contra a mulher em São Paulo. **Precisamos** opor a cultura da paz à cultura da violência. Onde buscar as inspirações para a cultura da paz? Somos seres sociais e cooperativos, temos capacidades de afetividade. **O homem** pode intervir no processo de evolução. Desde os tempos de César Augusto, **os filósofos acham** que o cuidado é a essência do ser humano. Gandhi, Dom Hélder Câmara e Luther King são figuras que deram exemplo de comportamento humano. **Eu acho** que todos nós devemos lutar pela paz.

(MACHADO, LOUSADA E ABREU-TARDELLI, 2004, p.15-16).

Figura 31: Resumo analisado 2

Resumo 2

Leonardo Boff inicia o artigo 'A cultura da paz' apontando o fato de que vivemos em uma cultura que se caracteriza fundamentalmente pela violência. Diante disso, **o autor levanta a questão** da possibilidade de essa violência poder ser superada ou não. Inicialmente, **o autor apresenta** argumentos que sustentam a tese de que seria impossível, pois as próprias características psicológicas humanas e um conjunto de forças naturais e sociais reforçariam essa cultura da violência, tornando difícil sua superação. Mas, mesmo reconhecendo o poder dessas forças, **Boff considera** que, nesse momento, é indispensável estabelecermos uma cultura de paz contra a violência, pois essa estaria nos levando à extinção da vida humana no planeta. **Segundo o autor**, seria possível construir essa cultura, pelo fato de que os seres humanos são providos de componentes genéticos que nos permitem sermos sociais, cooperativos, criadores e dotados de recursos para limitar a violência e de que a essência do ser humano seria o cuidado, definido pelo autor como sendo uma relação amorosa com a realidade, que poderia levar à superação da violência. A partir dessas constatações, **o teólogo conclui**, incitando-nos a despertar as potencialidades humanas para a paz, como projeto pessoal e coletivo.

(MACHADO, LOUSADA E ABREU-TARDELLI, 2004, p.16).

As análises dos textos acima levaram os estudantes a classificar o Resumo 2 como aquele que apresenta uma organização mais adequada ao gênero, uma vez que, ao contrário do Resumo 1, promove uma compreensão do artigo, apresentando de forma coerente as reflexões de Leonardo Boff em seu texto. Esse trabalho permitiu a observação da possibilidade de iniciarem um resumo com o nome completo do autor, que no decorrer do texto pode ser mencionado de diferentes formas, pelo uso de pronomes, de termos que o caracterizam (no exemplo, a profissão) ou pela expressão "o autor". Ademais, oportunizou a verificação da necessidade de interpretar as ações do autor a partir do conteúdo do texto e de repassarem essas inferências ao leitor do resumo através da utilização de verbos.

Além do conhecimento desses recursos, os discentes reafirmaram o entendimento de que ao resumo torna-se mais adequado a não atribuição de apreciações, de que não devemos expor nossa opinião sobre o assunto ou sobre como este foi abordado pelo autor e, ainda, que não devemos acrescentar elementos que não constem no texto original. Aproveitamos essas observações para pontuar que, inevitavelmente, atribuímos, mesmo que de forma implícita, certa carga de subjetividade ao texto ao selecionarmos os verbos através dos quais anunciamos as ações que interpretamos serem realizadas pelo autor do texto e que, por isso, a escolha desses verbos não pode ser feita aleatoriamente.

Para exercitarmos essas últimas aprendizagens, fechamos essa etapa solicitando a produção de um resumo para o texto “Aborígenes”, exposto a seguir, lembrando que o resumo é um texto sobre outro texto e que, por isso, deveriam deixar claro que as ideias são do autor do texto resumido.

Figura 32: Texto-base “Aborígenes”

ABORÍGENES

(Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/geografia/aborigenes.htm>.)



Os Aborígenes australianos formam uma população, assim como os grupos indígenas, que foram vítimas de massacres pelos colonizadores e discriminados por parte da população dita civilizada.

Os colonizadores ingleses foram os primeiros responsáveis pelos massacres das comunidades aborígenes. Soldados ingleses aproximavam-se das aldeias e ofereciam agrados para a população local. Entretanto, outros soldados envenenavam com arsênio a água e os alimentos dessa população. Vários aborígenes morreram em consequência do envenenamento causado por esse elemento químico.

Outro ato de extrema crueldade praticado pelos soldados ingleses foi a destruição de locais considerados sagrados pelos aborígenes. Além disso, instigavam confrontos entre diferentes aldeias, provocando mortes (...).

Depois de proclamada a independência australiana, os aborígenes passaram a sofrer com a discriminação da população de seu próprio país. Dentre as diversas matanças ocorridas nessa comunidade, se destaca a “The Stolen Generations”, uma espécie de “limpeza étnica” comandada pelo governo australiano. Homens a mando do governo invadiram as tribos e raptaram crianças, inclusive bebês. Algumas crianças eram destinadas a orfanatos, outras nunca se soube o destino.

Atualmente os Aborígenes correspondem a 1% da população australiana. Alguns vivem em aldeias no deserto, outros moram em bairros periféricos das grandes cidades. Em razão da grande discriminação, muitos não conseguem emprego formal e recebem auxílio do governo. Alguns conseguem contribuições da população, tocando nas ruas da cidade o *didgeridoo*, um instrumento de madeira que produz um som forte parecido com o apito de um navio.

O governo da Austrália está desenvolvendo uma série de políticas compensatórias, com o intuito de integrar os aborígenes à sociedade. Diante disso, foi criada uma lei antidiscriminação, além de políticas para manter as tribos restantes, de forma que sejam preservadas as tradições desse povo que ao longo da sua história tem sido alvo de violência e discriminação.

(FRANCISCO, Wagner de Cerqueira e. "Aborígenes"; *Brasil Escola*. Disponível em: <<https://brasilecola.uol.com.br/geografia/aborigenes.htm>>)

Nos quadros seguintes, alguns textos dos estudantes e a verificação da ocorrência de marcadores que remetem a autoria do texto-base ao seu autor.

Quadro 8: Resumo menção ao autor da discente 2

<p>Wagner de Cerqueira e Francisco em seu texto sobre os Aborígenes australianos, diz que formam uma população, como os grupos indígenas. O autor diz que os Aborígenes foram vítimas de massacres pelos colonizadores. Os soldados ingleses mataram os aborígenes, imbuindo a água e comida. O governo mandou que raptaressem crianças e bebês.</p> <p>Francisco relata que os Aborígenes compõem a 1% da população australiana. Alguns deles conseguem empregar, tocando o didjuro, outros recebem ajuda do governo.</p> <p>O geógrafo conclui dizendo que o governo já criou leis antidiscriminação, para manter o rito da tribo, e sejam preservadas suas tradições.</p>	<p>“Wagner de Cerqueira e Francisco em seu texto [...] diz ...”</p> <p>“... O autor diz...”</p> <p>“...Francisco relata...”</p> <p>“... O geógrafo conclui...”</p>
--	--

Quadro 9: Resumo menção ao autor da discente 3

<p>Wagner Francisco conta que os colonizadores ingleses foram os primeiros responsáveis pelas mortes das comunidades aborígenes.</p> <p>Soldados ingleses aproximaram-se das aldeias e enfrentaram com violência a água e o alimento dessa população, relata Francisco.</p> <p>Wagner ainda diz que depois de proclamada a independência australiana eles passaram a sofrer com a discriminação de seu próprio país.</p> <p>O geógrafo diz ainda que dentre as diversas matanças ocorridas nessa comunidade, se destaca a "The Stolen Generation". Homens a mando do governo invadiram as tribos e raptaram crianças, inclusive bebês.</p> <p>Atualmente os aborígenes correspondem a 1% da população australiana. Em razão da grande discriminação, muitos não conseguem emprego.</p> <p>O governo da Austrália está desenvolvendo uma série de políticas compensatórias, foi criada uma lei anti discriminação, de forma que sejam preservadas as tradições desse povo que ao longo da sua história tem sido aliado, finaliza Wagner.</p>	<p>" Wagner Francisco conta ..."</p> <p>"... Wagner ainda diz ..."</p> <p>"... O geógrafo diz ainda..."</p> <p>"... finaliza Wagner."</p>
---	---

Quadro 10: Resumo menção ao autor da discente 5

<p>O autor Wagner Francisco retrata no texto, que os aborígenas australianos formam uma população, assim como os grupos indígenas, que foram vítimas de massacres pelos colonizadores e discriminados por parte da população dita civilizada.</p> <p>Segundo o autor, outro ato de extrema crueldade praticado pelos soldados ingleses foi a destruição de locais considerados sagrados pelos aborígenas.</p> <p>Francisco ressalta que depois de proclamada a independência australianas, os aborígenas passaram a sofrer com a discriminação da população de seu próprio país. Dentre as diversas questões econômicas dessa comunidade, se destaca a "the stolen generations" uma espécie de "limpeza étnica".</p> <p>Os aborígenas correspondem a 1% da população australianas.</p> <p>Francisco também afirma, que o governo da Austrália está desenvolvendo uma série de políticas compensatórias, com o intuito de integrar os aborígenas à sociedade.</p>	<p>" O autor Wagner Francisco retrata no texto ..."</p> <p>"... Segundo o autor ..."</p> <p>"... Francisco ressalta..."</p> <p>"... Francisco também afirma ..."</p>
--	--

Na realização dessa atividade, mais da metade dos discentes fizeram uso em seus textos de expressões para se referir ao autor, reportando-se inclusive ao material objeto do resumo ("em seu texto", "no texto"), evidenciando que estavam abordando a produção de outra pessoa. Esse resultado pode ser considerado satisfatório, dada a brevidade com que o assunto foi tratado. Nas produções acima, percebemos inclusive a incorporação de outros termos, como "ainda", "também" que, associados aos verbos, sugerem tentativas de interpretação dos atos do autor e colaboram com a articulação das ideias produzidas pelo texto.

A exploração desses últimos aspectos permitiu a observação de traços retóricos da estruturação do gênero resumo, explorados um pouco mais com a vivência da quarta e última etapa desse planejamento didático.

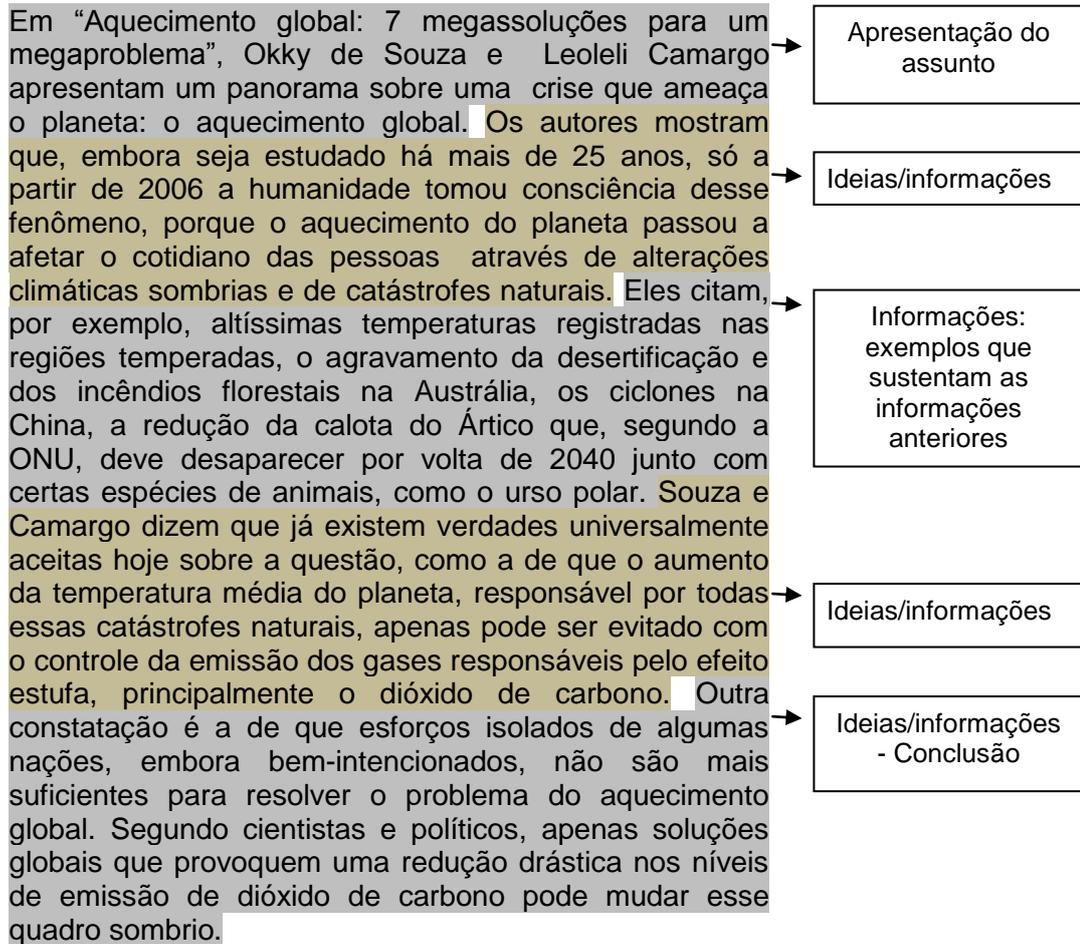
4.2.1.4 Etapa IV: uma estrutura para o resumo escolar

Para finalizarmos o trabalho previsto, nos dedicamos um pouco mais a observar os traços retóricos que apareciam nos resumos, com a finalidade de metodizar as observações realizadas na etapa anterior sobre as características de uma superestrutura adequada para o gênero.

Nessa perspectiva, efetuamos novas reflexões sobre esses textos, lendo e discutindo com a turma sobre a que se propunham os segmentos construídos pelos autores dos resumos. Iniciamos o momento com leitura e discussões sobre parte da reportagem “Aquecimento global: 7 megassoluções para um megaproblema”, de Okky de Souza e Leoleli Camargo, publicada na revista *Veja* em 2007, constante nos anexos. Em seguida, procedemos à análise de resumo sobre esse texto, observando a ocorrência de períodos que mostravam: a apresentação do assunto do texto-base, as informações, ideias ou argumentos defendidos pelo autor do texto-base e, por fim, as conclusões desse autor sobre o assunto abordado. A seguir, uma representação desses aspectos observados.

Figura 33: Traços retóricos presentes no resumo 3

Resumo 3



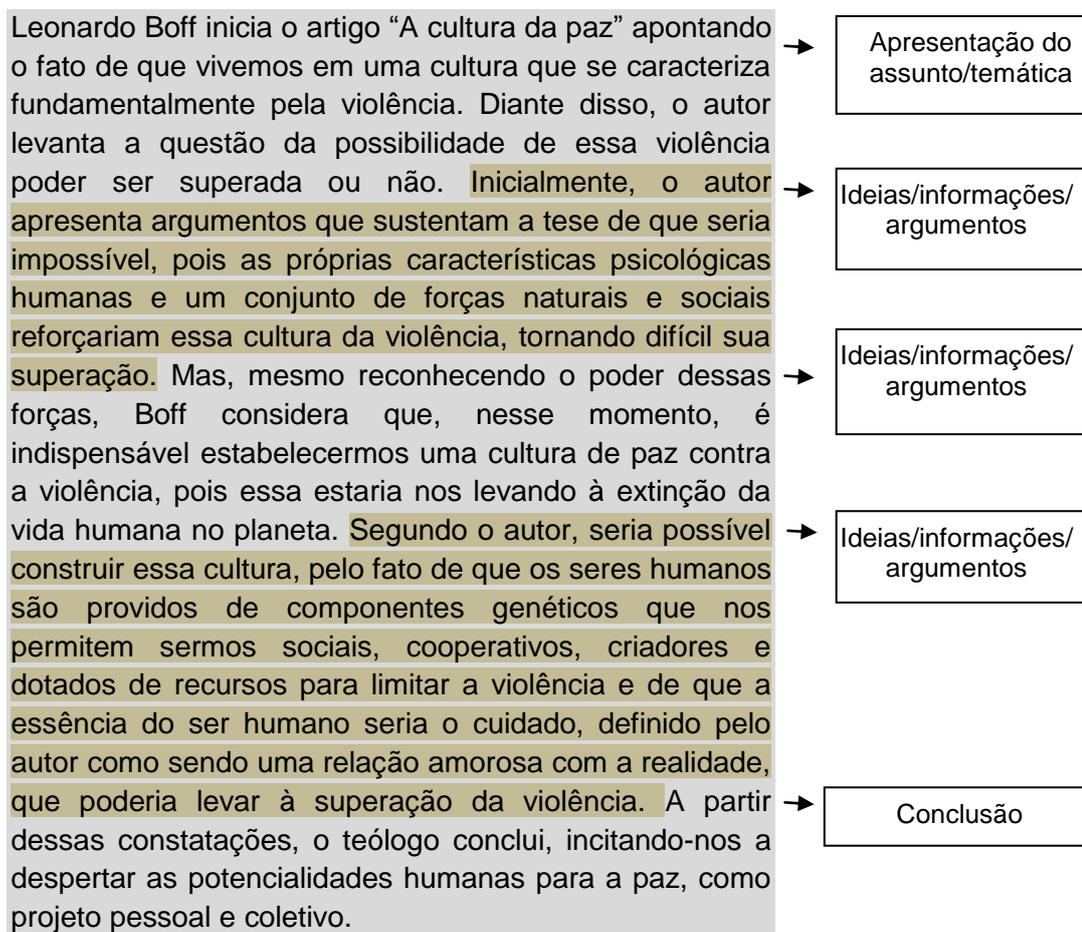
(MENDONÇA, M. (Org.). Diversidade textual: propostas para a sala de aula. Recife: MEC/CEEL, 2008)

Fonte: Elaborada pela autora.

Para observarmos mais um texto, retomamos o Resumo 2 com o mesmo propósito e registramos as observações seguintes:

Figura 34: Traços retóricos presentes no resumo 2

Resumo 2



(MACHADO, A. R.; LOUSADA, E.; ABREU-TARDELLI, L. S.
Resumo. São Paulo, 2004, p.16)

Fonte: Elaborada pela autora.

A exploração acima detalhada procurou viabilizar o reconhecimento de que, embora os resumos escolares não possuam uma estrutura rígida, dada a influência da organização composicional dos textos-base, é possível assumir a utilização de traços que são recorrentes ao gênero e que, quando utilizados numa sequência coerente para a produção (nos casos observados, apresentação-ideias/informações/argumentos-conclusão) tornam os resumos compreensíveis por si mesmos, sem a necessidade de volta ao texto-base.

Após a finalização dessa etapa, acompanhamos a produção de um resumo solicitada pela professora de Geografia para perceber que contribuições as atividades vivenciadas em nosso planejamento didático havia conferido às escritas dos estudantes. Sobre isso, registramos na subseção seguinte as nossas ponderações.

4.3 Análise das produções

A organização metodológica desse trabalho, mesmo não sendo delineada a partir do planejamento de uma sequência didática⁹, não poderia prescindir da análise de uma segunda escrita, realizada em contexto semelhante à primeira produção, com o propósito de verificar se, sem intervenções que conduzissem as suas reflexões, os discentes acionariam conhecimentos textual-discursivos relativos ao gênero resumo de modo a atribuir uma maior qualidade aos seus textos.

Nesse sentido, observamos os resumos realizados como atividade de Geografia, para o qual a professora tomou como referência o texto “Bases históricas da ocupação da Oceania” (em anexo), texto esse parcialmente explorado em situação anterior, quando tratávamos dos procedimentos de síntese.

A seguir, produções de quatro discentes e a análise dos aspectos que demonstram por essa segunda escrita do gênero, após as aprendizagens oportunizadas por esta pesquisa. Antes disso, é pertinente salientar que os autores dos resumos utilizados como exemplo neste tópico são os mesmos dos resumos iniciais, apresentados na organização metodológica deste trabalho, nos quais apareciam muitas transcrições do texto-base e a ausência de alusão ao autor do texto resumido.

Figura 35: Resumo final da discente 1

⁹ Conforme o conceito de Schneuwly, Dolz e Noverraz (2004), explicitado anteriormente neste trabalho.

ATIVIDADE DE GEOGRAFIA

Elabore um resumo do texto "Bases históricas da ocupação da Oceania" de Castro Medeiros e Fernando Sampaio.

Bases históricas da ocupação da Oceania

Em "Bases históricas da ocupação da Oceania", Castro Medeiros e Fernando Sampaio, dizem que no século XV, os europeus conheciam apenas parte da Ásia e da África. Eles falam ainda que o processo de ocupação do continente pelos europeus iniciou-se na segunda metade do século XVIII. Eles ressaltam, que nos anos seguintes, ocorreu a ocupação da Nova Zelândia e que em diversos outros ilhas, grande parte da população nativa foi obrigada a deixar seu território de origem para serem usados como mão de obra na Austrália. Medeiros e Sampaio explicam que o processo de colonização da Austrália foi iniciado com a chegada de oficiais britânicos e que a maioria da população migrante era formada por soldados, militares e funcionários administrativos. Os mesmos falam que a ocupação do continente não ocorreu de forma pacífica, e os aborígenes quando foram aniquilados pelos colonizadores. Os autores concluem que no final do século XIX, o processo de industrialização, a possibilidade de cultivar novas terras.

Quadro11: Análise do resumo final da discente 1

ASPECTOS ANALISADOS		ALGUMAS OCORRÊNCIAS
ESTRUTURA - TRAÇOS RETÓRICOS DO GÊNERO	Apresentação do assunto	“Em ‘bases históricas da ocupação da Oceania’, Castro Medeiros e Fernando Sampaio dizem que no século XV os europeus conheciam apenas parte da Ásia e da África. Eles falam ainda que o processo de ocupação do continente pelos europeus iniciou-se na segunda metade do século XVIII ...”
	Informações/ideias expostas pelo autor	<p>“... ocorreu a ocupação da Nova Zelândia e [...] grande parte da população nativa foi obrigada a deixar seu território para servir como mão de obra na Austrália...”</p> <p>“... o processo de colonização da Austrália foi iniciado com a chegada de oficiais britânicos...”</p> <p>“... a maioria da população migrante era formada por soldados, militares e por funcionários administrativos...”</p> <p>“... a ocupação não ocorreu de forma pacífica e os aborígenes quase foram aniquilados...”</p>
	Conclusão do autor do texto objeto do resumo	“... Os autores concluem que no final do século XIX, o processo de industrialização [...] a possibilidade de cultivar novas terras.”
PROCEDIMENTOS DE SUMARIZAÇÃO	Apagamento	<p>“... Até finais de século XV, os europeus conheciam apenas parte da Ásia e da África. Com a chegada à América, em 1942, eles passaram a chamar as terras já conhecidas de Velho Mundo e a América, de Novo Mundo...”</p> <p>“... em diversas outras ilhas, como Tuvalu e Vanuatu, grande parte da população nativa foi obrigada a deixar seu território de origem...”</p>
	Substituição	---
MENÇÃO AO AUTOR DO TEXTO-BASE		<p>“... Castro Medeiros e Fernando Sampaio dizem...”</p> <p>“... Eles falam ainda...”</p> <p>“... Eles ressaltam...”</p> <p>“... Medeiros e Sampaio explicam...”</p> <p>“... Os mesmos falam...”</p> <p>“...Os autores concluem...”</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

Figura 36: Resumo Final da Discente 2

ATIVIDADE DE GEOGRAFIA

Elabore um resumo do texto "Bases históricas da ocupação da Oceania" de Castro Medeiros e Fernando Sampaio.

Bases históricas da ocupação da Oceania

Fernando dos Santos Sampaio e Marlon Cláudio Medeiros em seu texto "Bases históricas da ocupação da Oceania", relatam sobre a ocupação nas terras da Oceania. Os autores dizem que os europeus iniciaram na segunda metade do século XVIII. Grande parte da população nativa foi obrigada a deixar seu território de origem para servir como mão de obra na Austrália. O processo de colonização foi iniciado com a chegada de oficiais britânicos. Sampaio e Medeiros relatam que em 1830, já havia mais de 60 mil presos transportados para a Austrália, a ocupação não ocorreu de forma pacífica. Eles dizem ainda que os aborígenes, como são conhecidos os habitantes nativos da Austrália, quase foram aniquilados pelos colonizadores. Finalizam o seu texto dizendo que no século XIX, o processo de industrialização, a possibilidade de cultivar novas terras, e a descoberta de ouro na Austrália e na Nova Zelândia.

Quadro 12: Análise do resumo final da discente 2

ASPECTOS ANALISADOS		ALGUMAS OCORRÊNCIAS
ESTRUTURA - TRAÇOS RETÓRICOS DO GÊNERO	Apresentação do assunto	“Fernando dos Santos Sampaio e Marlon Clóvis Medeiros em seu texto “Bases históricas da ocupação da Oceania, relatam sobre a ocupação nas terras da Oceania..”
	Informações/ideias expostas pelo autor	“... iniciou-se na segunda metade do século XVIII...” “... grande parte da população nativa foi obrigada a deixar seu território de origem para servir como mão de obra na Austrália...” “... O processo de colonização foi iniciado com a chegada de oficiais britânicos ...” “... os aborígenes [...] quase foram aniquilados pelos colonizadores”
	Conclusão do autor do texto objeto do resumo	“... Finalizam o seu texto dizendo que no século XIX, o processo de industrialização, a possibilidade de cultivar novas terras e a descoberta de ouro na Austrália e na Nova Zelândia
PROCEDIMENTOS DE SUMARIZAÇÃO	Apagamento	“... Em diversas outras ilhas, como Tuvalu e Vanuatu, grande parte da população nativa foi obrigada a deixar seu território de origem para servir como mão de obra na Austrália...” “... O processo de colonização da Austrália foi iniciado com a chegada de oficiais britânicos, que ali estabeleceram uma colônia penal... ” “... os aborígenes, como são conhecidos os habitantes nativos da Austrália, quase foram aniquilados pelos colonizadores, que atuavam com violência e violavam sua cultura e seu direito às terras... ”
	Substituição	---
MENÇÃO AO AUTOR DO TEXTO-BASE		“...Fernando dos Santos Sampaio e Marlon Clóvis Medeiros [...] relatam...” “... Os autores dizem...” “... Sampaio e Medeiros relatam...” “... Eles dizem...” “... Finalizam,,,”

Fonte: Elaborado pela autora.

As ocorrências apontadas nos resumos das Discentes 1 e 2 apresentam-se de modo semelhante, por isso efetuamos aqui uma única análise para os dois textos. A observação dos resumos permite a constatação de uma compreensão da estrutura textual do gênero resumo, organizando-se a partir da apresentação do assunto, seguida da exposição de ideias/informações e da conclusão apresentada pelo autor. Além disso, seus resumos revelam uma utilização bem pertinente de expressões de alusão ao autor do texto-base, garantindo essa característica típica do gênero.

No entanto, por consequência de outros aspectos, em algumas passagens, o sentido do texto produzido torna-se comprometido, o que é perceptível no desfecho dos textos que, mesmo anunciando uma conclusão do autor demonstra insuficiência de informações para encerrar o resumo em coerência com o desfecho do texto-base.

É pertinente ressaltar também a generalidade dos procedimentos de apagamento como estratégia de sumarização. De fato, as informações redundantes poderiam ser eliminadas, mas a realização de substituições com termos de sentido amplo poderia contribuir para uma melhor articulação das informações e para a construção de um texto mais próprio, o que é esperado de uma atividade de retextualização.

Figura 37: Resumo final da discente 3

ATIVIDADE DE GEOGRAFIA

Elabore um resumo do texto "Bases históricas da ocupação da Oceania" de Castro Medeiros e Fernando Sampaio.

Em "Bases históricas da ocupação da Oceania" de Castro Medeiros e Fernando Sampaio. Segundo os autores até o final do século XV, os Europeus conheciam apenas parte da Ásia.

Após a descoberta da Austrália e de novas terras na Oceania, elas passaram a ser denominadas Novíssimo mundo.

O processo de ocupação de continentes pelos europeus iniciou-se na segunda metade do século XVIII.

Nos anos seguintes, ocorreu a ocupação da Nova Zelândia. Muitas ilhas, como Havai, Marianas e Samoa, tiveram importância estratégica por causa de sua localização completa os outros.

A ocupação do continente não ocorreu de forma pacífica. Esse processo também ocorreu com os Maori nativos da Nova Zelândia.

No final do século XIX, o processo de Industrialização, a possibilidade de cultivar novas terras e a descoberta de ouro provocaram uma forte onda migratória da Europa para esses países finalizam.

Quadro 13: Análise do resumo final da discente 3

ASPECTOS ANALISADOS		ALGUMAS OCORRÊNCIAS
ESTRUTURA - TRAÇOS RETÓRICOS DO GÊNERO	Apresentação do assunto	“Em Bases históricas da ocupação da Oceania” de Castro Medeiros e Fernando Sampaio. Segundo os autores até o final do século XV os europeus conheciam apenas parte da Ásia. Após a descoberta da Austrália e de novas terras na Oceania, elas passaram a ser denominadas Novíssimo Mundo...”
	Informações/ideias expostas pelo autor	“... o processo de ocupação pelos europeus iniciou-se na segunda metade do século XVIII...” “...Nos anos seguintes, ocorreu a ocupação da Nova Zelândia “... muitas ilhas, como Havaí, Marianas e Samoa, tiveram importância estratégica por causa de sua localização...” “... a ocupação do continente não ocorreu de forma pacífica. Esse processo também ocorreu com os maori, nativos da Nova Zelândia...”
	Conclusão do autor do texto objeto do resumo	“... No final do século XIX, o processo de industrialização, a possibilidade de cultivar novas terras provocaram uma forte onda migratória da Europa para esses países finalizam.”
PROCEDIMENTOS DE SUMARIZAÇÃO	Apagamento	“... O processo de ocupação do continente pelos europeus iniciou-se na segunda metade do século XVIII, quando os ingleses se instalaram na baía de Sidney Cove, na Austrália e reivindicaram a posse do território para o Reino Unido. Nos anos seguintes, ocorreu a ocupação da Nova Zelândia..” “... A ocupação do continente não ocorreu de forma pacífica. Os aborígenes, como são conhecidos os habitantes nativos da Austrália, quase foram aniquilados pelos colonizadores, que atuavam com violência e violavam sua cultura e seu direito às terras. Esse processo também ocorreu com os maori, nativos da Nova Zelândia, com os polinésios e outros povos da Oceania... ”
	Substituição	---
MENÇÃO AO AUTOR DO TEXTO-BASE		“...Castro Medeiros e Fernando ...” “... Segundo os autores...” “... completa(m) os autores...” “... finalizam ...”

Com uma organização semelhante a das produções mencionadas anteriormente, a Discente 3 demonstra reconhecer a importância de realçar no texto que as informações ali expostas foram produzidas por outra pessoa. Indica também, a intenção de organizar o seu texto a partir das três partes estruturais observadas como típicas dos resumos. É conveniente apontar que a apresentação do assunto, o que também ocorreu com a Discente 1, mostra-se de forma extensa por influência da própria estruturação do texto-base, que dedica uma parte introdutória ao assunto antes de iniciar a exposição das informações específicas.

Percebemos ainda que a estudante faz uso de recortes transcritos do texto-base correspondentes ao início de cada parágrafo, mantendo a sua ordem de apresentação, que são acrescidos de outros trechos para complementar o que pretende dizer. Como nos resumos acima comentados, não percebemos a ocorrência de procedimentos de substituição em sua produção. A seguir, o último texto aqui analisado.

Figura 38: Resumo final da discente 4

ATIVIDADE DE GEOGRAFIA

Elabore um resumo do texto "Bases históricas da ocupação da Oceania" de Castro Medeiros e Fernando Sampaio.

Bases Históricas da Ocupação da Oceania

No texto explica que no final do século XV os Europeus conheciam apenas uma parte da Ásia e da África. Mas com sua chegada à América em 1492, eles passaram a chamar suas terras já conhecidas de Velho Mundo, e a grande América de Novo mundo. Já com a ocupação de continente pelas Europeus, teve início na metade do século XVIII. Ingressos ficaram na Baía de Sydney Cove, e após um tempo reivindicaram o território para o Reino Unido, muitas outras também são ricas em minério e despertou o interesse econômico das colonizadores Europeus. Já a colonização da Austrália foi iniciada com a chegada dos Britânicos. Em 1830 já havia mais de 60 mil presas trazidas para a Austrália mas a ocupação ocorreu de forma pacífica. No final do século XIX ocorreu o processo de industrialização com cultivo de novas terras e a descoberta do ouro.

Quadro 14: Análise do resumo final da discente 4

ASPECTOS ANALISADOS		ALGUMAS OCORRÊNCIAS
ESTRUTURA - TRAÇOS RETÓRICOS DO GÊNERO	Apresentação do assunto	“ No texto explica que no final do século XV os europeus conheciam apenas uma parte da Ásia e da África. Mas com a sua chegada à América, em 1492, eles passaram a chamar suas terras já conhecidas de Velho Mundo, e a [grande] América de Novo Mundo ...”
	Informações/ideias expostas pelo autor	“... a ocupação do continente pelos europeus teve início na metade do século XVIII...” “... ingleses ficaram na baía de Sidney Cove e, [após um tempo], reivindicaram o território para o Reino Unido ...” “... muitas ilhas [também] são ricas em minério e despertam o interesse econômico dos colonizadores europeus...” “... a colonização da Austrália foi iniciada com a chegada dos britânicos ...” “... a ocupação não aconteceu de forma pacífica...” “... No final do século XIX ocorreu o processo de industrialização [...] o cultivo de novas terras e a descoberta de ouro...”
	Conclusão do autor do texto objeto do resumo	---
PROCEDIMENTOS DE SUMARIZAÇÃO	Apagamento	“... O processo de ocupação do continente pelos europeus iniciou-se na segunda metade do século XVIII, quando os ingleses se instalaram na baía de Sidney Cove, na Austrália e reivindicaram a posse do território para o Reino Unido. Nos anos seguintes, ocorreu a ocupação da Nova Zelândia... ” “... Muitas ilhas, como Havaí, Marianas e Samoa, tiveram importância estratégica por causa de sua localização. Nauru, Papua e Nova Guiné, [também são] ricas em minérios, como fosfato, cobre e ouro, despertavam interesses econômicos dos colonizadores europeus... ” “... O processo de colonização da Austrália foi iniciado com a chegada de oficiais britânicos, que ali estabeleceram uma colônia penal. Em 1830 já havia mais de 60 mil presos transportados para a Austrália... ”
	Substituição	“ ...iniciou-se...” por “... teve início...” “ ... se instalaram...” por “... ficaram...” “...transportados...” por “... trazidos...”
MENÇÃO AO AUTOR DO TEXTO-BASE		

A produção da Discente 4 não demonstra uma internalização dos traços retóricos comuns ao gênero resumo. Embora inicie sua escrita remetendo-se a outro texto (“no texto explica”), no decorrer da produção esse referente se perde, pois, além de não ficar explícito de que texto se trata, seus autores não são mencionados em nenhuma passagem. Seu texto tem continuidade somente com a apresentação das informações pela estudante selecionadas.

Todavia, é importante destacar que, ao compararmos com o resumo inicial da discente, essa escrita apresenta consideráveis avanços. Percebe-se de fato a tentativa de síntese sendo manifestada, o que resulta em um texto mais sucinto e formatado em um único parágrafo. Observamos que as informações selecionadas são trabalhadas em algumas passagens com o acréscimo de termos como “após um tempo”, “também”, “também são”, “já com”, que ao serem postas com a finalidade de articular essas sequências podem expressar uma investida, mesmo que incipiente, de construir um texto próprio. Isso também pode ser relacionado no texto da discente ao uso de substituições que, mesmo não sendo utilizadas como recurso de generalização e imprimam uma carga semântica mais sinonímica, revelam a experiência de pensar na apresentação das informações a partir de outras possibilidades lexicais.

Esses resumos finais escolhidos para análise ilustram distintamente os resultados obtidos com a turma inteira. Ao final das atividades vivenciadas pela proposta metodológica desta pesquisa, constatamos que todos os discentes demonstraram como resumo final um texto mais conciso, resultado do entendimento da necessidade de seleção de informações e da utilização de estratégias na tentativa de manter as informações mais relevantes. Além disso, quase todas as produções fazem alusão ao autor do texto resumido, em sua maioria no corpo do texto e em alguns casos como um referencial bibliográfico, em separado. De um modo geral, a superestrutura adotada para a composição dos textos apresenta proximidade com os traços retóricos observados para o gênero, ocasionada também, na maioria dos textos, pelo respeito à ordem em que os fatos foram apresentados no texto-base. Além disso, os resumos produzidos não expressam juízos valorativos nem o acréscimo de informações às ideias do texto referencial. O conjunto desses traços apresentados revela significativo avanço no trajeto que os discentes precisam percorrer para a escrita de um resumo escolar que corresponda aos propósitos comunicativos esperados para o gênero.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme expusemos no decorrer dos capítulos desta produção, assumimos como objetivo maior para este trabalho oportunizar aos discentes de uma turma de 9º Ano do Ensino Fundamental atividades didáticas que os conduzissem a uma escrita mais consciente e estruturalmente adequada do gênero resumo escolar.

Ao refletirmos sobre o atual contexto do ensino da escrita, percebemos significativos avanços oriundos das contribuições da Linguística Textual na perspectiva sociocognitiva-interacionista, entre elas o reconhecimento do texto enquanto produção de sentido e como materialização da língua. No entanto, as práticas pedagógicas adotadas para o trabalho com a produção textual continuam a exigir maiores investimentos teórico-metodológicos nos sentido de tratar a escrita como processo, viabilizado pela atuação reflexiva do discente, enquanto sujeito-escrevente. Além disso, por se tratar do ensino de língua não pode ocorrer de outra forma senão pela escrita de gêneros, sendo enfatizadas suas características específicas que vão muito além de traços estruturais.

Desse modo, partindo do reconhecimento de gênero como ação social (cf. MILLER, [1984] 2012) e embasados em conceitos oriundos dos ERG, direcionamos nosso olhar para o resumo produzido no contexto escolar, identificando-o como um dos muitos gêneros que fazem parte dos conjuntos de gêneros utilizados por professores e alunos para intermediar a relação que entre eles se estabelece no processo ensino-aprendizagem. Dada a importância a ele atribuída (como forma de aprendizagem, pelo discente; como mecanismo didático, por corresponder a atividade avaliativa, pelo professor), voltamo-nos neste trabalho para o seu ensino, com o intuito de colaborar para que esses textos melhor atendam aos seus propósitos, uma vez que os resumos apresentados pelos estudantes, de um modo geral, não revelavam compreensão sobre o assunto abordado, estruturando-se em torno de transcrições do texto-base.

Assim, ao tomarmos o resumo escolar como objeto de ensino, reconhecemos nas ideias do ISD contribuições indispensáveis para a construção do quadro de atividades elaborado com o ensejo de atender ao desenvolvimento de habilidades ligadas ao domínio da compreensão textual e da capacidade de síntese, aptidões imprescindíveis à produção de um resumo.

Nesse sentido, apoiando-se em concepções dos ERG e do ISD, produzimos uma abordagem didática mista para a parte prática desta pesquisa, em uma combinação das perspectivas implícita e explícita de ensino de gêneros. Ao mesmo tempo em que buscávamos desenvolver uma consciência de gênero, entendíamos que, enquanto gênero que presume competências peculiares como as mencionadas anteriormente, o resumo escolar não seria apreendido de forma espontânea, sendo necessária a sistematização de conhecimentos para a sua apropriação.

Embasados nas correntes de estudos acima expostas, vivenciamos atividades organizadas em etapas distintas, porém criteriosamente sequenciadas de modo a oportunizar, além de uma visão mais ampla desse tipo de resumo como um dos muitos gêneros que viabilizam as relações instituídas no universo escolar, a construção/aperfeiçoamento de habilidades essenciais à elaboração desse gênero.

Como corpus, nosso estudo tomou como material de análise a produção de 27 resumos, elaborados em dois momentos diferentes: um momento inicial, em que foram verificados os perfis de escrita e através dos quais foi orientado o planejamento das atividades; em um momento final, destinado a uma observação comparativa e à verificação da ocorrência dos procedimentos explorados durante a vivência das atividades.

Desse trabalho, resultou a constatação de relevantes avanços na escrita dos discentes, tendo em vista o foco especificamente voltado para a estruturação de um resumo. Considerando que a pesquisa não assumiu como propósito a exploração de normas gramaticais, é possível concluir que os textos elaborados na situação de produção tomada como final apresentam uma maior qualidade, aproximando-se bem mais da superestrutura normalmente apresentada pelos resumos. Além de observarmos uma concisão e todos os resumos, não demonstrada na produção inicial, 85% dos resumos deixam clara a base referencial do resumo produzido, fazendo alusão ao autor do texto resumido, apresentando seu texto, portanto, como a retextualização de outro material textual. É pertinente ressaltar também que em todos os resumos não há exposição de juízos valorativos sobre as informações/fatos do texto-base, revelando consciência da neutralidade que esse tipo de escrita deve manter.

É fato, também, que a pesquisa oportunizou a observação de algumas dimensões para as quais se tornará necessário que sejam envidados mais esforços. Os estudantes envolvidos no trabalho demonstram na escrita do resumo dificuldades

para a utilização de expressões nominais que produzam o efeito de encapsulamento (cf. KOCH; ELIAS, 2014a), ou seja, que sumarizem ideias precedentes no texto em construção. Conforme indicam os quadros expostos na análise dos dados desta produção, não há incidência em seus textos de substituições pelo uso de termos hiperonímicos ou que revelem ideia de síntese de elementos. Desse modo, as limitações que apresentam para a construção de paráfrases anafóricas prejudicam a progressão dos seus textos e, conseqüentemente, a qualidade da retextualização que seus resumos poderiam assumir.

Assim, mais do que limitações referentes à seleção lexical, esses dados podem estar acenando para dificuldades relacionadas à constituição de objetos de discurso, o que pode não ocorrer na mesma medida com a escrita de outros gêneros. Nessa perspectiva, enxergamos espaço para a implementação de novos estudos que possibilitem a investigação dessas conclusões e a organização de outros referenciais teórico-metodológicos que subsidiem a atuação docente na organização das práticas de produção textual.

A proposta de trabalho vivenciada contribuiu para que os estudantes estabelecessem uma relação mais sólida com o resumo, gênero o qual tinham contato frequente, entendendo-o de forma mais ampla, percebendo sua atuação no ambiente e reconhecendo seus traços estruturais. Acreditamos na relevância desse trabalho e esperamos que a experiência neste documento descrita sirva de motivação para experimentos semelhantes com outros gêneros, fazendo com que a produção escrita na escola oportunize efetivas condições de aprendizagem da linguagem escrita.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, I. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ARCOVERDE, M. D. L. **Leitura, interpretação e produção textual**. Campina Grande; Natal: UEPB/UFRN, 2007.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997 [1979]. p. 277-289.
- _____. [VOLOSHINOV]. Língua, fala e enunciação. In: BAKHTIN, M. [VOLOSHINOV]. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. Ed. São Paulo: Hucitec, 2006 [1929]. p.91-111.
- BAWARSHI, A. S.; REIFF, M. J. **Gênero: história, teoria, pesquisa, ensino**. Trad. de Benedito Gomes Bezerra. São Paulo: Parábola, 2013.
- BAZERMAN, C. **Gêneros Textuais, tipificação e interação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- _____. **Escrita, gênero e interação social**. Org. de Ângela Paiva Dionísio e Judith Chambliss Hoffnagel. Trad. de Benedito Gomes Bezerra. São Paulo: Cortez, 2007.
- _____. MILLER, C. Gêneros textuais. In: DIONÍSIO, A. P. et. Al (Orgs.). **Bate-papo Acadêmico**. Recife: Núcleo de Investigações sobre Gêneros Textuais, 2011. Disponível em: < <http://www.nigufpe.com.br/batepaoacademico/bate-papo-academico1.pdf>>. Acesso em: 22 maio 2016.
- BEZERRA, B. G. **Gêneros no contexto brasileiro: questões [meta]teóricas e conceituais**. São Paulo: Parábola editorial, 2017.
- BORBA, V. M. R. **Gêneros textuais e produção de universitários: o resumo acadêmico**. 2004, 232 p. Tese (Doutorado em Linguística), Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/7767/1/arquivo9553_1.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2017.
- BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 de dez. de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 24 fev. 2017.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais – Ensino Fundamental– Língua Portuguesa**. Brasília: SEF/MEC, 1998.
- BRONCKART, J. **Atividade de linguagem, texto e discursos – Por um interacionismo sociodiscursivo**. 2.ed. Trad. de Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 2007. [1997]

BUNZEN, C. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de textos no ensino médio. In: BUNZEN, C; MENDONÇA, M. (Orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006. Cap. 8, p. 139-161.

CAVALCANTE, M. M. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2013.

_____. CUSTÓDIO FILHO, V; BRITO M. A. P. **Coerência, Referenciação e Ensino**. São Paulo: Cortez, 2014.

CRISTOVÃO, V. L. L; NASCIMENTO, E. L. Gêneros textuais e ensino: contribuições do interacionismo sociodiscursivo. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.). **Gêneros Textuais, reflexões e ensino**. 4. ed. São Paulo: Parábola, 2011. p. 22-52.

DEVITT, A. Teaching Critical Genre Awareness. In: BAZERMAN, C; BONINI, A; FIGUEIREDO, D. (Orgs.). **Genre in a Changing World**. The WAC Clearinghouse Fort Collins, www.colostate.edu. Collins, 2009.

DIJK, T. A. V. **Discurso e contexto** uma abordagem sociocognitiva. Trad. de Rodolfo Ilari. São Paulo: Contexto, 2012.

FLORESTA (PERNAMBUCO). In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2018. Disponível em: <[https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Floresta_\(Pernambuco\)&oldid=51888673](https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Floresta_(Pernambuco)&oldid=51888673)> . Acesso em: 24 abr. 2018.

GERALDI, J. W. Concepções de Linguagem e ensino de português. In: _____. (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012 [1984]. p. 39-46.

GIL, A C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2010.

GRIJÓ, C. S. B. Retextualização e apropriação dos gêneros textuais no contexto escolar. In: Dell'Isola, R. L. P. (Org.). **Gêneros textuais: o que há por trás do espelho?**. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2012. Disponível em: <<http://www.nigufpe.com.br/wp-content/uploads/2011/05/Generos-textuais-o-que-ha-por-tras-do-espelho.pdf>> Acesso em: 25 maio 2017.

INEP/MEC. **Índice de desenvolvimento da educação básica-Ideb**. Disponível em:< <http://resultados.caedufjf.net/resultados/publicacao/publico/escola.jsf>>. Acesso em: 22 fev 2018.

KOCH, I. G. V. **Introdução à linguística textual**: trajetórias e grandes temas. São Paulo: Contexto. 2015.

_____. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2011.

_____; ELIAS, V. M. **Ler e compreender os sentidos do texto**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2014a.

_____; ELIAS, V. M. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014b.

LEAL, L. F. V. A formação do produtor de texto escrito na escola: uma análise das relações entre os processos interlocutivos e os processos de ensino. In: COSTA VAL, M.G; ROCHA, G. (Orgs.). **Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto- o sujeito autor**. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FaE/UFMG, 2008. p. 53-67.

MACHADO, A. R. Revisitando o conceito de resumos. In: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola, 2010. p.149-162.

_____. CRISTOVÃO, V.L.L. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, SC, v. 6, n. 3, p. 547-573, set./dez. 2006. Disponível em: <<http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/linguagem-em-discurso/0603/060309>>. Acesso em: 13 jan.2018.

_____. A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-HOTH, D. (Orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005. p. 237-259.

_____. O Resumo escolar: uma proposta de ensino do gênero. **SIGNUM: Estud.Ling., Londrina**, n.8/1, p. 89-101, jun.2005. Disponível em <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/viewFile/3638/2940>> . Acesso em: 15 jul. 2017.

_____. LOUSADA, E.; ABREU-TARDELLI, L. S. **Resumo-Leitura e produção de textos técnicos e acadêmicos**. São Paulo: Parábola, 2004.

MARCUSCHI, A. L. A. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. Paiva; MACHADO, Ana Raquel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). **Gêneros Textuais e Ensino**. São Paulo: Parábola, 2010a. p.19-38.

_____. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010b.

_____. **Produção textual, análise de gênero e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MATÊNCIO, M. L. M. Referenciação e retextualização de textos acadêmicos: um estudo do resumo e da resenha. In: **Anais do III Congresso Internacional da Abralin**, Rio de Janeiro, 2003.

_____. Atividades de (re)textualização em práticas acadêmicas: um estudo do resumo. **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 6,n. 11, p. 109-122, 2º sem. 2002. Disponível em <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/12453/9768>>. Acesso em: 12 dez. 2017.

MENDONÇA, M. **Diversidade textual: propostas para a sala de aula**. Recife: MEC/CEEL, 2008.

MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-HOTH, D. (Orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005.

MILLER, Carolyn R. Gênero como ação social. In: MILLER, Carolyn R. **Gênero textual, agência e tecnologia: estudos**. Ângela Paiva Dionísio, Judith Chambliss Hoffnagel (Org.). Tradução de Judith Chambliss Hoffnagel. São Paulo: Parábola Editorial, 2012 [1984].

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G. H. **Produção textual na universidade**. Parábola Editorial, São Paulo, 2010.

MOTTA-ROTH, D. Análise crítica de gêneros: contribuições para o ensino e a pesquisa de linguagem. **DELTA**, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 341-383. 2008. Disponível em: < <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/28317/19880>>. Acesso em: 12 fev. 2018.

PASSARELLI, L. M. G. **Ensino e correção na produção de textos escolares**. São Paulo: Telos, 2012.

PERNAMBUCO. **Parâmetros para a Educação Básica de Pernambuco: parâmetros curriculares de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental e Médio**, 2012.

PERNAMBUCO. **Sistema de Avaliação da Educação Básica de Pernambuco - SAEPE – Resultados 2016**. Disponível em:< <http://resultados.caedufjf.net/resultados/publicacao/publico/escola.jsf>> . Acesso em 05 mar. 2018.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. **Estudantes do 9º ano da Rede Estadual farão pesquisa para concluir o Ensino Fundamental**. Disponível em:< <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&cat=18&art=3063>>. Acesso em 19 jun. 2018.

REINALDO, M. A; BEZERRA, M. A. Gêneros textuais como prática social e seu ensino. In: _____; MARCUSCHI, B.; DIONISIO, A. (Orgs.). **Gêneros textuais-práticas de pesquisa e práticas de ensino**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2012. p. 73-96.

SANTOS, L. W; NASCIMENTO, S. J. S. Abordagem dos gêneros textuais pelo Enem. In: LUNA, T. S; MARCUSVHI, B. (Orgs.). **Avaliação de língua portuguesa no novo Enem**. Jundiaí: Unianchieta, 2017. Disponível em: <<http://www.portal.anchieta.br/anexos/livro-avaliacao-lingua-portuguesa-novo-enem.pdf>> . Acesso: 08 fev. 2018.

SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral**. Trad. CHELINNI, A; PAES, J.P; BLIKSTEIN, I. 27. Ed. São Paulo: Cultrix, 2006 [1916].

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: _____; DOLZ, J e col. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e org. ROJO, R e CORDEIRO, G. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.p. 19-34.

_____; DOLZ, J. Os gêneros escolares - das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J e col. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e org. ROJO, R e CORDEIRO, G. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.p. 61-78.

_____; DOLZ, J; NOVERRAZ, M. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J e col. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e org. ROJO, R e CORDEIRO, G. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.p. 81-108.

SILVA, J. Q. G; DA MATA, M. A. Proposta tipológica de resumos: um estudo exploratório das práticas de ensino da leitura e da produção de textos acadêmicos. **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p.123-133, 2º sem. 2002. Disponível em: < <http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/12454/9769>>. Acesso em: 15 dez. 2017.

VIGOTSKY. L. S. Pensamento e linguagem. 4. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

APÉNDICE

Questionário Aplicado



SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
PERNAMBUCO
ESTADO DE PERNAMBUCO

ESCOLA ...

ALUNO: _____ TURMA: _____ DATA: __/__/__

Pensando um pouco sobre o texto produzido...

Tomando como referência a produção escrita do texto solicitado pela professora de História, responda os questionamentos seguintes.



1. Que gênero você escreveu? Qual o objetivo da sua produção escrita?

2. A quem se destina essa produção?

3. Qual o assunto do texto que você produziu? Como esse assunto é tratado?

4. Foi difícil para você escrever esse texto? Por quê?

5. Que estratégias utilizou para escrever o texto? / O que precisou fazer?

6. Você se sente motivado a escrever textos como esse outras vezes? Por quê?



SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
PERNAMBUCO
ESTADO DE PERNAMBUCO

ESCOLA ...

ALUNO: _____ TURMA: _____ DATA: __/__/__

Mais uma reflexão sobre o texto produzido...

1. Você já havia produzido resumo? Descreva a(s) situação(ões).



ANEXOS

Texto-base 1

UNIDADE 3
Pós-guerra e conflitos

Capítulo 9

Guerra Fria

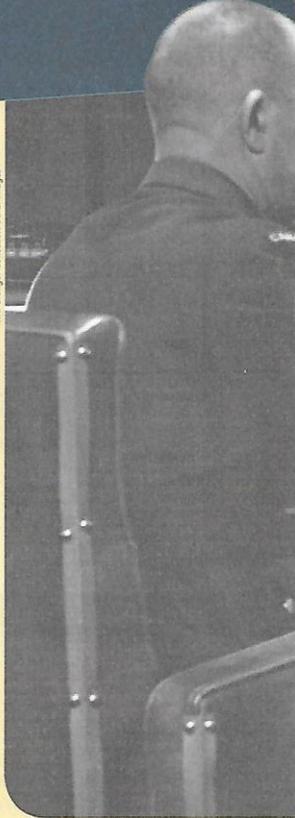
Depois da Segunda Guerra Mundial, teve início um período de graves tensões, principalmente entre os governos dos Estados Unidos e da União Soviética.

Essas tensões geraram a corrida científica e tecnológica entre os rivais. Um dos resultados foi o desenvolvimento da **internet**, um dos meios de comunicação atuais mais modernos à disposição das pessoas, criado nos Estados Unidos como um sistema para proteger e armazenar informações militares em computadores interligados.

Conversando

1. Você já ouviu falar em Guerra Fria? Sabe o que ela significa? Troque ideias com seus colegas e seu professor.
2. Qual é a relação entre a criação da internet e a Guerra Fria? Pesquise.

The Granger Collection/Other Images



146

Explosão da Guerra Fria

Após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), o mundo foi marcado por muitas transformações. Por mais de 40 anos, os Estados Unidos e a União Soviética passaram a se enfrentar na economia, na ciência, na tecnologia, na ideologia, na espionagem e até nos esportes olímpicos. Os Estados Unidos lideravam o bloco dos países capitalistas e a União Soviética liderava boa parte do bloco dos países socialistas.

Esse período ficou conhecido pela expressão **Guerra Fria**, pois o conflito entre as superpotências não foi direto, com bombas e tiros.

Conferências dos vencedores

Antes da rendição alemã, em fevereiro de 1945, os governantes das três principais **potências aliadas** (Churchill, da Inglaterra; Roosevelt, dos Estados Unidos; e Stalin, da União Soviética) reuniram-se na **Conferência de Yalta**, na Ucrânia. O objetivo era estabelecer os rumos da política internacional após o fim da guerra. Para isso, definiram as bases da futura **Organização das Nações Unidas (ONU)** e as condições que seriam impostas aos derrotados, especialmente aos alemães e japoneses.

Meses depois, em julho de 1945, foi realizado um novo encontro entre os líderes: a **Conferência de Potsdam**, na Alemanha. Nessa conferência ficou decidido que o território alemão seria dividido em zonas de ocupação francesa, britânica, estadunidense e soviética. Apesar de alguns acordos, as divergências entre os antigos aliados ficaram evidentes.

Em 1946, o inglês Winston Churchill referiu-se a esse fato dizendo que uma “**cor-tina de ferro**” havia descido sobre a Europa Oriental. Stalin, por sua vez, defendia que o capitalismo era uma ameaça à paz mundial. Era o início das rivalidades e acusações que marcariam a Guerra Fria.

Mulheres recuperando tijolos em construções bombardeadas durante a Segunda Guerra em Berlim, na Alemanha, em 6 de agosto de 1946. O material foi usado na construção de novos edifícios.



Bettmann/Corbis/Latinstock

O Muro de Berlim

Durante a Conferência de Potsdam, a Alemanha foi dividida em quatro zonas de ocupação. Em 1949, essas áreas deram origem a dois novos países:

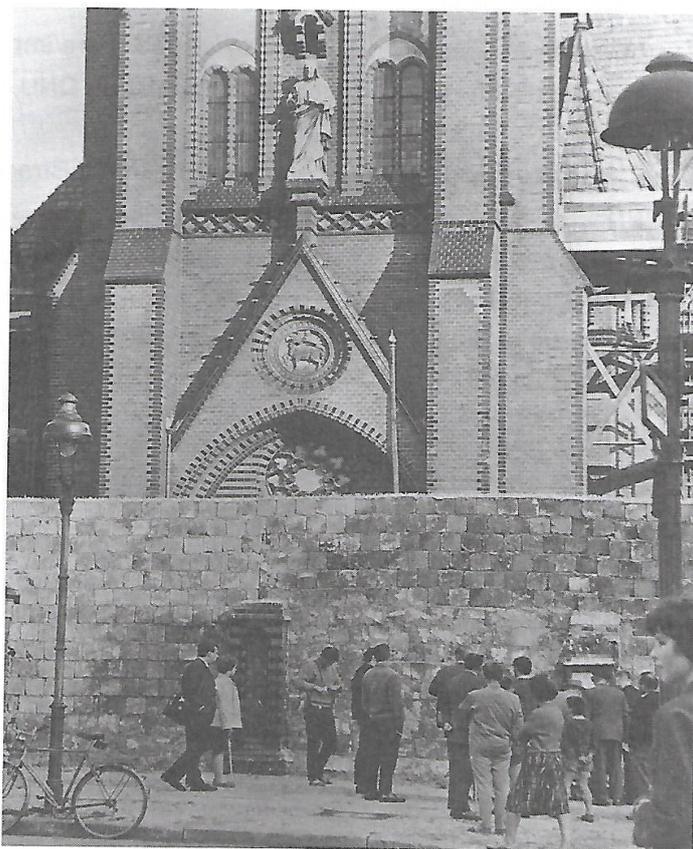
- República Federal Alemã (RFA), ou Alemanha Ocidental, com capital em Bonn e sob a influência dos Estados Unidos;
- República Democrática Alemã (RDA), ou Alemanha Oriental, com capital em Berlim e sob a influência da União Soviética.

A cidade de Berlim também foi dividida em duas partes. A parte ocidental da cidade ficou sob o controle da RFA, enquanto a parte oriental permaneceu sob o controle da RDA.

Após a Segunda Guerra, Berlim Ocidental foi reconstruída com o apoio econômico dos Estados Unidos. A cidade prosperava e atraía os moradores da parte oriental, onde a reconstrução era lenta. Entre 1949 e 1961, aproximadamente 2,5 milhões de pessoas mudaram-se do lado oriental para o lado ocidental de Berlim.

Para impedir essa migração em massa, em agosto de 1961 o governo da Alemanha Oriental ergueu uma cerca de arame farpado de 150 quilômetros, isolando Berlim Ocidental. A partir de 1962, a cerca foi transformada em um muro de concreto.

A divisão da Alemanha e de Berlim durou até 1990, embora contrariasse a vontade da maioria dos alemães.



Trecho do Muro de Berlim.
Fotografia de 1961.

Organização das Nações Unidas (ONU)

No ano em que terminou a Segunda Guerra Mundial, representantes de 51 países assinaram a Carta das Nações Unidas, que deu origem à fundação da **Organização das Nações Unidas (ONU)**, com sede em Nova York.

Os princípios contidos na **Carta das Nações Unidas** tratam da manutenção da paz e da segurança internacionais. Além disso, buscam a cooperação entre as nações promovendo o desenvolvimento econômico, social, cultural e o respeito aos direitos humanos.

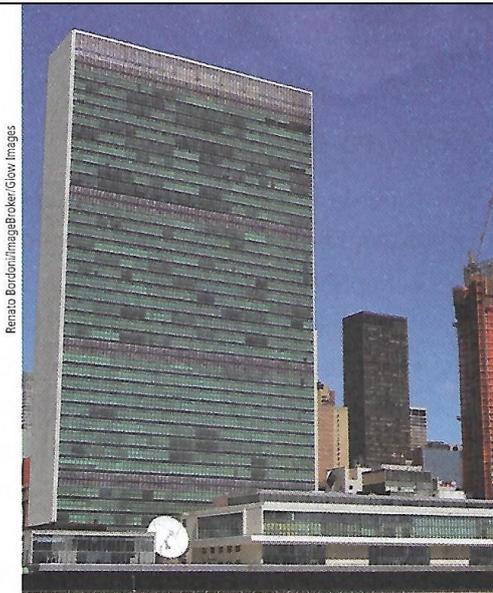
Atualmente, a ONU possui diversos órgãos para implementar seus objetivos.

- **Assembleia Geral:** órgão fundamental da ONU, composto de todos os Estados-membros da organização.
- **Secretariado:** entidade que cuida da administração da própria ONU.
- **Corte Internacional de Justiça:** órgão encarregado de decidir as questões jurídicas internacionais que são levadas à apreciação da ONU.
- **Conselho de Segurança:** órgão encarregado de manter a paz no mundo. Dentre os Estados-membros do Conselho de Segurança, cinco são permanentes: Estados Unidos, França, Reino Unido, República Popular da China e Rússia. Os membros permanentes têm o poder de vetar decisões importantes propostas à ONU, impondo, assim, seus interesses sobre a maioria das nações.

Europa dividida

Entre 1948 e 1951, países da Europa Ocidental como a Inglaterra, França, Itália e Alemanha Ocidental receberam ajuda dos Estados Unidos para a reconstrução de suas economias abaladas pela guerra. Conhecida como **Plano Marshall**, a ajuda visava tornar esses países uma espécie de modelo de reconstrução capitalista.

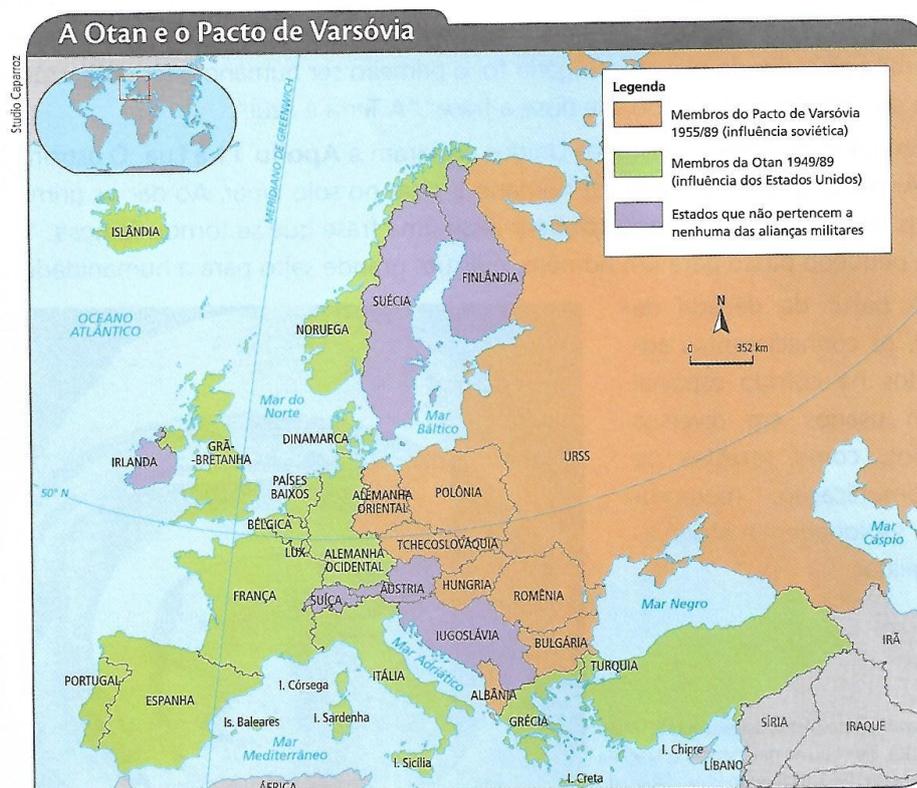
Já na Europa Oriental, vigorou o socialismo soviético. Para controlar a região, o governo da União Soviética contribuiu para a instalação de governos dirigidos por partidos comunistas únicos. Esse processo atingiu a Polônia, Alemanha Oriental, Hungria, Tchecoslováquia, Bulgária, Romênia e Albânia.



O edifício sede da ONU foi projetado pelo arquiteto brasileiro Oscar Niemeyer e pelo francês Le Corbusier. O prédio fica na cidade de Nova York, Estados Unidos. Fotografia de 2013.

Durante a Guerra Fria, também foram construídas **alianças militares** que dividiram os blocos rivais. Do lado ocidental, formou-se, em 1949, a **Organização do Tratado do Atlântico Norte (Otan)**, sob a liderança dos Estados Unidos. Do lado soviético, formou-se, em 1955, a aliança militar conhecida como **Pacto de Varsóvia**, sob a liderança da União Soviética.

Observe no mapa os países da Europa membros do Pacto de Varsóvia e da Otan.



Fonte: *Enciclopédia das guerras*. São Paulo: M. Books, 2005.

Corrida armamentista e espacial

A chamada **corrida armamentista** levou ao rápido desenvolvimento de **armas nucleares**. A primeira bomba atômica foi produzida em 1945, nos Estados Unidos. Alguns anos depois, em 1949, os soviéticos também tinham desenvolvido sua primeira bomba atômica.

Conscientes da catástrofe de uma eventual guerra nuclear, **movimentos pacifistas** lutaram em diversas partes do mundo contra a guerra e pela defesa da vida. Além da corrida armamentista, a Guerra Fria levou a outras competições entre os blocos rivais, como, por exemplo, a corrida espacial.

Um dos marcos da **corrida espacial** foi o lançamento do primeiro míssil intercontinental soviético, em agosto de 1957. Com isso, os cientistas e militares da União Soviética mostraram que poderiam atingir os Estados Unidos sem deslocar tropas. Em outubro daquele ano, os soviéticos lançaram o **Sputnik I**, o primeiro satélite artificial do mundo. No entanto, em dezembro de 1957, os estadunidenses também lançaram um míssil intercontinental, o **Minuteman**.

Em 1961, viria um novo triunfo soviético. Foi o lançamento da nave espacial **Vostok I**, tripulada por **Yuri Gagarin**, o primeiro astronauta a fazer um voo em torno da Terra. Em órbita ao redor do planeta, Gagarin foi o primeiro ser humano a ter uma visão externa da Terra. Impressionado, ele disse a frase: "A Terra é azul".

Em julho de 1969, os Estados Unidos enviaram a **Apollo 11** à Lua. O astronauta Neil Armstrong foi o primeiro ser humano a pisar no solo lunar. Ao dar os primeiros passos na Lua, Neil Armstrong também disse uma frase que se tornou famosa: "Este é um pequeno passo para um homem, mas um grande salto para a humanidade".

A partir da década de 1970, os conhecimentos adquiridos na corrida espacial foram usados em diversos campos, como satélites de telecomunicação, meteorologia, espionagem e observação militar.



Valentina Tereshkova, astronauta da União Soviética. Ela voou na nave *Vostok 6*, lançada em junho de 1963, realizando uma viagem de 71 horas no espaço. Posteriormente, algumas mulheres estadunidenses tomaram parte no programa espacial da Nasa, como Sally Kristen Ride. Sally entrou na Nasa em 1978 e em junho de 1983 fez sua primeira viagem ao espaço.



Investigando

1. Na sua interpretação, por que o astronauta Yuri Gagarin disse: *A Terra é azul*?
2. Como você interpreta a frase do astronauta Neil Armstrong? Em sua opinião, o que seria o "grande salto" a que ele se refere?

Artigo “Cultura da paz”

Cultura da paz

Leonardo Boff

A cultura dominante, hoje mundializada, se estrutura ao redor da vontade de poder que se traduz por vontade de dominação da natureza, do outro, dos povos e dos mercados. Essa é a lógica dos dinossauros que criou a cultura do medo e da guerra. Praticamente em todos os países as festas nacionais e seus heróis são ligados a feitos de guerra e de violência. Os meios de comunicação levam ao paroxismo a magnificação de todo tipo de violência, bem simbolizado nos filmes de Schwazenegger como o “Exterminador do Futuro”. Nessa cultura o militar, o banqueiro e o especulador valem mais do que o poeta, o filósofo e o santo. Nos processos de socialização formal e informal, ela não cria mediações para uma cultura da paz. E sempre de novo faz suscitar a pergunta que, de forma dramática, Einstein colocou a Freud nos idos de 1932: é possível superar ou controlar a violência? Freud, realisticamente, responde: “É impossível aos homens controlar totalmente o instinto de morte... Esfaimados pensamos no moinho que tão lentamente mói que poderíamos morrer de fome antes de receber a farinha”.

Sem detalhar a questão, diríamos que por detrás da violência funcionam poderosas estruturas. A primeira delas é o caos sempre presente no processo cosmogênico. Viemos de uma imensa explosão, o big bang. E a evolução comporta violência em todas as suas fases. São conhecidas cerca de 5 grandes dizimações em massa, ocorridas há milhões de anos atrás. Na última, há cerca de 65 milhões de anos, pereceram todos os dinossauros após reinarem, soberanos, 133 milhões de anos. A expansão do universo possui também o significado de ordenar o caos através de ordens cada vez mais complexas e, por isso também, mais harmônicas e menos violentas. Possivelmente a própria inteligência nos foi dada para pormos limites à violência e conferir-lhe um sentido construtivo.

Em segundo lugar, somos herdeiros da cultura patriarcal que instaurou a dominação do homem sobre a mulher e criou as instituições do patriarcado assentadas sobre mecanismos de violência como o Estado, as classes, o projeto da tecnociência, os processos de produção como objetivação da natureza e sua sistemática depredação.

Em terceiro lugar, essa cultura patriarcal gestou a guerra como forma de resolução dos conflitos. Sobre esta vasta base se formou a cultura do capital, hoje globalizada; sua lógica é a competição e não a cooperação, por isso, gera guerras econômicas e políticas e com isso desigualdades, injustiças e violências. Todas estas forças se articulam estruturalmente para consolidar a cultura da violência que nos desumaniza a todos.

A essa cultura da violência há que se opor a cultura da paz. Hoje ela é imperativa.

É imperativa, porque as forças de destruição estão ameaçando, por todas as partes, o pacto social mínimo sem o qual regredimos a níveis de barbárie. É imperativa porque o potencial destrutivo já montado pode ameaçar toda a biosfera e impossibilitar a continuidade do projeto humano. Ou limitamos a violência e fazemos prevalecer o projeto da paz ou conheceremos, no limite, o destino dos dinossauros.

Onde buscar as inspirações para cultura da paz? Mais que imperativos voluntarísticos, é o próprio processo antropológico a nos fornecer indicações objetivas e seguras. A singularidade do 1% de carga genética que nos separa dos primatas superiores reside no fato de que nós, à distinção deles, somos seres sociais e cooperativos. Ao lado de

estruturas de agressividade, temos capacidades de afetividade, compaixão, solidariedade e amorização. Hoje é urgente que desentranhemos tais forças para conferir rumo mais benfazejo à história. Toda protelação é insensata.

O ser humano é o único ser que pode intervir nos processos da natureza e co-pilotar a marcha da evolução. Ele foi criado criador. Dispõe de recursos de re-engenharia da violência mediante processos civilizatórios de contenção e uso de racionalidade. A competitividade continua a valer mas no sentido do melhor e não de destruição do outro. Assim todos ganham e não apenas um.

Há muito que filósofos da estatura de Martin Heidegger, resgatando uma antiga tradição que remonta aos tempos de César Augusto, vêem no cuidado a essência do ser humano. Sem cuidado ele não vive nem sobrevive. Tudo precisa de cuidado para continuar a existir. Cuidado representa uma relação amorosa para com a realidade. Onde vige cuidado de uns para com os outros desaparece o medo, origem secreta de toda violência, como analisou Freud. A cultura da paz começa quando se cultiva a memória e o exemplo de figuras que representam o cuidado e a vivência da dimensão de generosidade que nos habita, como Gandhi, Dom Helder Câmara e Luther King e outros. Importa fazermos as revoluções moleculares (Gatarri), começando por nós mesmos. Cada um estabelece como projeto pessoal e coletivo a paz enquanto método e enquanto meta, paz que resulta dos valores da cooperação, do cuidado, da compaixão e da amorosidade, vividos cotidianamente.

(Artigo utilizado em Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004), originalmente publicado no Jornal do Brasil em 8 de fevereiro de 2002, p. 9.)

Texto “Aquecimento global: 7 megassoluções para um megaproblema”

Aquecimento global: 7 megassoluções para um mega problema

Okky de Souza e Leoleli Camargo

O aquecimento global é estudado há 25 anos – mas pode-se dizer que 2006 foi o ano em que a humanidade tomou consciência de que a crise ambiental é real e seus efeitos, imediatos. Novas pesquisas científicas dissiparam a mínima dúvida de que o aumento repentino da temperatura planetária se deve à ação humana, com escassa contribuição de qualquer outra influência da natureza. Até os ecocéticos aceitam agora a idéia assustadora de que o tempo disponível para evitar a catástrofe global está perigosamente curto. Não há mesmo como ignorar o problema. Como uma praga apocalíptica, as mudanças climáticas já afetam o cotidiano de bilhões de pessoas de forma impossível de ser ignorada. Uma prévia do relatório anual da Organização Meteorológica Mundial, órgão da ONU que avalia o clima na Terra, divulgada em dezembro, mostra que 2006 foi marcado por uma série de recordes sombrios no terreno das alterações climáticas e das catástrofes naturais.

Pela primeira vez desde que começaram as medições, no século XIX, o termômetro chegou aos 40 graus em diversas regiões temperadas da Europa e dos Estados Unidos. A Somália foi castigada pelas enchentes mais devastadoras do último meio século. A calota gelada do Ártico ficou 60 400 quilômetros quadrados menor – ou seja, uma área equivalente a duas vezes o estado de Alagoas virou água e ajudou a elevar o nível dos oceanos. Na China, segundo o relatório, a pior temporada de ciclones em uma década resultou em 1 000 mortes e 10 bilhões de dólares em prejuízos. Na Austrália, o décimo ano seguido de seca impiedosa agravou o processo de desertificação do solo e desencadeou incêndios florestais com virulência nunca vista. Sabe-se que o relatório final da Organização Meteorológica Mundial, a ser divulgado em fevereiro, prevê o desaparecimento total do gelo no Ártico durante os meses de verão já a partir de 2040. Isso pode significar a extinção do urso-polar em seu habitat.

Todos esses transtornos são decorrência do aumento de apenas 1 grau na temperatura média do planeta nos últimos 100 anos. Estudos estimam que, mantido o ritmo atual, a temperatura média da Terra subirá entre 2 e 4,5 graus até 2050. O debate científico não é mais sobre em que momento dos próximos cinquenta anos o aquecimento global se abaterá sobre nosso pobre planeta, mas como escapar da arapuca que nós mesmos armamos para as futuras gerações. É universalmente aceito que, para evitar a piora da situação, seria preciso parar de bombear na atmosfera dióxido de carbono, metano e óxido nitroso. Esses gases, resultantes da atividade humana, formam uma espécie de cobertor em torno do planeta, impedindo que a radiação solar, refletida pela superfície em forma de calor, retorne ao espaço. É o chamado efeito estufa, e a ele cabe a responsabilidade maior pelo aumento da temperatura global.

Diante desse quadro sombrio, ganha impulso entre cientistas e políticos a ideia de que ações pontuais, por mais bem intencionadas, podem não ser suficientes para estancar o aquecimento gradual da Terra. Por sua magnitude, problemas globais exigem soluções também globais. Ou seja, intervir nos processos que causam o aquecimento do planeta é uma tarefa demasiadamente complexa para ser resolvida com o esforço individual das nações. Ainda mais quando se sabe que nenhum país conseguirá diminuir drasticamente as

emissões de dióxido de carbono (CO₂), o principal vilão do efeito estufa. Isso significaria frear o ritmo de suas indústrias e usinas termelétricas, acarretando enormes prejuízos à economia. Os cientistas que defendem as soluções globais para o aquecimento da Terra avaliam que só com ideias que envolvem um esforço mundial se poderá reduzir o problema.

(Artigo utilizado em Mendonça (2008), originalmente publicado na Revista Veja, em 30 dez. de 2007).

Texto “Bases históricas de ocupação da Oceania”

●●● Bases históricas da ocupação da Oceania

Até finais do século XV, os europeus conheciam apenas parte da Ásia e da África. Com a chegada à América, em 1492, eles passaram a chamar as terras já conhecidas de **Velho Mundo** e a América, de **Novo Mundo**.

Após a descoberta da Austrália e de novas terras na Oceania, elas passaram a ser denominadas **Novíssimo Mundo**.

O processo de ocupação

O processo de ocupação do continente pelos europeus iniciou-se na segunda metade do século XVIII, quando os ingleses se instalaram na baía de Sydney Cove, na Austrália, e reivindicaram a posse do território para o Reino Unido. Nos anos seguintes, ocorreu a ocupação da Nova Zelândia. Em diversas outras ilhas, como Tuvalu e Vanuatu, grande parte da população nativa foi obrigada a deixar seu território de origem para servir como mão de obra na Austrália.

Muitas ilhas, como Havaí, Marianas e Samoa, tiveram importância estratégica por causa de sua localização. Nauru e Papua Nova Guiné, ricas em minérios, como fosfato, cobre e ouro, despertavam interesses econômicos dos colonizadores europeus.

Extermínio de povos nativos

O processo de colonização da Austrália foi iniciado com a chegada de oficiais britânicos, que ali estabeleceram uma colônia penal. Em 1830, já havia mais de 60 mil presos transportados para a Austrália. A maioria da população migrante era formada por soldados, militares e funcionários administrativos, que no início se instalavam nas zonas costeiras.

A ocupação do continente não ocorreu de forma pacífica. Os aborígenes, como são conhecidos os habitantes nativos da Austrália, quase foram aniquilados pelos colonizadores, que atuavam com violência e violavam sua cultura e seu direito às terras. Esse processo também ocorreu com os maori, nativos da Nova Zelândia, com os polinésios e outros povos da Oceania.

No final do século XIX, o processo de industrialização, a possibilidade de cultivar novas terras e a descoberta de ouro na Austrália e na Nova Zelândia provocaram uma forte onda migratória da Europa para esses países.

Fonte de pesquisa: J. Charlier (Dir.). *Atlas du 21^e siècle*. Paris: Nathan, 2011. p. 127.



Foto de homem do povo maori com a tradicional pintura facial, durante a Copa do Mundo de Rugby de 2011, realizada na Nova Zelândia. Atualmente, essa pintura é um modo de reafirmar a cultura maori, após grande período de repressão.

