



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

DANIEL FERREIRA VASCONCELOS

O GÊNERO RESUMO NA ESCOLA COMO PROPOSTA DE ENSINO DA
PRODUÇÃO ESCRITA PARA ALUNOS DO 8º ANO

FORTALEZA

2019

DANIEL FERREIRA VASCONCELOS

O GÊNERO RESUMO NA ESCOLA COMO UMA PROPOSTA DE ENSINO DA
PRODUÇÃO ESCRITA PARA ALUNOS DO 8º ANO

Dissertação apresentada ao Programa de
Mestrado Profissional em Letras –
PROFLETRAS, da Universidade Federal do
Ceará, como requisito parcial à obtenção do
título de Mestre em Letras. Linha de pesquisa:
Leitura e Produção Textual: práticas docentes

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Aurea Suely Zavam.

FORTALEZA

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

V45g Vasconcelos, Daniel Ferreira.
O gênero resumo na escola como proposta de ensino da produção escrita para alunos do 8º ano / Daniel Ferreira Vasconcelos. – 2019.
164 f. : il. color.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-graduação Profissional em Letras, Mestrado Profissional em Letras, Fortaleza, 2019.

Orientação: Profa. Dra. Aurea Suely Zavam.

1. Ensino . 2. Sequência Didática. 3. Gêneros Discursivos. 4. Resumo Escolar. I. Título.

CDD 400

DANIEL FERREIRA VASCONCELOS

O GÊNERO RESUMO NA ESCOLA COMO UMA PROPOSTA DE ENSINO DA
PRODUÇÃO ESCRITA PARA ALUNOS DO 8º ANO

Dissertação apresentada ao Programa de
Mestrado Profissional em Letras –
PROFLETRAS, da Universidade Federal do
Ceará, como requisito parcial à obtenção do
título de Mestre em Letras. Linha de pesquisa:
Leitura e Produção Textual: práticas docentes

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Aurea Suely Zavam.

Aprovado em ___/___/_____.

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Aurea Suely Zavam (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof^ª. Dr^ª. Mônica se Souza Serafim
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof^ª. Dr^ª. Suelene Silva Oliveira Nascimento
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

A Deus, quem me deu força e sabedoria para conquistar esta grande vitória. Aos meus pais, Adevaldo e Verônica, os quais me compreenderam e ajudaram nesta difícil fase de intensos estudos de pesquisa acadêmica.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, quem me deu sabedoria (a qual também dá com bondade a todos que lhe pedirem), força e paz nessa fase de intensos estudos acadêmicos. Com Ele está a sabedoria e a força, assim como a paz que excede todo o entendimento (Jó 12:13b; Filipenses 4:7).

Além do mais, agradeço à minha família e aos meus parentes, em especial aos meus pais, Maria Verônica Ferreira e Francisco Adevaldo Vasconcelos, os quais acreditaram na minha capacidade, confortaram-me nos momentos de aflição e preocupação e me apoiaram na realização do anseio de cursar uma pós-graduação, no caso, o mestrado. Acredito que muitos outros sonhos ainda se concretizarão.

À minha orientadora, Prof^a. Dr^a. Aurea Suely Zavam, pela confiança no meu trabalho de pesquisa, aceitando-me como orientando, e pela gentil atenção e excelente orientação, as quais resultaram no sucesso desta pesquisa.

Aos professores da quarta turma do Profletras: Prof^a. Dr^a. Maria Elias Soares, Prof^a. Dr^a. Mônica Magalhães Cavalcante, Prof. Dr. Ronaldo Lima Junior, Prof^a. Dr^a. Rosemeire Monteiro Plantin, Prof^a. Dr^a. Pollyanne Bicalho Ribeiro, Prof^a. Dr^a. Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin, Prof^a. Dr^a. Elisângela Nogueira Teixeira, Prof^a. Dr^a. Aurea Suely Zavam, Prof^a. Dr^a. Márcia Teixeira Nogueira, pelas valiosas contribuições na minha formação profissional.

Às professoras doutoras Maria Elias Soares e Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin – coordenadoras da quarta turma do Profletras, no primeiro e segundo semestres respectivamente – pela confiança na capacidade dessa turma, da qual faço parte com muita satisfação.

Aos funcionários do Profletras/UFC e do PPGL (Programa de Pós-graduação em Linguística), em especial à Morgana, ao João Paulo e à Thaís, pela atenção e prestatividade.

Aos colegas da quarta turma do Profletras: Fernando e Aline, ambos representantes da turma; Cleyton, Cleiton, Claudiane, Lidiane, Vera, Clair, Simone, Camila, Daniele, Nágela, Márcia e Paula, pelo compartilhamento de ideias e informações, pelo incentivo dado uns aos outros, pelo companheirismo e momentos de alegria e descontração, os quais foram importantes para aliviar o cansaço das intensas e inúmeras aulas de sexta-feira.

Às professoras doutoras Suelene Silva Oliveira Nascimento e Mônica de Souza Serafim, pelo empenho e dedicação destinados à leitura e à avaliação do meu trabalho e ainda pelas importantes contribuições dadas para minha pesquisa.

Aos meus colegas da Escola Municipal Ismael Pordeus, em especial às minhas colegas Flávia Cavalcante Rocha e Raquel de Souza Silva, as quais me ajudaram muito quando a elas recorri para pedir informações e sugestões para minhas atividades no mestrado e me deram conselhos que me orientaram para seguir com sucesso nessa etapa de estudo. Flávia, inclusive, foi quem deu boas referências acerca da minha competência e do meu trabalho a quem se tornaria minha orientadora no Profletras, Prof^a. Dr^a. Aurea Suely Zavam. Também não poderia deixar de agradecer ao meu colega Luiz Ferreira de Sousa Júnior, que foi muito prestativo comigo quando precisei do seu suporte técnico informacional para dar continuidade à produção deste meu trabalho.

Aos meus alunos do 8º ano do Ensino Fundamental, às minhas coordenadoras, Elisa Guimarães, Luciana Monteiro e Débora Márcia, e ao meu diretor, Élcio Luiz Azevedo Dantas, da escola municipal na qual realizei a pesquisa, externo minha gratidão por compreenderem minha situação nesse período em que estive muito atarefado com atividades do mestrado. Também à professora Denise Almeida Ferreira Barbosa, que se empenhou na tradução do resumo desta dissertação.

Ademais, não poderia deixar de agradecer às minhas colegas da equipe de correção de Leitura e Produção de Textos do Colégio Christus – Silvana, Beatriz, Juliana, Tatiana e Gleiciane – pelo companheirismo, apoio e incentivo; assim como à Jacqueline Girão, coordenadora pedagógica do colégio citado, por compreender minha situação nessa fase de estudos do mestrado e por incentivar-me a continuar seguindo o caminho da pesquisa.

Por fim, a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para que eu fosse bem-sucedido no curso do Mestrado Profissional em Letras e obtivesse o título de mestre, que tanto almejei na minha carreira de magistério.

“Por vezes, um bom resumo pode dizer mais sobre um romance do que um livro de duzentas páginas.”

Umberto Eco

RESUMO

O aprendizado da leitura e da escrita é fator basilar para o sucesso escolar e a inclusão social dos alunos. Diante disso, este trabalho apresenta um embasamento teórico e prático para a produção do gênero resumo por alunos do 8º ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública municipal de Fortaleza – CE, visando ao desenvolvimento da capacidade de produção escrita desses alunos por meio da aplicação de uma sequência didática, baseada na proposta de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), como recurso metodológico para verificar o desempenho dos alunos nos textos escritos assim como para comprovar a eficiência de tal procedimento como proposta de ensino da produção textual. Para o aporte teórico, recorre-se fundamentalmente à abordagem de gênero discursivo de Bakhtin (2003) e de escrita como processo de Vieira (2005). Além disso, este trabalho segue orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) de Língua Portuguesa e da Base Nacional Comum Curricular (2018), os quais norteiam o trabalho com gêneros textuais em sala de aula. A análise dos dados possibilita a constatação de progressos significativos nos textos produzidos após a aplicação da sequência didática e comprova a eficácia de tal procedimento metodológico como proposta de intervenção para o ensino da produção de textos no 8º ano do Ensino Fundamental. Em suma, propõe-se um trabalho com o resumo escolar, gênero que atende a uma necessidade ligada ao aprendizado de conteúdos, em especial no ambiente escolar.

Palavras-chave: Ensino, Sequência Didática, Gêneros Discursivos, Resumo Escolar.

ABSTRACT

The learning of reading and writing is a basic factor for school success and social inclusion of students. Based on this fact, this work presents a theoretical and practical basis for the production of the genre summary by 8th grade students of Elementary School, from a municipal public school in Fortaleza – CE, aiming to develop the written production capacity of these students through the application of a didactic sequence, based on proposal by Dolz, Noverraz and Schneuwly (2004), as a methodological resource to verify students' performance in written texts, as well as to prove the efficiency of such procedure as a proposal for teaching textual production. For theoretical contribution, it is fundamentally based on the discursive genre approach of Bakhtin (2003) and writing as Vieira (2005). In addition, this work follows guidelines of National Curricular Parameters (1998) of Portuguese Language and National Curricular Common Base (2018), which guide the work with textual genres in the classroom. The analysis of the data allows the verification of significant progress in the texts produced after the application of the didactic sequence and proves the efficacy of such methodological procedure as a proposal of intervention for the teaching of text production in the 8th year of Elementary School. In summary, it is proposed a work with the school summary, a genre that responds to a demand linked to the learning of contents, especially in the school environment.

Keywords: Teaching; Didactic Sequence; Discursive Genres; School Summary.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Esquema da sequência didática de Dolz; Schneuwly; Noverraz (2004)	39
Figura 2 – Esquema da SD adaptada por Costa-Hübes (2009)	39

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Desempenho dos alunos do 9º ano em Língua Portuguesa no SPAECE 2017.....	62
Gráfico 2 – Desempenho dos alunos do 9º ano em Língua Portuguesa na Prova Brasil 2017.	63
Gráfico 3 – Desempenho dos alunos do 9º ano em Língua Portuguesa na Prova Brasil 2015.	64
Gráfico 4 – Participação dos estudantes na sequência didática.....	78

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Resumo das características dos gêneros proposto por Serafini (1998)	28
Quadro 2 – Agrupamento de gêneros nos livros didáticos de Língua Portuguesa	30
Quadro 3 – Tipos Textuais segundo Werlich (1973)	31
Quadro 4 – Tipologias textuais segundo Santos; Riche; Teixeira (2013)	32
Quadro 5 – Características da síntese e da sinopse	38
Quadro 6 – Motivação para redigir segundo Vieira (2005)	43
Quadro 7 – Parâmetros de avaliação do texto escrito com base em Antunes (2006)	55
Quadro 8 – Descrição do Nível 5 na Escala de Proficiência da Prova Brasil.....	63

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
Mais PAIC	Programa de Aprendizagem na Idade Certa para o Ensino Fundamental
MEC	Ministério da Educação
PAIC	Programa de Aprendizagem na Idade Certa
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SD	Sequência Didática
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	GÊNEROS E PRÁTICA DE ENSINO	25
2.1	Gênero e tipologia textual	25
2.2	O resumo escolar	33
2.3	A sequência didática	38
3	A PRODUÇÃO ESCRITA	42
3.1	A escrita na escola	42
3.2	A escrita como produção textual	45
3.3	A escrita como um processo	48
3.4	A correção no processo de escrita	51
3.5	A reescrita e a publicação	58
4	A METODOLOGIA DA PESQUISA	60
4.1	Contexto da pesquisa	60
4.2	Participantes	64
4.3	Procedimentos e coleta dos dados	65
4.3.1	<i>Apresentação da situação</i>	66
4.3.2	<i>Módulo de reconhecimento do gênero</i>	66
4.3.3	<i>Produção inicial</i>	68
4.3.4	<i>Desenvolvimento dos módulos</i>	69
4.3.5	<i>Produção final</i>	74
5	ANÁLISE DOS TEXTOS, RESULTADOS E DISCUSSÃO	77
5.1	Participação dos estudantes na sequência didática	77
5.2	Análise dos textos dos estudantes participantes da pesquisa	78
5.3	Alguns comentários e observações sobre a análise dos textos	109
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	112
	REFERÊNCIAS	117
	APÊNDICES	121
	APÊNDICE A – PLANEJAMENTO DAS ETAPAS DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA	121
	APÊNDICE B – ENQUETE PARA A ESCOLHA DO GÊNERO E DO ASSUNTO DO TEXTO A SER RESUMIDO	129
	APÊNDICE C – ATIVIDADES APLICADAS NA SEQUÊNCIA DIDÁTICA	130

APÊNDICE D – RESUMO MODELO DA ATIVIDADE AVALIATIVA INTERMEDIÁRIA	145
APÊNDICE E – LISTA DE VERIFICAÇÃO PARA A REVISÃO E EDIÇÃO DO TEXTO DEFINITIVO DO RESUMO ESCOLAR.....	146
APÊNDICE F – PLANILHA DOS PARÂMETROS DE CORREÇÃO DO TEXTO ESCRITO.....	147
ANEXOS	148
ANEXO A – MODELO DA FOLHA PADRÃO DA PRODUÇÃO ESCRITA.....	148
ANEXO B – EXEMPLOS DE TEXTOS.....	149

1 INTRODUÇÃO

O aprendizado da leitura e da escrita é indispensável em uma sociedade letrada, assim como é fator primordial para o sucesso escolar e a inclusão social dos alunos, tendo em vista a sua importância para a aquisição de conhecimento, a resolução de problemas cotidianos e a inserção no mercado de trabalho. Entretanto, apenas saber ler ou escrever não é suficiente; além de alfabetizado, é preciso que o aluno também seja letrado, ou seja, que saiba interagir socialmente utilizando a leitura e a escrita em diferentes contextos sociais.

Nesse aspecto, é notável o papel do professor de língua portuguesa, incumbido da complexa tarefa de possibilitar ao aluno ampliar sua competência discursiva. Visando à orientação de professores, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (1998) lembram que competência discursiva diz respeito à capacidade de o sujeito utilizar a língua de diferentes modos, a fim de produzir efeitos diferentes de sentido e adequar o texto a diferentes situações de interlocução oral e escrita.

Mas são vários os desafios do professor no contexto brasileiro, dentre os quais podemos mencionar a falta de recursos humanos e materiais na escola, de motivação, de valorização profissional, de tempo suficiente para planejamento – embora o professor da rede pública de ensino tenha 1/3 da jornada de trabalho exclusivo para atividades extraclasse¹, ainda não é suficiente devido às inúmeras tarefas que têm de realizar – e de atualização de conteúdos da sua área e de conhecimentos pedagógicos, que contribua para a escolha de uma metodologia adequada que alcance efetivamente o aprendizado dos alunos.

Dentre essas adversidades ligadas à prática de ensino, podemos citar também a indisciplina em sala de aula, os problemas de ordem social dos alunos com os quais o professor tem de lidar – como famílias desestruturadas (parentes de alunos envolvidos no consumo de drogas, famílias morando em condições insalubres) – e, conseqüentemente, a falta de estímulo de leitura e escrita no âmbito familiar. Todos esses fatores refletem o baixo desempenho dos discentes e tornam ainda mais penoso o trabalho do docente.

Não obstante esses atuais desafios do professor, também reconhecemos as experiências e os investimentos que vêm sendo realizados com o fito de contribuir para o sucesso escolar dos estudantes. Tais experiências que visam ao desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita, por exemplo, foram divulgadas no I Seminário Trajetórias de

¹ Jornada de trabalho prevista na Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, que trata do piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Informações sobre essa lei estão disponíveis em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm>.

Sucesso na Sala de Aula², no qual professores de Língua Portuguesa tornaram conhecidas suas experiências exitosas na escola.

Outra ação que tem contribuído para o trabalho eficiente dos professores de Língua Portuguesa é o Ciclo de Formação Continuada³ – realizado pela Prefeitura de Fortaleza para professores dos anos finais do Ensino Fundamental – o qual ressalta a importância da participação dos professores nos encontros formativos para o compartilhamento de saberes e a valorização do protagonismo docente.

Com essas ações, são evidentes mudanças na postura do professor no desenvolvimento de suas atividades voltadas para o ensino da Língua Portuguesa, ao utilizarem a sequência didática como procedimento metodológico com foco nos gêneros. Assim, essa nova perspectiva na prática docente deve colaborar para uma melhoria significativa no aprendizado dos estudantes no que tange às habilidades de leitura e produção textual.

Entretanto, o desempenho dos alunos em leitura e escrita no atual contexto educacional brasileiro ainda está aquém do desejado, como pode ser diagnosticado pelos dados do SAEB⁴ de 2017, os quais revelam que, apesar da melhora das proficiências médias em Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, apenas 1,62 % dos estudantes do 3º ano do Ensino Médio alcançou níveis de aprendizagem classificados como adequados pelo Ministério da Educação (MEC). Esses resultados revelam o tamanho do problema que ainda persiste e precisa ser superado não só pela escola – com o trabalho conjunto dos professores, dos gestores escolares, dos próprios alunos –, mas também pelos gestores públicos, pela família e pela sociedade em geral.

O desempenho dos estudantes do Ensino Fundamental com relação à compreensão leitora e, principalmente, à produção de textos escritos tem preocupado não só professores, mas também gestores públicos. No Ceará, isso pode ser percebido, por exemplo,

² O I Seminário Trajetórias de Sucesso na Sala de Aula, realizada pela Secretaria de Educação (SME) da Prefeitura de Fortaleza, é uma das ações de valorização da prática do professor pensada para o Outubro Docente, programação especial no mês do Dia do Professor. Mais informações estão disponíveis em: <<http://intranet.sme.fortaleza.ce.gov.br/index.php/lista-de-noticias/2768-sme-divulga-inscricoes-do-i-seminario-trajetoria-de-sucesso-em-sala-de-aula-2-edicao>>.

³ Mais informações acerca dos Ciclos Formativos estão disponíveis em: <<http://intranet.sme.fortaleza.ce.gov.br/index.php/lista-de-noticias/3243-confira-o-calendario-de-marco-do-ciclo-de-formacao-continuada-para-professores-dos-anos-finais-do-ensino-fundamental>>.

⁴ O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) compõe um conjunto de avaliações em larga escala que, por meio de testes e questionários, reflete os níveis de aprendizagem dos alunos do Ensino Fundamental e Médio do Brasil em Língua Portuguesa e Matemática, descritos e organizados de modo crescente em Escala de Proficiência. Informações sobre esses dados estão disponíveis em: <http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/saeb-2017-revela-que-apenas-1-6-dos-estudantes-brasileiros-do-ensino-medio-demonstraram-niveis-de-aprendizagem-considerados-adequados-em-lingua-portug/21206>.

pela criação de políticas públicas que visam apoiar os municípios cearenses na melhoria da qualidade do ensino da leitura e da escrita dos alunos, como o Programa de Aprendizagem na Idade Certa para o Ensino Fundamental (Mais PAIC)⁵ – uma continuidade do Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC), que serviu de modelo para a criação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)⁶.

No Ensino Fundamental – Anos Finais, uma das metas do Mais PAIC era alcançar, na rede pública, nota 5,0 no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)⁷ de 2017, além de elevar o desempenho dos estudantes no Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE)⁸: em Língua Portuguesa, pelo menos 25% no nível adequado e, no máximo, 44% nos níveis crítico e muito crítico, entre outras metas, como reduzir o abandono e a distorção idade/série e elevar a porcentagem de estudantes que concluem o Ensino Fundamental – Anos Finais aos 16 anos. Por meio de formações continuadas, o Mais PAIC visa também ajudar o professor a organizar o planejamento de suas aulas.

Apesar de o desempenho dos estudantes brasileiros dos anos finais do Ensino Fundamental ter evoluído no IDEB⁹, apenas 7 (sete) unidades da federação alcançaram a meta proposta por esse indicador para 2017, dentre eles o Ceará, cuja nota alcançada (5,1) ultrapassou a meta estabelecida (4,6). Além disso, o Estado obteve um dos maiores progressos na variação do IDEB. Esses resultados deixam claros os avanços no contexto cearense; todavia, para que essa evolução seja contínua, é preciso um trabalho permanente que envolva os diferentes agentes da educação: escola, família, poder público e sociedade.

⁵ O Programa Alfabetização na Idade Certa para o Ensino Fundamental (Mais PAIC) é um programa da SEDUC (Governo do Ceará) em parceria com outras instituições (UNDIME/CE, UFC e UNICEF). Informações sobre esse programa estão disponíveis em: <<http://www.paic.seduc.ce.gov.br/index.php/component/content/article/3-slider-principal/689-disponibilizado-o-projeto-do-fundamental-ii-do-mais-paic>>.

⁶ Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) é um compromisso formal assumido pelo governo federal e pelos governos do Distrito Federal, dos estados e dos municípios a fim de, dentre outros objetivos, garantir a alfabetização dos estudantes de escolas urbanas e rurais até o final do 3º ano do Ensino Fundamental em Língua Portuguesa e Matemática. Informações sobre esse programa estão disponíveis em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/legislacao/portaria_mec_826_alterada.pdf>.

⁷ O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) mede a qualidade do aprendizado nacional e estabelece metas para a melhoria do ensino. Ele é calculado a partir de dois componentes: a taxa de rendimento escolar (aprovação) e as médias de desempenho na Prova Brasil, para escolas e municípios, e no SAEB, para os estados e o País, realizados a cada dois anos. Informações sobre o IDEB estão disponíveis em: <<http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-basica/programas-e-acoes?id=180>>.

⁸ O Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) avalia alunos da Educação Básica, desde as etapas de Alfabetização até o Ensino Médio, e abrange as escolas públicas das redes estadual e municipal do Ceará. Informações sobre o SPAECE podem ser conferidas em: <<http://www.spaece.caedufjf.net/>>.

⁹ Os dados do IDEB estão disponíveis em: <<http://portal.inep.gov.br/ideb>>.

Diante desses dados, para melhorar o desempenho dos estudantes na leitura e na escrita e, conseqüentemente, nas avaliações externas, convém seguir o que preconizam os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de Língua Portuguesa no terceiro e quarto ciclo do Ensino Fundamental. De acordo com os PCN, a escola deve organizar suas atividades a fim de que o aluno utilize a linguagem na escuta e produção de textos orais e na leitura e produção de textos escritos, levando em conta aspectos como: as demandas sociais, os propósitos comunicativos e expressivos e as condições de produção do discurso. Nessa perspectiva, deve-se tomar a diversidade de textos e gêneros como objeto de ensino de Língua Portuguesa. Por essa razão, nesta pesquisa, abordamos um gênero – o resumo – cuja prática na escola não está vinculada apenas às aulas de Língua Portuguesa, pois é um texto solicitado também por professores das diferentes disciplinas.

Logo, as práticas de leitura e escrita de diferentes gêneros por alunos do Ensino Fundamental contribuem para o desenvolvimento de suas habilidades linguísticas. Entretanto, nota-se uma escassa abordagem sistemática, no contexto escolar, sobre determinados gêneros, inclusive o resumo, que auxilie o estudante na sumarização das informações, o que pode ser explicado pela dificuldade que os professores têm de trabalhar uma sequência didática voltada para a produção desse gênero, assim como pela falta de abordagem desse gênero nos livros didáticos de Ensino Fundamental – Anos Finais, os quais, em geral, não contemplam a síntese (resumo informativo), priorizando, dessa forma, apenas a sinopse (resumo indicativo).

Por essa razão, objetivando o domínio das competências e habilidades da escrita pelos alunos do Ensino Fundamental, exploramos, neste trabalho, o estudo e a produção do resumo escolar – assim chamado por se tratar de um gênero pertencente à esfera tipicamente escolar e/ou científica – por meio da aplicação de uma sequência didática concebida, como um conjunto de atividades escolares organizadas sistematicamente em torno de um gênero, seja oral ou escrito (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004).

Dessa forma, propiciamos contextos precisos de produção e efetuamos atividades variadas que permitiam aos alunos apropriarem-se das noções, das técnicas e dos instrumentos necessários para a produção do gênero em estudo. Na análise dos textos produzidos, utilizamos um procedimento qualitativo para avaliar o desempenho e a capacidade dos alunos em desenvolver um tema por meio do texto escrito, atendendo à sua estrutura composicional e adequando a linguagem ao estilo requerido pelo gênero.

Nossa pesquisa, então, apresenta como objetivo maior proporcionar avanços no processo de redigir de alunos de 8º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Fortaleza, visando ao ensino da produção escrita a partir da produção do gênero resumo e da

aplicação de uma sequência didática. Além disso, os objetivos específicos deste trabalho foram: a) desenvolver o reconhecimento das diferentes etapas do processo de escrita na produção do gênero resumo; b) aplicar uma sequência didática para a produção do gênero resumo; c) contrastar o nível da produção escrita dos alunos antes e após a aplicação da sequência didática, a fim de comprovar a sua eficácia como proposta de ensino e aprendizagem de produção de texto.

Ademais, levando em conta que a escrita é uma atividade processual e que, para ensinar e produzir texto no Ensino Fundamental – Anos Finais, é necessário compreender a escrita como um processo de interação verbal, valorizar o seu uso social e motivar nos alunos o prazer da escrita, levantamos os seguintes questionamentos: a) Como ensinar a produção de resumo aos alunos do Ensino Fundamental – Anos Finais, focando o ato de redigir como um processo, considerando que os estudantes desse nível não têm o hábito de planejar e editar seus textos? b) De que maneira podem-se minimizar as principais dificuldades que os alunos do Ensino Fundamental – Anos Finais têm na produção de resumos? c) O contraste entre as produções inicial e final permite associar a melhoria do desempenho da competência escrita e a apropriação do gênero resumo ao desenvolvimento da sequência didática?

Além disso, neste trabalho, com base em conhecimentos decorrentes de leituras e em nossa experiência na sala de aula, tecemos como hipóteses as seguintes considerações sobre a pesquisa desenvolvida: a) A realização de atividades que contemplem os diferentes subprocessos visando o desenvolvimento das habilidades requeridas no ato de redigir contribuiria para a geração e a organização de ideias, o planejamento, o esboço, a edição e a publicação do texto; b) O ensino da sequência expositiva e da estrutura composicional do gênero resumo, assim como o reconhecimento dos aspectos textuais, linguísticos e discursivos desse gênero poderiam contribuir para minimizar as principais dificuldades dos alunos em sua produção textual, além de favorecer o desenvolvimento da competência discursiva e da construção expositiva em resumos escritos pelos alunos de 8º ano; c) Tornar-se-iam evidentes, ao contrastarmos a produção inicial e final dos alunos, os avanços nas produções de resumo e o desempenho satisfatório no que se refere ao processo de produção escrita e à apropriação do gênero resumo após a realização da sequência didática proposta.

No contexto escolar, é notável a angústia dos professores ao se depararem com o baixo desempenho dos estudantes do Ensino Fundamental nas produções escritas. Provavelmente, isso se deve a uma metodologia que prioriza, na produção de texto, o resultado final, sem o devido planejamento, e trata o texto apenas como objeto de correção, perdendo de vista o caráter dialógico da linguagem. Se essa prática de ensino continuar sendo

realizada nas escolas, dificilmente haverá mudança dessa situação, ou seja, professores continuarão insatisfeitos com o baixo desempenho de seus alunos nas habilidades de escrita.

Diante do exposto, com o fito de contribuir para uma mudança positiva em relação ao ensino da produção escrita, pautamo-nos na abordagem processual da escrita, destacando o trabalho de Vieira (2005) como suporte teórico, bem como analisamos trabalhos relacionados ao estudo dos gêneros em sala de aula, da produção escrita na escola – sobretudo no Ensino Fundamental –, da sequência didática e do gênero resumo, os quais contribuíram para a construção desta pesquisa.

Consideramos também relevante discutir a distinção entre gênero e tipo textual, já que o conhecimento sobre gêneros textuais e sua função na interação social, tal como sobre sequências textuais e seu papel na construção dos textos contribui para uma escrita mais eficiente dos alunos, o que pretendemos propiciar com o trabalho desenvolvido.

Com relação à abordagem da escrita como processo, merece destaque o trabalho de Vieira (2005). Segundo a autora, é preciso lembrar as múltiplas funções e propósitos da escrita, que por vezes não são percebidos nas atividades escolares, para haver de fato uma escrita pragmática e criativa, e não a mera mecanização da escrita, sem uma função social que ultrapasse o mero propósito de valer como avaliação. Vieira, nessa mesma obra, também ressalta que, para o aluno ser capaz de compreender um gênero e desenvolver as competências relacionadas à compreensão e à produção de exemplares pertencentes a esse gênero, é imprescindível que, ao pensar no ensino de produção textual, o professor aborde o gênero de forma sistemática, apresentando desde o conceito básico aos aspectos linguísticos pertinentes ao texto e, por fim, solicite a produção escrita, seguindo uma sequência didática. Ademais, a pesquisadora destaca que compreender a natureza da linguagem escrita como um processo no ensino de língua auxilia na fundamentação didática da escrita e orienta a escolha metodológica.

Quanto ao gênero abordado em nossa pesquisa, o tipo de resumo de que tratamos é conhecido como síntese, classificado como não esquemático por Lima (1994). A autora destaca que os resumos não esquemáticos exigem mais do leitor-resumidor certo domínio da expressão escrita na estruturação dos períodos e do texto como um todo, pois esses textos apresentam períodos numa sequência linear, sem tópicos enumerados. Outra característica desse tipo de resumo, segundo a autora, é que destaca os elementos mais importantes do texto-fonte e não apresenta comentários críticos.

Machado (2002), por seu turno, caracteriza o resumo como uma apresentação concisa dos conteúdos de outro texto, que mantém uma organização semelhante ao texto

original e cujo objetivo é informar o leitor sobre esses conteúdos. Por isso, a síntese – tipo de resumo abordado neste trabalho – é um resumo informativo.

Além disso, vale também citar o trabalho de Nascimento (2005), que propõe o desenvolvimento de um trabalho com o gênero resumo nas aulas de língua espanhola. Em sua pesquisa, o autor analisou textos de alunos de 1º ano de Ensino Médio de uma escola da rede particular de Pernambuco com base nos postulados sociointeracionistas desenvolvidos por Bakhtin (2002, 2003), Bronckart (1999), Dolz e Schneuwly (2004), assim como nos trabalhos realizados por Kintsch e Van Dijk (1975), e concluiu que os resumos produzidos por esses alunos não atendiam às especificidades próprias do gênero. A partir dessa constatação, o autor propõe a presença sistemática do resumo nas aulas de língua espanhola como solução para minimizar as dificuldades dos alunos no domínio das regras de sumarização de informação e na escrita da língua espanhola.

Machado, Lousada e Abreu-Tardeli (2005), por sua vez, apresentam uma proposta de ensino do gênero resumo no contexto escolar com atividades fundamentadas nos conceitos teóricos metodológicos do interacionismo sociodiscursivo (ISD). Em seu artigo, as autoras destacam a importância de conscientizar o aluno sobre o conceito do gênero resumo e sobre seu frequente uso na vida cotidiana e chamam a atenção para a relevância do trabalho de leitura do texto a ser resumido, sem o qual não há produção de resumo.

Diante da falta de ensino sistemático do gênero resumo, Machado, Lousada e Abreu-Tardeli (2004) publicaram um trabalho com atividades que auxiliam o professor no ensino sistemático desse gênero aos alunos do curso de graduação e de pós-graduação. Essa obra faz parte da coleção “Leitura e Produção de Textos Técnicos e Acadêmicos”, que engloba não só o resumo, mas também a resenha e os trabalhos de pesquisa.

Matêncio (2002) também apresenta importantes contribuições teóricas sobre a produção de resumo nas universidades. Em seu artigo, faz reflexões sobre as operações textual-discursivas envolvidas na produção do resumo. A autora reconhece que o resumo é uma das maneiras de o estudante registrar suas leituras de textos acadêmicos e manifestar sua compreensão de conceitos e do *saber fazer* em sua área de conhecimento. Com base na concepção de Marcuschi (2010) de que retextualizar é transformar um texto em outro, a autora considera que essa atividade de resumir implica retextualização – a produção de um novo texto a partir de um ou mais textos-base – e é essencial ao processo de formação e de ensino e aprendizagem.

Outro trabalho de igual relevância é o de Farias (2000), o qual apresenta uma visão global do *Modelo Estratégico de Compreensão* de Kintsch & van Dijk (1983, 1985)¹⁰, situando-o no processo de resumo de textos. Em seu trabalho, o pesquisador também cita as quatro *macrorregras* identificadas por Kintsch & van Dijk (1983,1985), a saber: *apagamento*, *seleção*, *generalização* e *construção*. No entanto, o autor adverte que a utilização dessas *macrorregras* como estratégia de ensino de leitura, compreensão e resumo de textos é um recurso pouco produtivo se compreendido isoladamente de vários outros processos estratégicos que são envolvidos nessas tarefas.

Farias (2000) também destaca alguns fatores que interferem na tarefa de resumo (a maturidade do leitor, as condições da tarefa de resumo e a habilidade no processamento da escrita) e que devem ser consideradas com mais atenção no contexto escolar, onde – na perspectiva do autor – a leitura e produção de textos (resumos ou não) ainda tem sido propostas de modo aleatório.

Ademais, tendo em vista as dificuldades que os alunos possam ter na produção do resumo e, a partir do estudo desse gênero, a possibilidade do domínio de outros gêneros em diferentes esferas comunicativas, Andrade (2012) apresenta uma proposta de trabalho para o gênero resumo baseado na sequência didática, tal como pensada por Dolz e Schneuwly (2011), tendo como público-alvo os alunos de turmas de Língua Portuguesa do ensino médio em Uberlândia-MG. O aprendizado desse gênero, segundo o autor, possibilitaria ao aluno utilizá-lo em suas atividades cotidianas, pois, para transmitir qualquer informação, o aluno precisa saber reelaborá-la, sem acrescentar outras nem fazer uma avaliação crítica.

Por fim, ressaltamos o trabalho de Biasi-Rodrigues (1998), que centraliza sua pesquisa na descrição da organização retórica de resumos de dissertações de mestrado, produzidos em língua portuguesa, a partir da investigação de estratégias de condução de informações nos textos-resumos. Para o tratamento da distribuição de informações nesse gênero, a autora aplicou o modelo CARS (*Create A Research Space*) de John M. Swales (1990). A autora fundamenta-se em pesquisas que privilegiam o processo de resumir como habilidades de compreensão e o resumo como um dado revelador de como o texto-fonte foi compreendido, assim como destaca a importância da compreensão do texto-fonte na produção do resumo.

¹⁰ KINTSCH, W. & VAN DIJK, T. A. (1983) *Strategies of discourse comprehension*. San Diego, California, Academic Press.

_____. (1985) Cognitive psychology and discourse: recalling and summarizing stories. In: SINGER, H. & RUDELL, R. (eds.). *Theoretical models and processes os reading*. Newark, Delaware, IRA, 794-812.

Quanto aos procedimentos metodológicos de nossa pesquisa-ação, com base na sequência didática e nas etapas da escrita, realizamos múltiplas atividades, utilizando diferentes recursos (material impresso, pincel, lousa e projetor multimídia) e procedimentos (leituras coletivas, discussões e exercícios), com o propósito de atender aos objetivos deste trabalho.

Inicialmente, apresentamos aos estudantes a proposta de trabalho com a SD e os motivos da escolha do tema (*apresentação da situação*); depois praticamos leituras de textos do gênero resumo e de outros semelhantes para que os alunos se apropriassem das características do gênero em questão (*módulo de reconhecimento do gênero*). A etapa seguinte foi a primeira produção textual (*produção inicial*); mas, antes, elaboramos uma enquete para que os alunos escolhessem o gênero e o tema do texto a ser resumido.

Após a produção inicial, desenvolvemos as atividades dos *módulos* – contendo exposição teórica, textos e exercícios – com base nas principais dificuldades de escrita diagnosticadas nas produções dos alunos; dentre elas, identificamos as limitações dos estudantes em sumarizar as informações e organizá-las de modo coerente e coeso. Ainda nessa etapa, realizamos uma *atividade avaliativa intermediária*, a fim de avaliarmos o nível de proficiência dos alunos com relação às regras de redução semântica já estudadas. Nessa atividade, os estudantes produziram o resumo de um texto expositivo contido no módulo 2.

Depois de desenvolvermos todas as atividades dos módulos, chegamos à última etapa da SD, a *produção final*, na qual os estudantes leram, revisaram e avaliaram o próprio texto e o texto dos colegas, baseado em uma lista de verificação, a fim de produzirem uma versão final do primeiro texto. Por fim, oportunizamos a publicitação de pelo menos uma produção, por meio da leitura do texto que melhor se adequava às características do gênero resumo, para a comunidade escolar no Dia D da Leitura, que aconteceu na culminância da Semana da Leitura.

Dessa forma, nossa pesquisa-ação visa a contribuir para a continuidade do avanço das práticas de ensino da produção de textos – de resumo em particular – no Ensino Fundamental – Anos Finais, especificamente no 8º ano, utilizando materiais além do livro didático. Nosso trabalho é dirigido principalmente aos professores de Língua Portuguesa e educadores que valorizam a escrita como um processo de interação verbal e desejam atender às necessidades dos alunos com relação à apropriação das habilidades de escrita.

Também vale ressaltar que este trabalho se filia à área da Linguística Aplicada ao Ensino da Língua e estabelece diálogo estreito com a Linguística de Texto, por fundamentar-se em estudos da área sobre gêneros, sequência textual e escrita, objetivando contribuir para o

ensino da produção de textos – especificamente os expositivos, como o resumo – em turmas de Ensino Fundamental – Anos Finais.

Por fim, nossa pesquisa pretende atender aos objetivos do PROFLETRAS – Programa de Mestrado Profissional em Letras – dentre os quais podemos citar a melhoria da qualidade do ensino aos alunos do nível fundamental com vistas a aprimorar a proficiência deles no que se refere às habilidades de leitura e escrita – por meio de uma proposta de atividade que se constitui também em um dos nossos propósitos.

No capítulo seguinte, então, discorreremos sobre algumas teorias, ressaltando a importância de cada uma delas para o nosso trabalho, quais sejam: os gêneros com base nos pressupostos de Bakhtin; a tipologia textual, especificamente a sequência expositiva; a sequência didática como procedimento metodológico proposto pelos pesquisadores de Genebra; o gênero resumo; a produção textual, particularmente a escrita, com ênfase na abordagem processual da escrita; e a correção no processo de escrita.

2 GÊNEROS E PRÁTICA DE ENSINO

Para melhor compreendermos o gênero resumo escolar abordaremos, na próxima seção, os conceitos de gênero e de tipologia textual com base na perspectiva que considera a atividade de escrita como produção textual e o espaço da sala de aula como lugar de interação verbal e, por isso mesmo, de diálogo entre sujeitos (GERALDI; CITELI, 1997). Enquanto os tipos textuais existem em quantidade limitada, os gêneros são inúmeros e surgem a cada momento a partir da necessidade, da atividade sociocultural e das inovações tecnológicas.

2.1 Gênero e tipologia textual

Iniciaremos esta discussão abordando o conceito de gênero textual, termo que varia entre gênero discursivo, gênero textual ou simplesmente gênero. Nesta pesquisa, optamos pela terminologia “gênero” sem a qualificação “textual” ou “discursivo”, pautando-nos no trabalho de Bezerra (2017), senão quando se tratar de citações de autores que utilizam o qualificativo “textual” ou “discursivo” e cujos trabalhos referentes a gênero se destacaram nos estudos linguísticos.

Bezerra (2017) traz à tona a discussão sobre a terminologia “gêneros textuais” e “gêneros discursivos” e propõe uma reflexão sobre essa questão com base nas tradições anglófonas – particularmente em obras de autores representativos do campo dos estudos retóricos de gênero e do inglês para fins específicos –, que não utilizam os termos *discursivo* ou *textual* como qualificativo de gênero, a não ser “em contextos em que seja necessário fazer algum tipo de distinção ou esclarecimento conceitual” (p. 27). Segundo o autor, “os gêneros são efetivamente tanto *discursivos* quanto *textuais*, decorrendo disso que a compreensão holística dos gêneros inclui a compreensão dessas duas dimensões que lhe são constitutivas.” (p. 32, *grifo nosso*).

Bakhtin (2003), por sua vez, aborda *gêneros de discurso*. Foi com o avanço dos estudos linguísticos e com a aceitação do texto e do discurso como objetos de estudo da Linguística e, principalmente, com os estudos de Bakhtin, que os gêneros ganharam mais destaque e a produção textual tornou-se mais valorizada. Bakhtin (2003, p. 279) conceitua gênero do discurso como “tipos relativamente estáveis de enunciados”, que, segundo ele, são caracterizados por três elementos – conteúdo temático (tema), estilo (usos específicos da língua) e construção composicional (modo de composição ou organização) – e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação.

Além disso, o pensador russo faz uma diferenciação de gêneros primários e gêneros secundários: estes manifestam-se em circunstâncias de uma comunicação cultural, mais complexa e relativamente mais evoluída, principalmente escrita (artística, científica, sociopolítica); enquanto aqueles surgem em circunstância de comunicação verbal espontânea. Ainda segundo Bakhtin (2003), gênero é o resultado de uma determinada função – que pode ser científica, técnica, publicística, oficial, cotidiana – e de determinadas condições de comunicação discursiva, específicas de cada campo.

Marcuschi (2010) também discorre sobre gêneros, apresentando-os como fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social. O autor conceitua gênero “como uma noção propositalmente vaga para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sociocomunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica” (p. 04).

Contudo, nota-se ainda que, de certa forma, há uma imprecisão na diferenciação das noções de texto e de gênero. No campo da Linguística Textual, já é feita essa diferenciação. Segundo Miller; Bazerman (2011, p. 21), 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”.

Os gêneros, então, variam em função do tema, da situação comunicativa, da interação entre os participantes, dentre outros fatores. Contudo, Marcuschi (2002) adverte que não podemos definir os gêneros mediante certas propriedades que lhe devam ser necessárias e suficientes, pois um gênero pode não ter uma determinada propriedade e, mesmo assim, continuar sendo aquele gênero.

Além do mais, usar um gênero de forma livre não implica na geração de um novo gênero, consiste apenas em uma reformulação. É importante que o aluno entenda o funcionamento do gênero para que possa adequá-lo ao contexto situacional, pois

Quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso (BAKHTIN, 2003, p. 285).

Entretanto, para que haja um domínio do gênero, é necessário estar em contato com ele. Nesse caso, a escola é o lugar favorável para criar situações reais de comunicação, em que o aluno seja estimulado a produzir textos de diferentes gêneros. É nessa perspectiva que os PCN do Ensino Fundamental consideram o ensino da língua em situações reais de uso:

“a razão de ser das propostas de uso da fala e da escrita é a interlocução efetiva, e não a produção de textos para serem objetos de correção” (BRASIL, 1997, p. 19). Assim, percebe-se a importância do ensino de língua portuguesa a partir dos gêneros.

Nesse sentido, também vale ressaltar que um dos princípios da BNCC do Ensino Fundamental é a centralidade do texto e dos gêneros textuais, ou seja, o ensino de português precisa continuar contextualizado, articulado ao uso social da língua. Esse documento dá ênfase à exploração e análise das múltiplas linguagens contemporâneas, por exemplo, dos gêneros digitais (*trailer honesto, fanfic, detonado, remix, playlist comentadas, meme, gif, blog, vlog* etc.), tendo em vista as transformações das práticas de linguagem ocorridas neste século, devidas, em grande parte, ao desenvolvimento das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC).

Apesar dessa abordagem da BNCC concernente aos letramentos digitais, isso

Não se trata de deixar de privilegiar o escrito/impresso nem de deixar de considerar gêneros e práticas consagrados pela escola, tais como notícia, reportagem, entrevista, artigo de opinião, charge, tirinha, crônica, conto, verbete de enciclopédia, artigo de divulgação científica etc., próprios do letramento da letra e do impresso, mas de contemplar também os novos letramentos, essencialmente digitais. (BRASIL, 2018, p. 67)

Essa perspectiva de ensino da língua com base nos gêneros atende às críticas feitas ao tratamento dado à redação escolar, considerada um texto inadequado do ponto de vista pedagógico e falso do ponto de vista comunicativo, pois, como aponta Serafini (1998, p. 160), as redações escolares “não têm uma correspondência no mundo ‘real’ e frequentemente tratam de assunto de pouco interesse dos alunos, porque não têm relação com sua experiência”.

Diante disso, deve-se levar em consideração que, no processo de produção textual, há alguns fatores que podem exercer influência sobre o enunciador. Bronckart (2007, p. 91) nomeia essa influência como “propriedades do mundo formais (físico, social e subjetivo)”. Dessa forma, para a produção de um texto, o indivíduo deve mobilizar suas representações sobre o mundo, reflexo de suas impressões pessoais.

Sob essa ótica, em situações de interação verbal, escolhemos (produzimos) um determinado gênero levando em conta um conjunto de fatores: o locutor ou enunciador (quem diz), o tema (sobre o que se diz), o destinatário ou enunciatário (com/para quem se diz) e a finalidade ou objetivo.

Logo, é preferível que se enriqueça e se articule o trabalho da escrita na escola com destinatários reais – que não seja apenas o professor – e com gêneros diversos. Nesse aspecto, Serafini (1998) sugere um quadro com alguns gêneros agrupados e organizados de acordo com algumas categorias de classificação dos textos, o qual apresentamos abaixo.

Quadro 1 – Resumo das características dos gêneros proposto por Serafini (1998)

	Função da escrita				Destinatário		
	expressiva	poética	informativo-referencial	informativo-persuasiva	si mesmo	amigos	professor
Monólogo	×	×			×	(×)	
Diálogo	×	×			×	×	
Diário	×		×		×		
Carta	×		×			×	
Autobiografia	×	×	×		×	×	
Relatório			×			×	×
Telegrama			×			×	
Anotações			×		×		
Roteiro			×				
Resumo			×		×		×
Crônica			×			×	
Relatório			×			×	
Definição			×			×	
Regulamento (lei)			×			×	
Poesia		×				×	
Conto		×				×	
Fábula		×				×	
Normas		×	×			×	
Provérbio		×				×	
Epitáfio		×				×	
Piada		×				×	
Esquema		×	×			×	
Editorial			×	×		×	
Ensaio			×	×			×
Comentário			×	×			×

	Relação emissor/destinatário		Distância emissor/objeto			Função escolar		
	íntimo	formal	presente	fantástico	passado costumeiro	futuro possível	aprendizado	avaliação
Monólogo	×		×	×			×	
Diálogo	×		×	×			×	
Diário	×		×				×	
Carta	×	(×)	×		×		×	
Autobiografia	×			×	×		×	
Relatório		×			×			×
Telegrama	×	(×)	×				×	
Anotações	—	—	×				×	
Roteiro	—	—	×				×	
Resumo		×	×		×			×
Crônica		×	×		×		×	
Relatório		×	×				×	
Definição		×			×		×	
Regulamento (lei)		×			×		×	
Poesia	×			×			×	
Conto	×		×	×	×		×	
Fábula	×			×	×		×	
Normas	×			×	×		×	
Provérbio	×			×	×		×	
Epitáfio	×			×			×	
Piada	×			×			×	
Esquema	—	—		×			×	
Editorial		×			×	×	×	
Ensaio		×			×	×		×
Comentário		×			×	×		×

Fonte: Serafini (1998, p. 171-172).

Nota-se, nesse quadro¹¹, que a cada gênero correspondem características, utilizadas pela autora como critérios de classificação dos textos. Serafini (1998) também faz uma abordagem sobre os tipos de discurso, chamados de *discursos de base*, isto é: descrição, narração, exposição e argumentação. Esses discursos de base são também conhecidos como tipologias textuais¹².

Marcuschi (2010, p. 23), por sua vez, designa a tipologia textual como

uma espécie de construção teórica definida pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas). Em geral, os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção.

No contexto escolar, ao longo da história do ensino de produção textual – mais conhecida por “redação” no ensino tradicional – os professores se detinham a trabalhar com as tipologias textuais, mais precisamente com narração, descrição e argumentação. Mas essa lógica aos poucos vem mudando, pois os professores estão cada vez mais adotando o conceito de “gênero textual” para orientar as atividades de produção de texto. Além disso, os livros didáticos já adotam a perspectiva de trabalho centrada nos gêneros, sem desprezar os aspectos relacionados à tipologia textual.

No entanto, é preciso que o professor esclareça desde cedo para os alunos que a comunicação verbal só acontece por meio dos gêneros e que pode haver uma ou mais sequências textuais em um mesmo gênero, por exemplo, um conto ou uma crônica, que contém sequência narrativa predominantemente, mas também sequências descritivas. Nesse sentido, todos os textos realizam um gênero e todos os gêneros realizam sequências tipológicas diversificadas (MARCUSCHI, 2008, p.160).

Em geral, nos apêndices dos livros didáticos de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental – Anos Finais aprovados pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD)¹³, consta um quadro resumo retirado de Schneuwly e Dolz (2004) para orientar os professores na relação entre gênero e tipologia textual e apresentado a seguir.

¹¹Consideramos esse quadro relevante para nosso trabalho por apresentar, de modo sintético, características pertinentes a diversos gêneros, mas, sobretudo, por incluir o gênero resumo, objeto de estudo da nossa pesquisa.

¹²Pesquisadores da Linguística utilizam o termo “tipologia textual”, “tipo textual” ou “sequência textual”.

¹³O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) tem o objetivo de prover as escolas públicas de ensino fundamental e médio com livros didáticos e acervos de obras literárias, obras complementares e dicionários. A cada ano, o FNDE adquire e distribui livros para todos os alunos de determinada etapa de ensino e repõe e complementa os livros reutilizáveis para outras etapas. Mais informações sobre o FNDE estão disponíveis em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-apresentacao>>.

Quadro 2 – Agrupamento de gêneros nos livros didáticos de Língua Portuguesa

<i>Domínios sociais de comunicação</i> Aspectos tipológicos Capacidades de linguagem dominantes	Exemplos de gêneros orais e escritos
<i>Cultura literária ficcional</i> Narrar Mimeses da ação através da criação da intriga no domínio do verossímil	conto maravilhoso conto de fadas fábula lenda narrativa de aventura narrativa de ficção científica narrativa de enigma narrativa mítica <i>sketch</i> ou história engraçada biografia romanceada romance romance histórico novela fantástica conto crônica literária adivinha piada
<i>Documentação e memorização das ações humanas</i> Relatar Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo	relato de experiência vivida relato de viagem diário íntimo testemunho anedota ou caso autobiografia <i>curriculum vitae</i> ... notícia reportagem crônica social crônica esportiva ... histórico relato histórico ensaio ou perfil biográfico biografia ...
<i>Discussão de problemas sociais controversos</i> Argumentar Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição	textos de opinião diálogo argumentativo carta de leitor carta de reclamação carta de solicitação deliberação informal debate regrado assembléia discurso de defesa (advocacia) discurso de acusação (advocacia) resenha crítica artigos de opinião ou assinados editorial ensaio ...
<i>Transmissão e construção de saberes</i> Expor Apresentação textual de diferentes formas dos saberes	texto expositivo (em livro didático) exposição oral seminário conferência comunicação oral palestra entrevista de especialista verbete artigo enciclopédico texto explicativo tomada de notas resumo de textos expositivos e explicativos resenha relatório científico relatório oral de experiência ...
<i>Instruções e prescrições</i> Descrever Ações Regulação mútua de comportamentos	instruções de montagem receita regulamento regras de jogo instruções de uso comandos diversos textos prescritivos ...

Fonte: Schneuwly; Dolz (2004, p. 60-61).

Encontramos também outro quadro dessa natureza – desta vez expondo algumas tipologias textuais – proposto por Werlich (1973), citado por Marcuschi (2010), demonstrado abaixo.

Quadro 3 – Tipos Textuais segundo Werlich (1973)

TIPOS TEXTUAIS SEGUNDO WERLICH (1973)		
BASES TEMÁTICAS	EXEMPLOS	TRAÇOS LINGÜÍSTICOS
1. Descritiva	“Sobre a mesa havia milhares de vidros.”	Este tipo de enunciado textual tem uma estrutura simples com um verbo estático no presente ou imperfeito, um complemento e uma indicação circunstancial de lugar.
2. Narrativa	“Os passageiros aterrissaram em Nova York no meio da noite.”	Este tipo de enunciado textual tem um verbo de mudança no passado, um circunstancial de tempo e lugar. Por sua referência temporal e local, este enunciado é designado como enunciado indicativo de ação.
3. Expositiva	(a) “Uma parte do cérebro é o córtex.” (b) “O cérebro tem 10 milhões de neurônios.”	Em (a), temos uma base textual denominada exposição sintética pelo processo da composição. Aparece um sujeito, um predicado (no presente) e um complemento com um grupo nominal. Trata-se de um enunciado de identificação de fenômenos. Em (b), temos uma base textual denominada de exposição analítica pelo processo de decomposição. Também é uma estrutura com um sujeito, um verbo da família do verbo ter (ou verbos como: “contém”, “consiste”, “compreende”) e um complemento que estabelece com o sujeito uma relação parte-todo. Trata-se de um enunciado de ligação de fenômenos.
4. Argumentativa	“A obsessão com a durabilidade nas artes não é permanente.”	Tem-se aqui uma forma verbal com o verbo ser no presente e um complemento (que no caso é um adjetivo). Trata-se de um enunciado de atribuição de qualidade.

Fonte: Werlich (1973 *apud* MARCUSCHI, s/d. p. 04. No prelo).

Apresentamos ainda mais um quadro das tipologias, neste caso proposto por Santos; Riche; Teixeira (2013, p. 36-37), o qual atende aos objetivos desta pesquisa.

Quadro 4 – Tipologias textuais segundo Santos; Riche; Teixeira (2013)

Características das tipologias	Objetivo e temática	Marcas linguísticas em destaque
Descrição	Identificar, localizar e qualificar seres, objetos, lugares, apresentando características físicas ou “psicológicas”.	Substantivos, adjetivos e advérbios; verbos no presente ou pretérito imperfeito do indicativo.
Narração	Relatar fatos, acontecimentos, ações, numa sequência temporal.	Verbos, advérbios e conjunções; verbos no presente ou pretérito perfeito do indicativo.
Exposição	Discutir, informar ou expor um tema, numa organização lógica, mostrando relações de causa/efeito, contraposição etc.	Operadores discursivos (conjunções, preposições e expressões denotativas), modalizadores, verbos no presente do indicativo.
Argumentação	Defender ponto de vista, opinião, por meio de argumentos, numa organização lógica, mostrando relações de causa/efeito, contraposição etc.	Operadores discursivos (conjunções, preposições e expressões denotativas), modalizadores, verbos no presente do indicativo.
Injunção	Dar ordens, apresentar regras e procedimentos a serem seguidos.	Verbos com valor imperativo, pronomes (você, vocês).

Fonte: Santos; Riche; Teixeira (2013, p. 36-37).

O Quadro 4, que contém a classificação das tipologias textuais, colabora com o trabalho do professor por apresentar um caráter didático e simplificado, sendo, portanto, mais produtivo para a sala de aula. Entre essas tipologias, nossa ênfase está na expositiva, tendo em vista que o foco do nosso estudo é o resumo escolar.

Por isso, é relevante destacar o conceito de *exposição* como um dos discursos de base apontados por Serafini (1998, p. 162). Segundo a autora, a exposição

é um discurso que apresenta e explica ideias e assuntos, esclarecendo objetivos e os organizando. Utiliza vários métodos retóricos, como a classificação, o confronto, a comparação, a analogia, a definição e o exemplo.

Após essa explanação acerca de gênero e de tipologia textual – com destaque para a expositiva –, torna-se mais viável uma abordagem específica acerca do gênero resumo, particularmente o resumo escolar, assunto da próxima seção.

2.2 O resumo escolar

O resumo é um gênero que atende a uma necessidade ligada ao aprendizado de conteúdos, em especial, no ambiente escolar ou acadêmico. Afinal, a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) inclui o resumo no *campo das práticas de estudo e pesquisa*, dentre outros gêneros didático-expositivos, como quadro-sinóticos, esquemas, gráficos, infográficos, tabelas, os quais “permitem o processamento e a organização de conhecimentos em práticas de estudo e de dados levantados em diferentes fontes de pesquisa” (BRASIL, 2018, p. 136) e cujas produções, dessa forma, servirão de base para a reelaboração do conhecimento.

No ambiente escolar, nota-se que a produção de resumos é solicitada por professores de diferentes disciplinas, e não apenas de Língua Portuguesa. No entanto, falta um estudo sistemático em sala de aula para que os alunos compreendam e produzam esse gênero de forma eficiente.

Por esse motivo, reforçamos a importância do trabalho com sequência didática, que tem a finalidade de “ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa situação de comunicação” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEULY 2004, p. 97). Sob essa ótica, Geraldi e Citelli (2011, p. 42) ressaltam que “a produção de um texto deve emergir de um processo e não ser colocada como tarefa aleatória, dissociada de um projeto pedagógico”.

Desse modo, para que o trabalho com resumo se efetive, é preciso, além de compreender o contexto de produção desse gênero, apropriar-se de seu conceito e de suas características. Por isso, apresentamos, neste trabalho, a conceituação do gênero resumo escolar, que se constitui de uma apresentação sintética, concisa, seletiva das ideias de um texto. Seria o destaque das principais ideias (MARKONI; LAKATOS, 2012; MEDEIROS, 2014). Para realizá-lo, o aluno precisa fazer uma leitura atenta do texto e ser capaz de identificar palavras-chave e conceitos importantes do texto-fonte, além de realizar inferências.

De acordo com Marcuschi (2010), a produção de um resumo é uma atividade de *retextualização*, em que ocorre a passagem de um texto escrito (texto-fonte) para outro texto escrito (resumo). O autor salienta que a *retextualização* envolve não só uma atividade de transformação textual, mas também uma atividade cognitiva, que é a *compreensão*, pois, “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” (p. 47).

Nesse caso, resumir ou sintetizar mobiliza muitas habilidades e muitas competências linguísticas, o que não consiste, simplesmente, na reprodução do texto original ou na sua cópia. Sendo assim, resumo se diferencia de colagem, e o ato de resumir consiste em mostrar os pontos relevantes de um texto com as palavras do leitor-resumidor.

Serafini (1998) também conceitua o gênero resumo, incluindo-o no grupo de textos informativo-referenciais. Conforme a autora, resumir um texto significa “criar um novo texto mais curto, utilizando somente as informações mais importantes do texto original” (p. 184). Dessa maneira, resumo é um texto que reelabora o texto original, reduzindo seu comprimento. “Nesse caso, o autor de um resumo se coloca em segundo plano, no intuito de criar uma síntese coerente e compreensível” (SERAFINI, 1998, p. 185).

Dentre as capacidades mobilizadas na prática de resumir, a *compreensão leitora* é essencial para o processamento das informações de um texto, durante o qual o aluno é convidado a inferir a(s) ideia(s) principal(is) e construir relações entre os períodos. Portanto, diferentemente de como os professores concebem o gênero resumo – como uma atividade primordialmente escrita, pois, ao propor a elaboração de resumos em sala de aula, tem-se como principal objetivo exercitar a produção textual – o resumo deve ser concebido primeiro como uma atividade de leitura, depois, de escrita, pois só é possível resumir um texto depois de compreender o que se leu (SOUSA, 2004).

Nessa perspectiva, vale salientar que a leitura possibilita o equilíbrio e a eficiente utilização das informações. Quando lemos, o fazemos para conhecer ideias alheias, a fim de refutá-las ou aderir-lhes ao espírito, o que cria em nós, leitores, um cabedal de diferentes possibilidades de propostas e de sugestões (PORTELA, 2012). Produzir, pois, um texto exige múltiplas capacidades e construção de inferências, além de possibilitar também o desenvolvimento de habilidades linguísticas.

O ato de resumir, portanto, exige um esforço mental do indivíduo na seleção do que de fato se deve escrever. Apesar de esse esforço ser considerado complexo,

Atividades de *retextualização* são rotinas usuais altamente automatizadas, mas não mecânicas, que se apresentam como ações aparentemente não-problemáticas, já que lidamos com elas o tempo todo nas sucessivas reformulações dos mesmos textos numa intrincada variação de registros, gêneros textuais, níveis linguísticos e estilos. (MARCUSCHI, 2010, p.48)

Entretanto, no contexto escolar, como aponta Sousa (2004, p. 47), “Ao contrário do que ocorre nas situações de ensino-aprendizagem, o professor, na maioria das vezes,

apenas realiza uma cobrança, quase nunca treina as técnicas de resumir”. Percebe-se, então, a necessidade de um ensino sistemático desse gênero.

Dolz e Schneuwly (1999) apontam que existe uma lacuna para os professores por não haver uma didática voltada para o trabalho de redução de textos e apontam três princípios que devem ser considerados ao se propor um modelo didático de ensino do resumo: o *princípio da legitimidade*, que corresponde à apropriação pelo professor de conhecimentos sobre resumo provenientes de informação de especialistas; o *princípio da pertinência*, o qual se refere às capacidades dos alunos, às finalidades e aos objetivos da escola e aos processos de ensino/aprendizagem; e, por último, o *princípio da solidariedade*, que corresponde à junção desses dois primeiros princípios em função dos objetivos visados.

De modo semelhante, Lima (1994) também menciona alguns princípios que devem ser considerados na elaboração de um resumo: o *princípio da fidelidade* (manutenção das ideias do texto-fonte a partir da utilização de palavras iguais ou diferentes do texto original); o *princípio da exaustividade* ou *da relevância* (não omitir nenhum aspecto relevante do texto-fonte); o *princípio da objetividade* (deve ser livre de qualquer comentário, opinião ou julgamento de quem escreve o resumo); o *princípio da sistematicidade* (utilização de regras explícitas e não simples intuição de quem o faz); e o *princípio da mensurabilidade* (coerência e compreensibilidade do texto-base).

Além disso, Serafini (1998) indica duas fases concernentes ao ato de resumir um texto: *a compreensão do texto* – que se dá por meio do processo de análise do texto e do processo de conexão das informações de nosso conhecimento de mundo – e *a reelaboração do texto e construção de um resumo*.

Quanto aos tipos de resumo, Lima (1994) divide-os em dois grupos: os *resumos esquemáticos* (sumário e esboço) e os *resumos não-esquemáticos* (sinopse e síntese). Os resumos esquemáticos caracterizam-se por serem constituídos de tópicos hierarquizados, nos quais se identificam as relações de coordenação e/ou subordinação. Dentre eles está o sumário, que é produzido pelo próprio autor ao finalizar um trabalho e representa a ordem de apresentação das principais divisões de uma publicação, servindo para melhor localizá-las. Já o esboço ou esquema não exige paginação, estabelece uma visão de conjunto de determinado conteúdo e pode ser elaborado pelo autor do texto original ou não.

Por outro lado, os *resumos não-esquemáticos*, os quais se apresentam sob a forma de sinopses (resumos indicativos) ou sínteses (resumos informativos), exigem mais do leitor-resumidor certo domínio da expressão escrita na estruturação dos períodos e do texto como um todo. A sinopse, escrita em um só parágrafo, acompanha o texto-fonte e obedece ao

princípio da fidelidade, ou seja, não pode conter nenhuma informação que não faça parte do original. Ela permite ao leitor decidir se o conteúdo lhe interessa. A síntese, por sua vez, é “uma apresentação concisa e seletiva de um texto-fonte. Põe em destaque os elementos de maior importância do texto-fonte e é sempre redigida por outra pessoa”. (SOUSA, 2004, p. 51). Esse tipo de resumo não apresenta comentários críticos. Nossa pesquisa propõe um trabalho com esse tipo de resumo – a síntese – produzido no contexto escolar, por isso, chamado de “resumo escolar”.

Lima (1994) destaca a importância da síntese como técnica de estudo – como forma de avaliação da compreensão do texto-fonte – e como preparação para elaboração de outros textos acadêmicos (comentário, resenha crítica, ensaio, dissertação) com função propedêutica, associando-se estreitamente às atividades de leitura das quais decorre. A autora também considera esse resumo como texto intermediário, e não um facilitador da leitura do texto original. Por essa razão, “a síntese deve ser suficientemente claro e possuir um encadeamento lógico, sem ser obrigatório o respeito à ordem de apresentação do texto original, como ocorre com as formas esquemáticas do resumo” (p. 45).

Ademais, Lima (1994) considera muito útil estipular o tamanho do resumo – no caso, da síntese – a ser produzido pelos alunos, pois, ao ser usado como avaliação, os alunos são colocados diante de uma mesma condição e um mesmo grau de dificuldade e, ao ser usado como exercício, pode ser um critério para aumentar progressivamente o grau de dificuldade exigido em função da obtenção de um melhor desempenho. No entanto, a pesquisadora frisa que essa medida não pode ser maior do que a metade do texto-fonte e classifica o resumo em *curto*, *médio* e *longo* conforme o tamanho da síntese em comparação com texto resumido. Nesse caso, quanto menor for o resumo exigido, maior será o grau de dificuldade para produzi-lo. Nesse caso, para a autora, desrespeitar o tamanho estipulado para o resumo soa tão grave quanto a fuga ao tema.

Nos livros didáticos, em geral, o resumo é caracterizado como um texto conciso, que contém informações essenciais do texto-base; porém

[...] não se leva em conta que, ao resumir, se produz um novo texto adequado a uma nova situação, isto é, não se atenta para os fatores que podem influenciar na sua elaboração, tais como: as condições exigidas pela tarefa, a audiência, o conhecimento do vocabulário e do conteúdo, entre outros (SOUSA, 2004, p. 52).

Medeiros (2014) também caracteriza o resumo apresentando, como uma de suas propriedades básicas, o fato de não conter juízo valorativo ou crítico, pois esse tipo de juízo

deve ser reservado à resenha. Outro aspecto do resumo é que ele deve ser compreensivo por si mesmo, isto é, dispensa a consulta ao texto original, e sua linguagem deve ser objetiva. Resumir, portanto, é a criação de um novo texto mais curto, que é “resultado da interação do leitor/autor, de forma que o leitor possa identificar as marcas textuais deixadas pelo autor e ao mesmo tempo ativar seus conhecimentos prévios”. (SOUSA, 2004, p. 56).

Além disso, para facilitar os processos de ensino e aprendizagem do gênero resumo, existem algumas *regras de redução semântica* (ou *regras de redução da informação*), que se referem às ideias e às formas linguísticas e fornecem um conjunto de instrumentos de compreensão de textos e de produção de seu resumo sem a interferência de elementos subjetivos. Lima (1994)¹⁴ descreve essas regras da seguinte forma: a *regra do cancelamento ou do apagamento*, que consiste no apagamento de informações redundantes; a *regra da generalização*, que se aplica substituindo alguns elementos (hipônimos) por outros mais gerais que os incluam (hiperônimo), ou seja, passa-se da especificidade para a generalização; a *regra da seleção*, que trata do apagamento de proposições que representam condições, componentes ou consequência normais de um fato expresso em outra proposição; por fim, a *regra da construção*, que consiste na substituição de um conjunto de orações por uma nova oração que as inclua.

Lima (1994) conclui, diante das características apresentadas, que a síntese não pode ser visto como um texto para a aprendizagem, mas para avaliação da aprendizagem, comprovando que se atingiu a aprendizagem desejada, e apresenta as características da síntese, em comparação com as da sinopse, apresentadas no quadro seguinte.

¹⁴ Convém lembrar que essas regras de redução semântica foram apontadas por van Dijk (1992) e apresentadas por outros autores além de Lima (1994), como Medeiros (2014), Serafini (1998), Sousa (2004), entre outros pesquisadores.

Quadro 5 – Características da síntese e da sinopse

Características	Sinopse	Síntese
Acompanha o texto	+	-
Dispensa a leitura do original	-	+
É fiel ao texto original	+	+
Têm função propedêutica	-	+
É critério de decisão para a leitura dos originais	+	-
Tem um só parágrafo	+	-
É redigido pelo autor ou pelo editor	+	-
É elaborado após a conclusão do texto original	+	+
Tem forma discursiva	+	+
É representativa da obra integral	-	+
Corresponde de 3% a 5% do texto original	+	-
Corresponde de 10% a 50% do texto original	-	+

Fonte: Lima (1994, p. 46).

Por fim, em virtude da importância de um ensino sistemático da escrita – particularmente do gênero resumo – e para a geração de dados desta pesquisa, utilizamos a sequência didática como dispositivo teórico e metodológico, cujas etapas para a produção do resumo serão abordadas na próxima seção.

2.3 A sequência didática

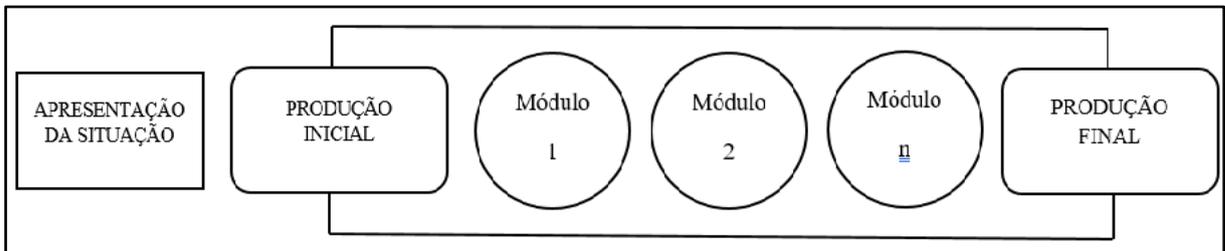
Para o desenvolvimento desta pesquisa, aplicamos em turma de 8º ano do Ensino Fundamental uma sequência didática voltada para o gênero resumo escolar, a fim de analisar as produções textuais dos alunos e aperfeiçoar suas habilidades de escrita por meio das atividades propostas.

O trabalho com sequência didática na escola ainda é muito discutido e cada vez mais indicado por estudiosos, especialistas e professores de Língua Portuguesa como um importante procedimento metodológico para auxiliar o professor que – especialmente na rede pública de ensino – geralmente conta apenas com o livro didático em sala de aula. A relevância dessa orientação teórico-metodológica apresentada por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) se deve, dentre outros fatores, por possibilitar a criação de um espaço potencial de desenvolvimento de uma determinada prática de linguagem.

Por esse motivo, como procedimento metodológico, fundamentamos nosso trabalho nos estudos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97), que apresentam a sequência didática como “um conjunto de atividades escolares organizadas de maneira

sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. De acordo com os autores, a estrutura do procedimento é representada pelo esquema abaixo.

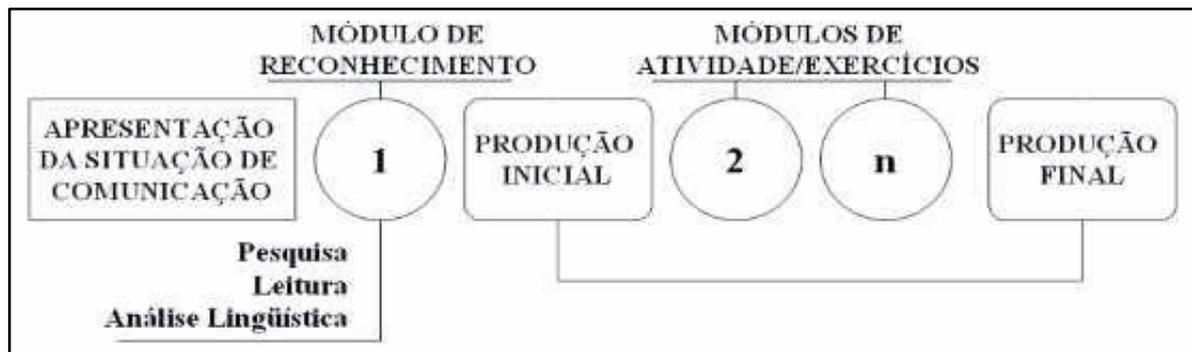
Figura 1 – Esquema da sequência didática de Dolz; Schneuwly; Noverraz (2004)



Fonte: Dolz; Schneuwly; Noverraz (2004, p. 98).

Esta pesquisa seguiu as orientações dos autores com relação aos procedimentos da sequência didática, mas também se baseou na adaptação da SD proposta por Swiderski e Costa-Hübes (2009), que incluem o *módulo de reconhecimento do gênero*, conforme representada pela seguinte figura.

Figura 2 – Esquema da SD adaptada por Costa-Hübes (2009)



Fonte: Swiderski; Costa-Hübes (2009, p. 120).

Conforme prevê a sequência didática, no primeiro encontro é apresentado aos alunos o projeto coletivo de produção para que eles compreendam bem a situação de comunicação na qual devem agir, esse é o momento de refletir sobre uma necessidade real de interação verbal. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) distinguem duas dimensões para esse momento. A primeira refere-se à proposta de produção de um gênero oral ou escrito. O professor, neste caso, deve esclarecer para a turma questões como o gênero textual abordado, o público-leitor (destinatário) do texto, a forma composicional do texto, os interlocutores do

processo de interação comunicativa. Já a segunda dimensão é preparar os conteúdos dos textos – que serão trabalhados no projeto de acordo com o gênero – para a produção textual.

A próxima etapa da SD ocorre entre essa *apresentação da situação* e a primeira produção textual. Neste caso, conforme a proposta de Swiderski e Costa-Hübes (2009), trata-se do *módulo de reconhecimento do gênero*, com práticas de leitura voltadas à análise da função social, do contexto de produção e da construção composicional, sem perder de vista o conteúdo temático do gênero. As autoras entendem que, antes mesmo de se chegar à produção inicial, o professor tem a oportunidade de criar para o estudante várias situações que envolvam a prática de leitura de textos do gênero selecionado.

As autoras acrescentam que, antes de iniciar a primeira produção, o estudante tem dois problemas a resolver: um diz respeito à pesquisa para conhecer os elementos que determinam, num dado contexto sócio-histórico e cultural, a produção e a circulação das amostras do gênero a ser abordado didaticamente; o outro corresponde à leitura e análise dessas amostras, novamente buscando reforçar o conhecimento acerca dos elementos que as constituem. A leitura e a análise desses textos, de acordo com as autoras, não se limitam apenas ao conteúdo temático, mas abrange outros elementos que circundam um texto, como o seu contexto de produção, sua função social, sua construção composicional e seu estilo linguístico.

Só após o *módulo de reconhecimento*, é que os alunos elaboram um primeiro texto correspondente ao gênero trabalhado. Esse primeiro texto é denominado de *produção inicial*, momento em que o estudante busca elaborar um texto (oral ou escrito) para responder à situação de interlocução proposta anteriormente. Essa atividade caracteriza-se como um relevante instrumento de avaliação diagnóstica e somativa do processo de ensino-aprendizagem, uma vez que oferece subsídios ao professor para diagnosticar a compreensão (ou não) que o estudante tem do referido gênero e de seu contexto de produção.

A partir da análise dos primeiros textos produzidos pelos alunos, cabe ao professor elaborar atividades e exercícios adequados às habilidades e dificuldades reais da turma, a fim de levá-los a dominar o gênero estudado. Seguem-se, então, os *módulos*, que devem compor atividades voltadas para o domínio do gênero em questão, trabalhando, de forma sistemática e aprofundada, os problemas diagnosticados na *produção inicial*.

Levando em conta os problemas encontrados na *produção inicial* dos alunos e cada capacidade necessária para o domínio do gênero escolhido, seguem-se os *módulos*, que consistem em “atividades para instrumentalizar os estudantes com conhecimentos que possam potencializar o desenvolvimento prospectivo” (SWIDERSKI; COSTA-HÜBES, 2009, p.

119). Dolz, Noverraz e Scheneuwly (2004) acreditam que as atividades desenvolvidas nos módulos possam conduzi-los a uma autonomia frente aos objetivos propostos, a qual será avaliada na *produção final*, momento que, segundo os autores, possibilita revelar o que foi apreendido (ou não) ao longo da SD com o gênero proposto.

Finalmente, na última etapa SD – a *produção final* – os alunos poderão pôr em prática os conhecimentos sobre o gênero adquiridos e trabalhados durante os *módulos* e, juntamente com o professor, poderão analisar os seus progressos.

Logo, participando dessas etapas da sequência didática, o aluno poderá desenvolver o domínio da escrita e do gênero estudado, e o professor, desempenhar satisfatoriamente seu trabalho. Com isso, tanto professor como aluno se sentirão motivados: aquele, no exercício docente; este, na prática da escrita.

Em se tratando da prática da escrita, para melhor compreendermos sobre essa modalidade da língua, discorreremos, no próximo capítulo, acerca da escrita no contexto escolar, da escrita como produção textual e da escrita como processo e, por fim, da correção no processo da escrita.

3 A PRODUÇÃO ESCRITA

Neste capítulo, iremos discorrer acerca da prática da escrita na escola e da concepção de escrita como produção textual, assim como abordaremos as etapas envolvidas na produção de textos escritos com base na concepção de escrita como uma atividade processual.

Na próxima seção, trataremos dos desafios de trabalhar a escrita no ambiente escolar, apontando possíveis causas do insucesso no trabalho com a escrita na escola e, diante disso, destacando a necessidade de uma abordagem sistemática de produção de texto escrito que desperte o interesse dos alunos para escrever.

3.1 A escrita na escola

O trabalho com a escrita na escola tem se tornado cada vez mais desafiador. Falta motivação dos alunos para escrever. Uma das razões pode ser que a escrita escolar não esteja sendo a mesma que é praticada em outros contextos reais de interação verbal, por exemplo, quando deixamos um bilhete para os pais na porta da geladeira, escrevemos uma carta ou um *e-mail* para um(a) amigo(a), parente ou namorado(a), elaboramos uma lista de compras antes de ir ao supermercado dentre outras práticas de escrita. Além disso, existem as “distrações” da tecnologia digital, como jogos e redes sociais, que acabam, de certa forma, tomando o espaço das atividades de escrita e desviando a atenção dos alunos.

Assim como no dia a dia procuramos fazer o que tem sentido para nós e proporciona-nos prazer, as atividades de produção textual, no ambiente escolar, necessitam estar vinculadas aos contextos reais de interação comunicativa, para não perder a essência de sua função. Os textos que costumam ser trabalhados na escola são relevantes, mas precisam ganhar sentido e não serem apenas objeto de avaliação, como acontece na rotina escolar.

Acerca dessa questão, Vieira (2005) defende que “todo redator, do principiante ao profissional, deve ser encorajado a apropriar-se de seu texto, usando a escrita para expressar sua compreensão pessoal dos assuntos e para buscar seus próprios propósitos acadêmicos e sociais” (p. 73). Dessa forma, segundo a autora, o indivíduo é motivado quando se sentir capaz de se envolver em uma tarefa específica e de completá-la, assim como de ter algum controle sobre ela.

Visando a uma maior motivação para os alunos redigirem, Vieira (2005) propõe algumas atitudes de motivação (apresentadas no quadro abaixo), que procuramos seguir nesta

pesquisa por meio de uma sequência didática, considerando as possibilidades e dificuldades da turma contemplada.

Quadro 6 – Motivação para redigir segundo Vieira (2005)

ELEMENTOS BÁSICOS	PRINCÍPIOS E PRÁTICAS	EFEITOS GERADOS
a) competência + assistência b) controle (texto/situação de escrita)	Encorajar a apropriação do texto; Compartilhar e demonstrar atos de escrita ao aluno (o prazer e as dificuldades); Oportunidades para autorregulação	Engajamento mais alto na leitura (a) e na escrita (b) > maior competência e controle.
Tempo	Ampliar e/ou concentrar períodos p/ escrever se possível diariamente	Maior competência e controle
Propriedade	Controlar a situação de escrita e a tarefa: - liberdades de temas/assuntos - focalizar uma audiência - escolher gênero e formato - encontrar a própria “voz” expressando significados e opiniões -ler/redigir textos autênticos criando propósitos comunicativos e situações reais de escrita	Domínio sobre o texto e maior prazer na escrita.
Resposta (retorno/réplica)	Ler/ouvir/compartilhar textos Trabalhar em pequenos grupos antes de trabalhar de forma independente	Oportunidade de trocar e comentar textos com os colegas obtendo respostas específicas.
Complexidade da tarefa – usar habilidades e conhecimentos prévios; propor tarefas que possam ser executadas com êxito	Propor tarefas que doseem: - conteúdo (assunto) - forma (gênero, formato) - função (propósito do texto) ex: assunto novo + formato de texto conhecido + função conhecida	Confiança reforçada pela possibilidade de sucesso, de dar conta da tarefa, estimulando a percepção da competência.
Percepção abrangente do processo de redigir (similar em língua materna e língua estrangeira – dominar o código linguístico não é o maior problema)	Focalizar em separados processos de composição/transcrição (gerar/organizar ideias X ortografia e gramática da língua-alvo)	Reforço da experiência de sucesso > nível mais alto de competência percebida > maior engajamento com tarefas semelhantes

Fonte: Vieira (2005, p. 74).

A autora também aponta outros aspectos a fim de ampliar a motivação para redigir: trabalhar a leitura e a escrita de forma complementar, integrar a escrita à mão com a

escrita digital, recriar situações comunicativas autênticas e propósitos para escrever, assim como buscar audiências verdadeiras para escrever e interlocutores para comentar os textos redigidos.

Além da falta de interesse para escrever, é notória a dificuldade dos alunos do Ensino Fundamental – Anos Finais, em especial da rede pública, para produzirem textos. Bortoni-Ricardo e Machado (2013) apontam a maneira assistemática, espontaneísta e improvisada com que as atividades de produção textual são apresentadas aos discentes como um dos motivos pelos quais o processo de produção textual ainda não é assimilado integralmente pelos alunos.

Serafini (1998), por sua vez, tece comentários acerca da tradicional redação escolar e aponta as críticas sobre essa atividade, principalmente com relação aos textos argumentativos. Segundo a autora,

as redações de nossa escola não incentivam a escrita porque são vistas como uma tarefa escolar que não envolve o aluno pessoalmente; de fato, elas não têm uma correspondência no mundo “real” e frequentemente tratam de assuntos de pouco interesse dos alunos, porque não tem relação com sua experiência. (SERAFINI, 1998, p. 160)

Dessa forma, não basta apenas o professor de Língua Portuguesa aplicar uma tarefa de redação sobre qualquer tema e simplesmente para ele corrigir, é necessário um trabalho sistemático, conscientizando os alunos acerca do contexto de produção textual e proporcionando-lhes o contato com textos de diferentes gêneros e com diversos textos do mesmo gênero.

Ademais, professores de diferentes disciplinas podem, em um trabalho interdisciplinar, engajarem-se no propósito de desenvolver a competência linguística dos alunos, pois as práticas de leitura e escrita não são competências apenas dos professores de língua portuguesa – que já deparam com uma extensa matéria de ensino gramatical – mas também dos professores de outras áreas do conhecimento. Kleiman e Morais (1999) defendem que a leitura como atividade social compete a todos os professores. Logo, a partir dos conteúdos discutidos nas diferentes disciplinas, os alunos estarão munidos de conhecimento para produzirem seus textos.

Outro aspecto importante a ser observado com relação às atividades de produção textual no ambiente escolar é o tratamento que se dá aos temas (quando há temas previamente apresentados). Quando o tema não faz parte do convívio social dos alunos, dificilmente agradará, conseqüentemente o rendimento poderá não ser satisfatório devido à falta de

estímulo para a produção textual. Como defende Antunes (2009), é preciso uma abordagem prévia e ampla do assunto e do gênero que será produzido, a fim de que o aluno saiba para quem e por que vai escrever; sem isso, contudo, os alunos provavelmente terão dificuldade de expor suas ideias no texto e de atender às especificidades do gênero.

Diante disso, Vieira (2005) admite que é preciso repensar o trabalho com a linguagem na escola. Segundo a autora,

Aprender a linguagem escrita envolve atividade contínua do aprendiz lendo e escrevendo para diferentes finalidades, mediada pela interferência do adulto letrado. Um bom professor compartilha com seus alunos o prazer e o conhecimento de como se lê e escreve para cada situação de uso da linguagem. (VIEIRA, 2005, p. 22)

Nessa perspectiva, o ensino de produção textual deve ser sistemático, com procedimentos que levem o aluno a ler, interpretar e produzir texto – de preferência sobre temas que despertem seu interesse. Esse procedimento, inclusive, é previsto nos trabalhos de sequência didática (SD), definida por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97) como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”.

Cabe, portanto, ao professor realizar atividades que desenvolvam a competência discursiva dos alunos por meio de exercícios que despertem o seu interesse para a escrita. Mas, para isso, o próprio professor precisa estar motivado e ter a seu alcance os instrumentos necessários para a execução de um trabalho eficiente e prazeroso. Nesse aspecto, Antunes (2003) denuncia a falta de políticas públicas de valorização do trabalho do professor, quase sempre restrito a cumprir um conteúdo programático da disciplina para depois cobrá-lo na prova, sem tempo para ler, pesquisar e estudar. Desse modo, a autora defende a ideia de que o professor não é o único responsável por todos os problemas da escola.

Por fim, tendo em vista que o foco desta pesquisa é a produção textual, discutiremos, na próxima seção, aspectos relacionados à modalidade escrita. Além disso, abordaremos a noção de escrita como um modo de produção textual-discursiva e a noção de texto como unidade comunicativa; também faremos a distinção entre produção textual e redação para melhor compreendermos a produção de texto como prática social.

3.2 A escrita como produção textual

O conceito de escrita adotada nesta pesquisa não diz respeito apenas a uma atividade mecânica, mas também a uma atividade de interação verbal entre escritor e leitor, ou seja, de produção textual, na qual – segundo os PCN – o aluno é o produtor do seu texto e deve ter a consciência sobre o que, para quem, com que objetivo e em que formato irá escrever. Essa concepção coaduna-se com a definição de escrita apresentada por Marcuschi (2010, p. 26):

A escrita seria um modo de produção textual-discursiva para fins comunicativos com certas especificidades materiais e se caracterizaria por sua constituição gráfica, embora envolva também recursos de ordem pictórica e outros (situa-se no plano dos letramentos). Pode manifestar-se, do ponto de vista de sua tecnologia, por unidades alfabéticas (escrita alfabética), ideogramas (escrita ideográfica) ou unidades iconográficas, sendo que no geral não temos uma dessas escritas puras. Trata-se de uma modalidade de uso da língua complementar à fala.

Vale frisar que o mesmo autor distingue a fala da escrita ao ressaltar que se trata de duas modalidades da língua que contemplam, respectivamente, aspectos sonoros e gráficos. Vieira (2005), por sua vez, aponta que, tanto na fala quanto na escrita, criamos significados. Mas, segundo a autora, na fala isso acontece de um modo mais fácil que na escrita: enquanto aquela acontece ao vivo, quando estamos vivendo a situação, pode ser espontânea, contar com a interferência do interlocutor, utilizar-se da linguagem gestual; esta exige mais do leitor e do escritor, pois não conta com as interrupções que o texto oral tem, e requer um planejamento mais elaborado para se fazer entender, já que, nesse caso, o escritor conta apenas com a materialidade escrita.

Outro aspecto de escrita a ser considerado nesta pesquisa é a diferença entre produção de textos e redação: esta é vista como uma avaliação da escrita; aquela, como uma prática social. Geraldi (1997, p. 135) considera “a produção de textos (orais e escritos) como ponto de partida (e ponto de chegada) de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua” e estabelece, então, no interior das atividades escolares, a distinção entre produção de textos e redação. “Nesta produzem-se textos para a escola; naquela, produzem-se textos na escola” (GERALDI, 1997, p. 136).

Sob essa perspectiva, Serafini (1998) argumenta que as redações produzidas no ambiente escolar não incentivam a escrita por não terem uma correspondência no mundo “real” e, frequentemente, tratam de assuntos de pouco interesse dos alunos, porque não têm relação com sua experiência. Diante disso, fica evidente a necessidade de um tratamento adequado do texto na escola, visando não apenas ao ato de escrever, como também ao

contexto de produção, tendo em vista que texto não é um aglomerado de palavras ou frases descontextualizadas, como lembram Koch e Travaglia (1993). Na concepção bakhtiniana, o texto – tomado como enunciado – é uma unidade comunicativa, produção verbal que veicula uma mensagem linguisticamente organizada a fim de produzir um efeito de coerência no interlocutor.

Bronckart (2007, p. 69) também conceitua texto definindo-o como

Toda e qualquer produção de linguagem situada, oral e escrita. Cada texto está em relação de interdependência com as propriedades do contexto em que é produzido; cada texto exhibe um modo determinado de organização de seu conteúdo referencial; enfim, cada texto apresenta mecanismos de textualização e mecanismos enunciativos destinados a lhe assegurar a coerência interna.

Beaugrande (1997 *apud* MARCUSCHI, 2008, p.10), por seu turno, define *texto* como “um evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas”. Já para Cavalcante e Custódio Filho (2010), o texto é construído a partir da relação estabelecida entre o enunciador, sentido/referência e co-enunciador num dado contexto sociocultural. Enquanto para Kleiman e Moraes (1999), texto “é toda construção cultural que adquire um significado devido a um sistema de códigos e convenções” (p. 62), e esse significado não se limita apenas ao que está no próprio texto, mas resulta da interseção com outros textos.

Dessa forma, percebe-se que, na atividade de produção textual, devem-se levar em conta não apenas aspectos cotextuais, ou seja, da superfície ou materialidade do texto (anáforas, concordância verbo-nominal, relações de causa e efeito, sucessão temporal, ligação pelos conectivos etc.), mas também aspectos contextuais, que se estabelecem entre o texto e sua situacionalidade ou inserção cultural, social, histórica e cognitiva (a intencionalidade do locutor e a aceitabilidade do interlocutor).

Neste trabalho, portanto, a escrita corresponde não apenas a uma redação – como um exercício a ser corrigido e avaliado apenas pelo professor no contexto escolar, isto é, um texto produzido para a escola –, mas também a uma produção, cujo texto pertence a um determinado gênero, com interlocutores bem definidos, estratégias e finalidades presumíveis e possibilidade de publicação.

Outro aspecto importante referente à escrita merece atenção neste trabalho: a escrita como processo. Por isso, na próxima seção, dissertaremos sobre a abordagem processual ou componencial da escrita.

3.3 A escrita como um processo

Nossa pesquisa concebe a escrita não como um produto acabado, finalizado, mas como processo, que perpassa diferentes etapas até chegar à versão final, que pode ser publicada. Dentre os estudiosos que adotam essa concepção de escrita, é relevante citar os estudos de Vieira (2005), que apresenta uma abordagem processual ou componencial da escrita, destacando os aspectos cognitivos (processos psicológicos ou operações mentais) envolvidos no ato de redigir. Segundo a autora, a produção de um texto envolve distintos processos, subprocessos ou habilidades, que podem ser ensinados, a saber:

- a) *gerar ideias*: encontrar alguma coisa sobre o que escrever; discutir, pesquisar, coletar informações, fatos, opiniões e materiais (fotografias, gráficos, mapas) necessários para construir o texto. Essa habilidade pressupõe capacidade para ativar o conhecimento prévio sobre o tema e para reunir dados;
- b) *organizar as ideias e planejar o texto*, decidindo como tratar a mensagem: o que incluir, onde começar e parar, e como sequenciar ou relacionar as partes;
- c) *esboçar*: produzir uma versão inicial do texto;
- d) *revisar ou editar*: melhorar conteúdo, palavras e mecanismos textuais;
- e) *editar e publicar o texto definitivo*: dar a forma final e então compartilhá-lo com a audiência pretendida.

A abordagem da escrita sob esse aspecto defendido por Vieira (2005) valoriza mais as operações e habilidades necessárias à elaboração do texto do que o produto final obtido. Por isso, a autora considera que, para ensinar a redigir, “é preciso, antes de mais nada, que o professor tenha em mente que a escrita é uma atividade comunicativa e que desempenha funções definidas e cada vez mais diversificadas no dia a dia de uma sociedade letrada” (p. 80-81).

De modo semelhante, outras pesquisas tratam desse caráter processual da escrita. Na linha da psicolinguística, J. Hayes e Flower (1980 *apud* CASSANY, 1993) apresentam um modelo teórico que explica o comportamento cognitivo que escritores realizam no ato da escrita. Esse modelo teórico concebe a composição (escrita) como uma ação dirigida que visa a alcançar objetivos retóricos e identifica três processos básicos: o planejamento, a tradução e a revisão, que incluem outros subprocessos mais específicos, como a geração de ideias, a formulação de objetivos e a avaliação de produções intermediárias. Essas denominações remetem para a concepção sequencial de pré-escrita, escrita e reescrita; contudo, “o modelo é

apresentado como recursivo e não-linear, de modo que a ordem dos processos e sua interação é rica, variada e indeterminada” (CASSANY, 1993, pp. 57-58, tradução nossa).

Ainda sob essa análise, vale destacar as contribuições de Bereiter e M. Scardamalia (1987 *apud* CASSANY, 1993, p. 58), os quais identificam dois modelos diferentes da composição: o “dizer o conhecimento” e o “transformar o conhecimento”. Segundo esses autores, dizer o conhecimento consiste em o autor elaborar seu texto a partir da reprodução mais ou menos literal dos dados que recupera da sua memória, com pistas que elabora mentalmente segundo o contexto da escrita; enquanto que, no modelo de transformação do conhecimento, o autor toma consciência das diferenças que surgem entre suas ideias recuperadas (as chamadas *espaço conceitual*) e os requisitos discursivos de contexto concreto em que ele escreve (destinatário, propósito, etc.; o *espaço retórico*). “A busca por adequação entre esses dois planos faz com que o autor reelabore suas ideias e seu texto, que gera conhecimentos novos” (CASSANY, 1993, pp.57-58, tradução nossa).

Serafini (1998) também apresenta uma abordagem da composição da escrita como um processo. Essa abordagem (didática) dá mais importância às operações necessárias à confecção dos textos do que às suas características finais, tendo em vista que “a consecução da redação é vista como uma série de fases sucessivas que incluem atividade de leitura, de seleção e relacionamento dos dados disponíveis, de realização dos esquemas e roteiros, de escrita e de revisão.” (SERAFINI, 1998, p. 152).

Dessa forma, segundo a autora, para ensinar a compor um texto é preciso considerá-lo como resultado de um longo e complexo processo, constituído por múltiplas operações que o aluno deve realizar. Vale destacar também que, para motivar os alunos a escreverem, é indispensável abordar assuntos sobre os quais eles tenham experiência e situar a proposta de escrita em contextos reais, ou seja, em que haja leitores efetivos. Assim, atividades de produção textual que apresentem propósitos comunicativos bem definidos e especificam os prováveis leitores (audiência, destinatário) e o formato em que o texto deve ser escrito tendem a despertar mais o interesse dos estudantes, porque, nesse caso, a funcionalidade da escrita está sendo considerada.

Ainda por esse ângulo, várias investigações comprovam que os valores e as crenças exercem influência na composição da escrita. Hayes (1996 *apud* CASSANY, 1993, p. 61) distingue as predisposições (motivações, interesses, emoções que sente o autor ao escrever) das crenças e atitudes (por exemplo, de que “escrever é uma habilidade inata”, “não se pode melhorar com o aprendizado ou o trabalho”). Hayes cita vários estudos que mostram como os valores positivos (confiança no aprendizado) estão relacionados com a conduta

esperta (especialista, perita) do autor. Nesse sentido, quanto maior for o interesse e a confiança do autor na elaboração da sua escrita, mais experiente se tornará.

Outro aspecto relevante a ser tratado neste trabalho é a preocupação excessiva que o aluno (produtor de texto) tem com os fatores que serão cobrados na avaliação do professor (ortografia, pontuação, correção gramatical, limpeza e ordem); por causa disso, é comum o aluno se desviar da composição da escrita (geração, seleção e organização das ideias). Diante desse fato, Vieira (2005, p. 85) propõe, como solução desse conflito, “primeiro levar o aluno a compor, sem se preocupar com a transcrição; depois orientá-lo para revisar e reescrever o texto (fazendo-o compreender que a atividade de revisão faz parte do processo de redigir um texto)”.

Nesse aspecto, Vieira (2005) defende que um estudo sistemático da gramática será útil apenas se estiver vinculado a uma atividade concreta de escrita, ou seja, quando necessária à redação de um texto específico. Da mesma forma, Serafini (1998, p. 155) considera que “um ensino sistemático da gramática é de pouca utilidade para o desenvolvimento das capacidades de redação dos alunos se for separado da atividade concreta da escrita”.

Serafini (1998) também cita, como práticas importantes para o desenvolvimento das habilidades de escrita, escrever com frequência – não apenas nas aulas de português, mas também nas aulas de outras disciplinas – e adquirir o hábito de leitura, pois a habilidade de redigir envolve a habilidade de ler compreensivamente (visando à recepção do texto pelo leitor).

Ademais, Vieira (2005) cita quatro aspectos pelos quais se diferencia um bom redator de um mal redator: a) planejamento (os que redigem bem planejam mais); b) releitura ou retomada do texto (os bons redatores releem com mais frequência seus textos fazendo sucessivas pausas durante a escrita); c) revisão (os bons redatores revisam focalizando mais no conteúdo, isto é, nos aspectos macroestruturais, enquanto os menos experientes voltam-se mais para a editoração – correção gramatical, a ortografia e a pontuação); e d) consciência na audiência (os redatores mais experientes pensam mais nos efeitos que pretende alcançar no leitor e nos conhecimentos prévios e interesses desse leitor).

Diante desses aspectos, a autora sugere a possibilidade de “mudanças na pedagogia da escrita, fazendo que a produção de um texto deixe de ser encarada como um mistério, uma questão de dom ou de simples ‘inspiração’ para escrever” (VIEIRA, 2005, p. 95). Assim, a atividade de escrita precisa ser uma tarefa que corresponda ao mundo “real”, envolva pessoalmente o aluno e tratem de assuntos que lhe interessem.

Além disso, vale destacar que o professor cumpre um papel indispensável sobre o texto do aluno no processo de escrita, a fim de que, no decorrer desse processo – com a quantidade de re-escrituras necessárias –, o texto seja aprimorado e cumpra seu papel social. Vieira (2005) salienta que, nessas múltiplas re-escrituras por que passa um texto, a escrita precisa ser demonstrada durante o processo e não apenas como produto final.

Por esse motivo, nesta pesquisa, consideramos que a refacção (refeitura/reescrita) é uma etapa importante do processo de produção textual, uma prática que proporciona ao aluno analisar os aspectos positivos e negativos na sua escrita. A refacção, segundo os PCN (1988, p. 78), “permite que o aluno se distancie de seu próprio texto, de maneira a poder atuar sobre ele criticamente; possibilita que o professor possa elaborar atividades e exercícios que forneçam os instrumentos linguísticos para o aluno poder revisar o texto”.

Portanto, torna-se indispensável abordarmos, neste trabalho, aspectos referentes à correção, devido à relevância do *feedback* do professor durante o processo de escrita para o aprimoramento do texto do aluno, e a rescrita, por ser uma etapa fundamental no processo de produção de texto. Na seção seguinte, então, começaremos discorrendo sobre a correção e seus diferentes tipos.

3.4 A correção no processo de escrita

A correção de texto é uma prática profissional inerente ao papel do professor de língua portuguesa, por isso é fundamental abordar esse assunto – especificamente o conceito e os tipos de correção – e, com isso, defender a importância da correção para o desenvolvimento da habilidade escrita do aluno e apresentar ao professor diferentes modos de corrigir as produções escritas.

Nessa perspectiva, esta pesquisa aborda alguns conceitos de correção de texto adotados por diferentes estudiosos no assunto, dentre os quais Serafini (1994), que define correção como “um conjunto de intervenções que o professor faz para apontar defeitos e erros” (p. 107), tendo ainda, como objetivo secundário, o de reunir elementos para avaliar a produção textual.

Ruiz (1998, p. 14), por seu turno, define a correção como “o trabalho que o professor, visando à reescrita do texto do aluno, faz neste mesmo texto no sentido de chamar a sua atenção para algum problema de produção, para alguma infração textual”. O autor cita esse “problema” textual como sinônimo de “infração” textual e ressalta que não se trata apenas de um problema de produção, mas também de leitura, visto que uma sequência

linguística – produzida no momento específico de produção – só será considerada problemática se gerar estranhamento no momento da recepção.

Entretanto, não basta apenas o docente corrigir aspectos gramaticais e ortográficos do texto, que é uma parte do processo, mas também aspectos “mais diretamente relacionados com a capacidade textual, como a seleção e organização das ideias, a manutenção do assunto, a progressão temática e o manejo de recursos de coesão” (VIEIRA, 2005, p. 85). Assim, o estudante terá o retorno (*feedback*) do professor, com marcações e/ou anotações no próprio rascunho, como aponta Vieira (2005), a fim melhorar a versão final do seu texto.

Além do mais, Conceição (2004) considera que o professor precisa ter uma postura construtiva e interativa na correção para que o retorno seja mais positivo. Para isso, a correção deve proporcionar a autonomia do aluno a fim de analisar seu próprio discurso. Nesse sentido, Conceição (2004, p. 328) salienta que

para realizar uma correção que capacite o aluno a refletir sobre os problemas discursivos do seu texto, é necessário que o professor tenha claro para si e deixe claro aos seus alunos, desde o momento inicial da produção textual, os procedimentos básicos que nortearão o trabalho e determinarão a qualidade da interação professor x aluno x texto.

No contexto escolar, contudo, o docente se depara com alguns obstáculos que devem ser levados em consideração na escolha do que e de como corrigir, dentre os quais podemos citar a quantidade de textos que o professor precisa corrigir em um tempo que acaba sendo insuficiente devido ao número de alunos por turma – por exemplo, no Ensino Fundamental – Anos Finais, esse número varia de 35 a 40 estudantes – tornando quase inviável essa etapa do processo de produção textual, que visa a um *feedback* dado pelo professor aos alunos em tempo hábil.

Serafini (1998) também aponta, como causas da dificuldade no trabalho de correção, a falta de modelos de referência que permitam proceder de modo mecânico e a falta da prática de escrita, pois “quem não desenvolve uma atividade acha difícil corrigir e avaliar a dos outros” (p. 108). Por isso, a autora apresenta como possível solução um envolvimento temporário dos professores com a prática efetiva da escrita e cita alguns pressupostos e atitudes para a construção de uma boa metodologia de correção, a saber:

- a) a correção não deve ser ambígua – é preciso mostrar os erros de forma precisa;
- b) os erros devem ser reagrupados e catalogados – as categorias de erros devem ser claras para o professor e para o aluno a fim de que possam identificá-los por meio de uma classificação;

- c) o aluno deve ser estimulado a rever as correções feitas, compreendê-las e trabalhar sobre elas; para estimular a releitura, a análise e a reelaboração do texto corrigido, é possível pedir ao aluno que:
- copie só os trechos do texto que foram corrigidos pelo professor;
 - reescreva algumas partes da redação obedecendo às diretrizes específicas dadas pelo professor;
 - crie uma nova versão do seu texto, usando todas as correções apontadas e seguindo todos os conselhos;
- d) devem-se corrigir poucos erros em cada texto – é mais útil limitar a correção do seu texto a um pequeno número de erros nos quais o aluno possa realmente se concentrar;
- e) o professor deve estar predisposto a aceitar o texto do aluno – aceitar, sem preconceitos, o enfoque, as ideias, o estilo e a linguagem escolhidos de forma coerente pelo estudante, de acordo com o gênero;
- f) a correção deve ser adequada à capacidade do aluno – a fim de que ele tenha “segurança comunicativa” e sinta-se estimulado a melhorar seu texto; para isso, é aconselhável que, além das marcações dos erros, seu texto contenha comentários com elogios. Dessa forma, o aluno terá consciência não só dos erros, mas também dos seus progressos.

Diante disso, consideramos relevante trazer à discussão nesta pesquisa outro aspecto relacionado ao trabalho do professor com o texto escrito de seus alunos – o qual poderá contribuir para a qualidade do texto deles – que é o tipo de correção adotada. Serafini (1998) apresenta as correções indicativa, resolutiva e classificatória. Nos dois primeiros tipos, segundo a autora, prevalece uma atitude descritiva e prescritiva (indica-se e resolve-se o erro); na última, uma atitude operativa (identifica-se o porquê do erro, especificando a operação).

De acordo com Serafini (1998), as duas primeiras tendências (indicativa e resolutiva) não põem em prática os princípios básicos de uma correção eficaz. Para a autora, a correção indicativa, muitas vezes, é ambígua, identifica todos os erros, mas não os classifica de modo preciso. A resolutiva, por sua vez, não estimula por si só uma atividade por parte do aluno, pois lhe mostra uma única solução para o erro com base na interpretação do professor sobre o que o aluno quis dizer.

Por outro lado, ainda segundo a autora, a correção classificatória – considerada mais eficaz – respeita os princípios de uma boa correção, porque não é ambígua (o erro é demarcado e classificado) e permite o reagrupamento e a catalogação dos erros. Neste caso, o

professor interpreta apenas parcialmente as intenções do aluno, sem se sobrepor a elas, e o aluno poderá realizar uma autocorreção, e seu novo texto corresponderá às suas intenções originais.

Contudo, “para que a correção classificatória seja sistemática e ao mesmo tempo de fácil compreensão para o aluno, é necessário dispor de uma classificação dos erros” (SERAFINI, 1998, p. 115). Uma planilha, por exemplo, com elementos sobre os quais deve se basear a correção facilitaria o trabalho do professor, pois a correção se tornaria mais objetiva e precisa, e possibilitaria ao aluno conhecer melhor esses elementos e entender em que aspectos sua escrita teve mais êxito ou foi mais falho.

Com base nisso, consideramos significativos os parâmetros propostos por Antunes (2006) para a avaliação das produções textuais. Uma planilha, por exemplo, pode ser construída para avaliar os seguintes elementos apresentados pela autora:

a) elementos linguísticos – que abrange o léxico (a escolha adequada das palavras no contexto discursivo) e a gramática (o arranjo das palavras que confere coerência e clareza ao sentido);

b) elementos de textualização – que abrangem todas as propriedades do texto (coerência, coesão, informatividade, intertextualidade) e todos os procedimentos e estratégias de construção da sequência do texto;

c) elementos da situação ou estatuto pragmático – que abrangem as intenções pretendidas (objetivo pelo qual se escreve), o gênero (convenções que regulam sua forma de construção e de apresentação), o domínio discursivo (esfera de circulação), o conhecimento prévio (de outras situações e de outros discursos), o interlocutor previsto (público alvo, para quem se escreve), as condições materiais (suporte) de apresentação do texto e a ancoragem do texto em um conjunto particular de enunciação, cujos componentes são essenciais para regular a forma e o conteúdo do texto que se vai produzir.

Para fins didáticos deste estudo, elaboramos uma planilha com base nos parâmetros de correção apresentados por Antunes (2006) contendo os elementos para que o professor possa classificá-los na correção dos textos dos alunos. Convém lembrar que não se trata de um modelo estanque e acabado, podendo tal modelo sofrer alterações baseadas em outros estudos. Com isso, é possível atribuir um valor qualitativo às produções textuais, ficando a cargo do professor e da instituição escolar estabelecer uma tabela para avaliar quantitativamente os textos dos alunos. Logo abaixo expomos a planilha que sugerimos para a correção do texto escrito.

Quadro 7 – Parâmetros de avaliação do texto escrito com base em Antunes (2006)

PARÂMETROS DE AVALIAÇÃO DO TEXTO ESCRITO			
ASPECTOS LINGÜÍSTICOS	LÉXICO	Escolha adequada das palavras	
	GRAMÁTICA	Normas gramaticais	
ASPECTOS TEXTUAIS	ELEMENTOS DE TEXTUALIZAÇÃO	COE	Coesão
		COR	Coerência
		FME	Frase mal elaborada (caso de incoerência)
		PSI	Paralelismo sintático
		PSE	Paralelismo semântico
		INF	Informatividade (progressão, continuidade)
		INT	Intertextualidade
		PG	Paragrafação
ASPECTOS PRAGMÁTICOS	ELEMENTOS DA SITUAÇÃO		Adequação ao contexto
			Intenções pretendidas
		IG*	Gênero
			Domínio discursivo
			Conhecimento prévio
			Interlocutor previsto
			Suporte
ASPECTOS LINGÜÍSTICOS	LÉXICO Escolha adequada de palavras	PI	Palavra inadequada ao contexto
		EP	Excesso de palavra no contexto
		FP	Falta de palavra no contexto
		EC	Expressão clichê
		MO	Marca de oralidade (informalidade)
ASPECTOS LINGÜÍSTICOS	ESCRITA / GRAMÁTICA	ORT	Ortografia
		CAL	Caligrafia
		LEG	Legibilidade
		CV	Concordância verbal
		CN	Concordância nominal
		RV	Regência verbal
		RN	Regência nominal
		CP	Colocação pronominal
		PRO	Uso inadequado de pronome
		CR*	Crase
		A*	Acentuação
		P*	Pontuação
		NL	Notação léxica
		M/m**	Letra inicial maiúscula e minúscula
		RAS	Rasura
		V	Número, pessoa, tempo e modo verbal
		T	Translineação
		*Casos em que basta indicar (marcar) sem classificar	
		** Uso das letras maiúsculas e minúsculas	

Fonte: Elaboração própria.

Uma planilha com esses elementos possibilita, inclusive, uma correção mais precisa. Entretanto, Conceição (2004, p. 235) admite que “embora a correção classificatória respeite os princípios de uma boa correção [...] se esta ficar presa à classificação dos

problemas gramaticais, não tocará, nem de longe, no real problema do texto do aluno”. Tal problema consiste nos aspectos discursivos, que, segundo a autora, as correções indicativa, resolutive e classificatória não resolvem. Por isso, Ruiz (1998) propõe outro tipo de correção – a textual-discursiva – que inclui comentários mais longos escritos após os textos dos alunos e se realizam em forma de bilhetes que tratam da tarefa de revisão pelo aluno ou de correção do professor.

No tipo de correção textual-discursiva (também conhecida por textual-interativa) proposta por Ruiz (1998), ocorre que, quando o professor não está preocupado em falar dos problemas do texto em si, mas, sim, de outros aspectos relacionados à tarefa de revisão, que ele vê ou como negativos ou como positivos, é com dois propósitos que o faz: ou para elogiar o que foi dito pelo aluno, aprovando como foi feito o que foi feito, ou para cobrar o que não foi feito.

Ruiz (1998) também distingue os tipos de correção entre dois grupos: monofônicos e polifônicos. Neste, o autor inclui as correções classificatória, indicativa e textual-discursiva; naquele, a correção resolutive. Essa distinção baseia-se na concepção bakhtiniana de polifonia. Com base nesse conceito de polifonia, todo enunciado (discurso, texto) pressupõe a presença do outro, pois, por ter caráter dialógico, o texto demanda uma reação do interlocutor, uma atitude responsiva. Para Bakhtin (1997, p. 294)

O diálogo, por sua clareza e simplicidade, é a forma clássica de comunicação verbal. Cada réplica, por mais breve e fragmentária que seja, possui um acabamento específico, que expressa a posição do locutor, sendo possível responder, sendo possível tomar, com relação a essa réplica, uma posição responsiva.

Nessa perspectiva, a correção do tipo resolutive é monofônica “ao apresentar as alterações a serem aplicadas na reescrita, o discurso do professor anula totalmente a presença do outro (o aluno), que é, assim, destituído de voz” (RUIZ, 1998, p. 104). Por outro lado, as correções indicativa, classificatória e textual-interativa são polifônicas, pois o professor pressupõe explicitamente essa presença do outro em seu discurso, ou seja, dá voz ao aluno, na medida em que se utiliza de uma metalinguagem, verbal ou icônica, que requer uma decifração da parte dele e sua participação nas alterações a serem realizadas na reescrita.

Apesar disso, Ruiz (1998) também considera importante a intervenção resolutive, em determinados contextos, para levar o aluno a uma análise linguística eficiente, por exemplo, em atividades de reestruturação coletiva de textos, por vezes realizadas oralmente em classe, ou nos casos em que o aluno sozinho não tem o conhecimento para realizar a reescrita, de maneira que somente a referência fornecida pelo professor pode ajudá-lo. Porém,

o autor adverte que, se utilizado pelo professor como único e último recurso, esse tipo de correção “priva o aluno justamente do essencial, que é a sua participação através do trabalho de releitura, fundamento de qualquer processo de produção escrita” (p. 105).

Um modelo de correção também possível de ser realizado no contexto escolar é a correção coletiva proposta por Serafini (1998), na qual se faria, no primeiro momento, a leitura em classe do texto do aluno – que tenha autorizado previamente a exposição do seu texto – e o professor chamaria a atenção para os aspectos mais gerais do texto, relacionados, principalmente, ao objetivo comunicativo, partindo dos aspectos positivos para, no segundo momento, abordar os “defeitos” no texto. Depois de ter focado o texto em seu conjunto, deve-se abordar aspectos técnicos ou o seu conteúdo. A partir disso, pede-se aos alunos que reescrevam, individualmente ou em dupla, a redação que está sendo examinada.

Ademais, conforme propõe Serafini (1998), grupos de correção – de preferência não homogêneos, com alunos de diferentes níveis de aprendizagem e temperamentos – podem ser formados e distribuídos pela sala a fim de que cada aluno leia em voz alta o texto de sua autoria para seu grupo e, com base em uma planilha de correção e seguindo os conselhos do grupo, cada aluno pode começar a revisar seu próprio texto entregando uma segunda versão do seu trabalho. Contudo, a autora ressalva que essa atividade pode gerar rejeição do professor devido ao ruído causado pela leitura dos textos e discussão entre os colegas dos grupos, o que é muito comum em atividades dessa natureza.

Outra alternativa de correção interativa – o que não descarta a correção coletiva nem a realizada entre os próprios colegas – pode ser realizada entre professor e aluno. Ruiz (1998) reconhece e considera importante que outras estratégias interventivas de correção – orais ou escritas – sejam realizadas pelo professor para levar o aluno a perceber os problemas de seu texto e dar conta deles. Por exemplo, após uma correção escrita, o professor atenderia ao aluno a fim de explicar-lhe pessoalmente as marcações feitas no texto e os comentários feitos após esse mesmo texto. Isso, no entanto, demandaria tempo e logística que possibilite ao professor atender aos alunos com eficiência a fim de reescreverem seus textos.

Entretanto, vale frisar que “as instruções e comentários do professor contribuem para a melhoria da habilidade de redigir dos alunos apenas quando recorrem a exemplos concretos” (VIEIRA, 2005, p. 89). A autora salienta que a escrita precisa ser demonstrada durante o processo – nas múltiplas re-escrituras por que passa um texto – e não apenas como produto final.

Enfim, como se pode notar, a correção visa a uma atitude responsiva do aluno, no caso, a reescrita (refacção). Por isso, no próximo tópico deste trabalho, iremos abordar essa

etapa da produção textual, a reescrita, tendo em vista ser fundamental no processo de produção de texto, além de mostrar a importância da publicação ou editoração como última etapa do processo de escrita.

3.5 A reescrita e a publicação

Os estudantes devem ter a oportunidade de escreverem e reescreverem quantas vezes forem necessárias não só a partir da correção do professor, mas também da leitura e das observações de outro colega, como acontece com escritores profissionais, os quais recorrem a conselhos de outros leitores para chegar a uma versão final de seu texto. Essa forma de correção interativa possibilita ao autor do texto “explicar ao colega tudo o que parece estranho e obscuro, tornando claro, especialmente para si mesmo, aquilo que quer exprimir” (SERAFINI, 1998, p. 118).

Nossa pesquisa reconhece que essa correção realizada entre alunos seria um estímulo para a escrita e possibilitaria entre eles um diálogo, o que já é muito limitado na relação professor-aluno no processo de correção, pois, geralmente, por ter de cumprir um conteúdo do currículo previsto no programa da sua disciplina, o docente não dispõe de tempo suficiente em sua carga horária para atender individualmente a todos os alunos de sua turma. Apesar disso, é indispensável que o professor elabore estratégias para que o aluno tenha a oportunidade de refazer seu texto, tendo em vista a sua importância para o desenvolvimento da habilidade de produção textual.

Nesse sentido, a reescrita (refacção, refeitura) é uma etapa importante do processo de produção textual prevista, inclusive, pelos PCN como uma prática que proporciona ao aluno analisar os aspectos positivos e negativos na sua escrita. A refacção, segundo os PCN (1988, p. 78), “permite que o aluno se distancie de seu próprio texto, de maneira a poder atuar sobre ele criticamente; possibilita que o professor possa elaborar atividades e exercícios que forneçam os instrumentos linguísticos para o aluno poder revisar o texto”.

Conceição (2004) também reconhece essa etapa como parte do processo de produção textual para o aluno melhorar sua qualidade discursiva; contudo, isso ainda não é uma prática frequente nas aulas de produção textual. A autora pôde constatar esse fato nas ações didáticas dos professores que faziam a disciplina Metodologia de Produção Textual ministrada no Curso de Especialização em Língua Portuguesa oferecido pela UFMS/Campus de Dourados em 2001 e 2002. No decorrer desse curso, a autora também observou a

descoberta dos docentes/alunos de que, “às vezes, são necessárias inúmeras reescritas para que o texto atinja sua principal meta: prender a atenção do leitor, levando-o a reagir ao texto de modo a concordar, discordar, dialogar [...]” (p. 338).

Além da reescrita, outro aspecto importante inerente à produção textual é a publicação do texto. Na perspectiva de que o texto é produzido para um determinado público (audiência), é indispensável que se faça uma negociação da forma como esse texto será publicado. Conceição (2004) sugere a publicação oral após a primeira versão escrita, em que cada aluno lê seu texto para os colegas e o professor, os quais, nessa situação, assumem o papel de interlocutores.

Nesse tipo de publicação sugerido pela autora, o aluno se vê na obrigação de se posicionar como sujeito do seu dizer, e tal procedimento interativo democratiza a participação dos alunos (que têm o dever de ouvir e o direito de ser ouvido), além de que não privilegia a leitura e a divulgação apenas do melhor texto, do melhor aluno (prática muito comum nas escolas).

Outra possibilidade de publicação apresentada por Conceição (2004) é a de que cada aluno lê o texto do seu colega, tornando-se, neste caso, um interlocutor real, que pode sugerir, comentar, fazer observações com relação ao texto. A partir disso, o autor reelabora seu texto (edição final) com vista à próxima forma de publicação em diferentes veículos, como jornal escolar, mural, livro de contos ou crônicas, varal de poesia, festas escolares, dentre outras formas. “Nesta fase de publicação, um novo tipo de leitor passa a ser considerado: o leitor virtual, isto é, aquele que o autor deve/pode pressupor, já que não terá acesso a ele” (CONCEIÇÃO, 2004, p. 237). Então, para se chegar à versão final do texto que será publicado para um leitor virtual, o texto precisa ser reescrito a partir da intervenção dos interlocutores e da constatação do próprio autor.

Dessa forma, a partir das ideias discutidas, com o fito de oportunizar avanços no processo de redigir dos alunos do 8º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública de Fortaleza por meio da aplicação de uma sequência didática, utilizamos, nesta pesquisa, uma metodologia de produção escrita, cuja natureza e cujos procedimentos serão apresentados detalhadamente no capítulo seguinte.

4 A METODOLOGIA DA PESQUISA

Neste capítulo, iremos apresentar, de forma detalhada, a construção e o desenvolvimento da nossa pesquisa, ou seja, os passos metodológicos que adotamos em uma escola da rede pública municipal de Fortaleza com o fito de atingirmos os objetivos propostos neste trabalho.

4.1 Contexto da pesquisa

Nossa pesquisa foi desenvolvida com alunos do 8º ano do turno da manhã de uma escola de Ensino Fundamental da rede pública de Fortaleza (Ceará), situada no bairro Jardim das Oliveiras, com o propósito de analisar o desempenho desses alunos quanto à competência escrita, motivá-los para a produção escrita, sanar ou amenizar as dificuldades encontradas em suas produções escritas e proporcionar um aperfeiçoamento dos textos produzidos por meio da aplicação de uma sequência didática.

A Escola Municipal Ismael Pordeus, na qual foi desenvolvida a pesquisa, é uma escola patrimonial fundada em 31 de março de 1973, que conta, atualmente, com 1145 alunos matriculados¹⁵ em turmas do 1º ano ao 9º ano do Ensino Fundamental, sendo referência para a comunidade pelo reconhecido engajamento com as questões e os projetos sociais desenvolvidos, pelo progresso na aprendizagem dos estudantes e, conseqüentemente, no desempenho deles em avaliações externas, como SPAECE e Prova Brasil. Devido a esse bom desempenho, a escola já recebeu premiações, como o prêmio Escola Municipal Excelência em Desempenho, concedido pela Prefeitura de Fortaleza pelo bom resultado no SPAECE, consequência do compromisso assumido pela comunidade escolar (professores, núcleo gestor, funcionários, pais e alunos) com a educação.

Com relação à sua infraestrutura, a escola contém instalações que favorecem o trabalho dos professores, a socialização de professores, alunos, pais e funcionários e o desenvolvimento do aprendizado dos estudantes. Essa escola abrange: dois pavimentos; quinze salas de aula, sendo a maioria climatizada; uma sala de dança; uma sala dos professores (com dois banheiros); uma sala da direção escolar (com um banheiro); duas salas da coordenação escolar (uma delas com um banheiro); uma sala de equipamentos de som e material esportivo; biblioteca para consulta e empréstimo de livros com espaço para leitura;

¹⁵ Esses dados referem-se ao ano de 2018.

uma sala de estudo; secretaria; pátio; praça de alimentação; praça de convivência; despensa; depósito; cozinha; estacionamento; uma quadra esportiva.

Além dos aspectos estruturais que favorecem a prática pedagógica, a escola realiza diversos projetos que visam à inclusão social dos estudantes e ao desenvolvimento de diferentes habilidades, que, de certa forma, resultam em um melhor desempenho desses alunos nos conteúdos das diferentes matérias do currículo escolar. Dentre esses projetos, podemos citar o Mais Educação¹⁶, no qual os estudantes participam de diversas atividades educativas.

Outro projeto de igual relevância, desta vez na área da leitura e escrita, é a “Terça da Literatura”, que visa a fomentar o interesse dos educandos do Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Finais pela leitura, promovendo vivências de leitura de textos de diferentes gêneros – em especial, os literários, podendo ser de autoria dos próprios alunos – semanalmente na acolhida desses estudantes. Para tanto, prioriza-se, nesse projeto, a leitura e fruição ou deleite.

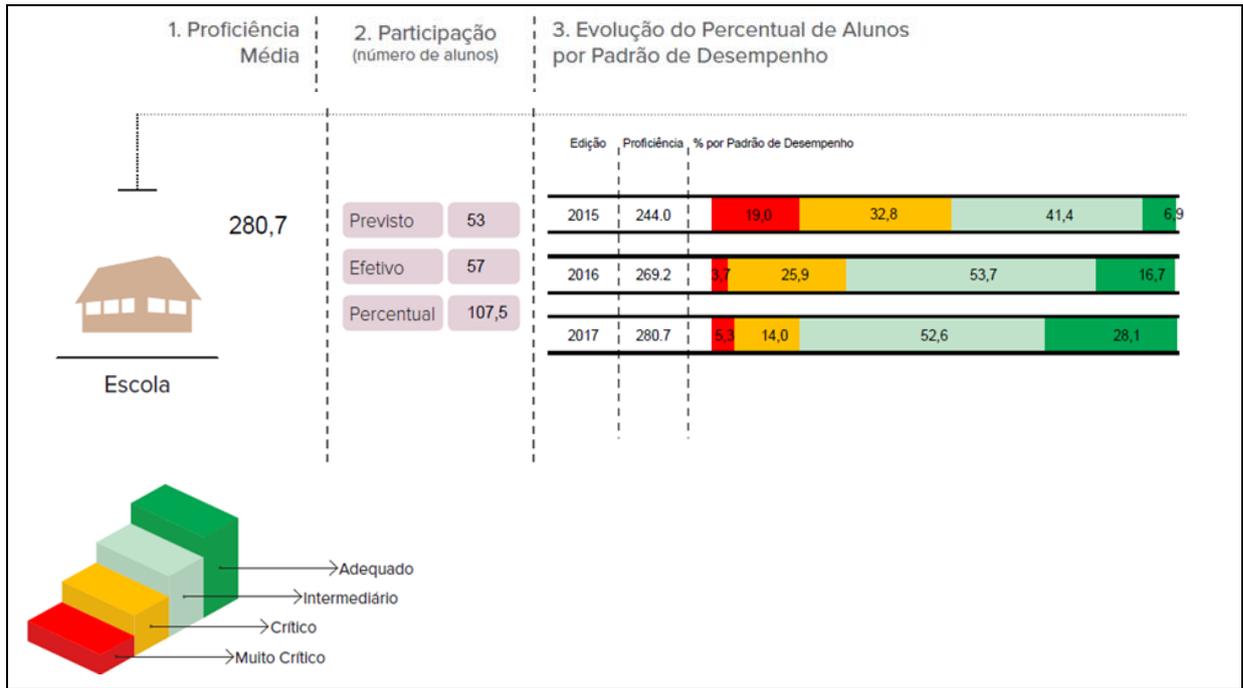
Vale citar também mais um projeto de literatura do qual a escola participa, cuja culminância se dá na Semana do Dia D da Leitura. Esse projeto objetiva incentivar os alunos a valorizar, sistematizar e estimular o prazer pela leitura com a realização de atividades que envolvam leitura, escrita e expressão artística de diferentes linguagens.

Essas características da escola mencionadas contribuem de forma positiva para o sucesso escolar dos alunos. Ainda assim, existem desafios a serem superados: estudantes indisciplinados e com baixo rendimento escolar. Não obstante as dificuldades dos professores em lidar diariamente com a indisciplina e a dificuldade de aprendizado de grande parte dos alunos – resultante, dentre outros fatores, do contexto de vulnerabilidade social no qual eles vivem – dados de avaliação externa, como o SPAECE, revelam que a escola vem progredindo com relação ao desempenho de seus educandos em Língua Portuguesa, como pode ser verificado no gráfico¹⁷ abaixo.

¹⁶ Programa coordenado pela Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC), em parceria com as Secretarias Estaduais e/ou Municipais de Educação que visa à ampliação da jornada escolar nas escolas públicas, para no mínimo 7 horas diárias, por meio de diferentes atividades optativas como: acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica. Informações sobre esse programa estão disponíveis no site: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=16689:saiba-mais-programa-mais-educacao>>.

¹⁷ Esses dados estão disponíveis no site: <<http://resultados.caedufjf.net/resultados/publicacao/publico/escola.jsf>>.

Gráfico 1 – Desempenho dos alunos do 9º ano em Língua Portuguesa no SPAECE 2017

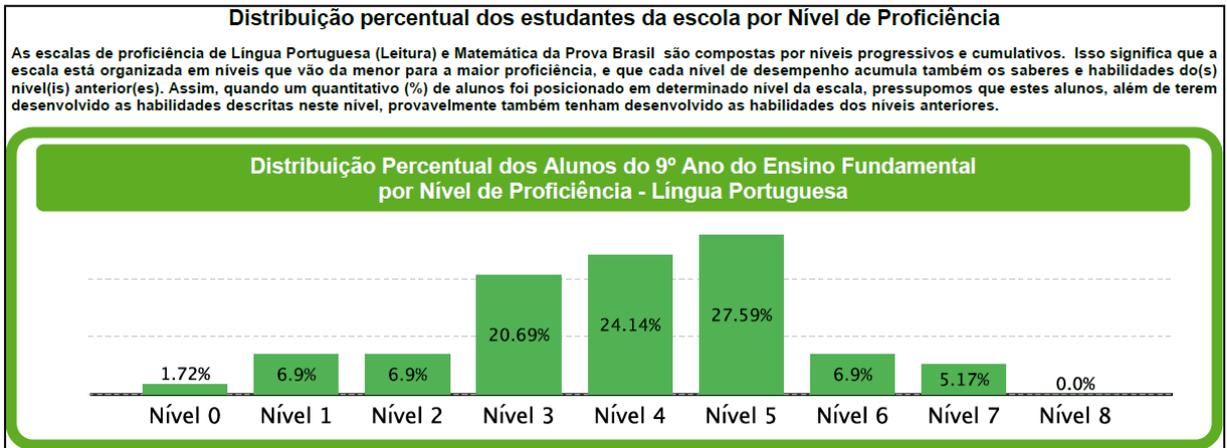


Em uma análise desse gráfico, verificamos queda no percentual do padrão de desempenho muito crítico, crítico e intermediário e elevação no percentual do padrão de desempenho adequado, assim como uma evolução na proficiência média dos estudantes da escola em Língua Portuguesa entre os anos 2015, 2016 e 2017.

Em nossa pesquisa, outro dado que merece atenção é o desempenho dos estudantes de 9º ano da escola na Prova Brasil de 2017, cujo resultado consta no gráfico a seguir¹⁸.

¹⁸Esses dados estão disponíveis no site: <<http://sistemasprovaBrasil.inep.gov.br/provaBrasilResultados/view/boletimDesempenho/boletimDesempenho.seam>>.

Gráfico 2 – Desempenho dos alunos do 9º ano em Língua Portuguesa na Prova Brasil 2017



Ao analisar o gráfico acima, podemos constatar que, na escala de proficiência da Prova Brasil, a maioria dos estudantes da escola em questão encontra-se no Nível 5, cuja descrição revela possíveis saberes e habilidades desses alunos em Língua Portuguesa. Para entendermos esses saberes e habilidades, apresentamos a descrição desse nível no seguinte quadro¹⁹.

Quadro 8 – Descrição do Nível 5 na Escala de Proficiência da Prova Brasil

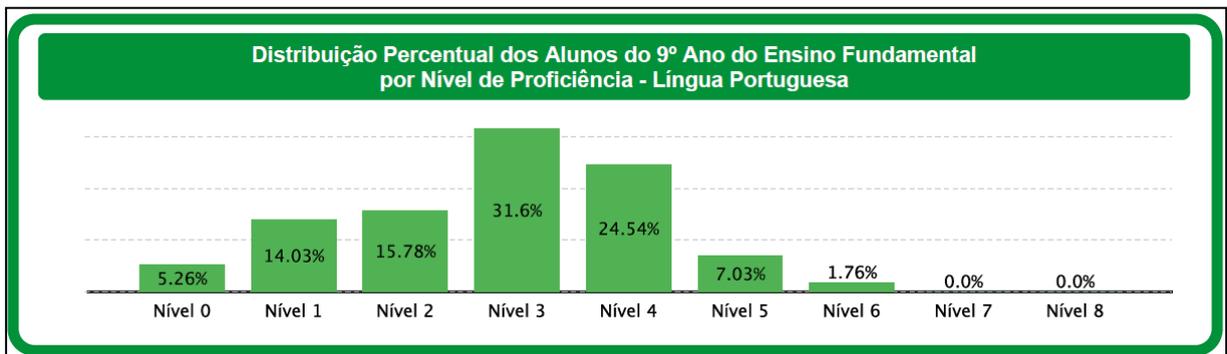
Nível	Descrição do Nível - O estudante provavelmente é capaz de:
Nível 5 Desempenho maior ou igual a 300 e menor que 325	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Localizar a informação principal em reportagens. Identificar ideia principal e finalidade em notícias, reportagens e resenhas. Reconhecer características da linguagem (científica, jornalística etc.) em reportagens. Reconhecer elementos da narrativa em crônicas. Reconhecer argumentos e opiniões em notícias, artigos de opinião e fragmentos de romances. Diferenciar abordagem do mesmo tema em textos de gêneros distintos. Inferir informação em contos, crônicas, notícias e charges. Inferir sentido de palavras, da repetição de palavras, de expressões, de linguagem verbal e não verbal e de pontuação em charges, tirinhas, contos, crônicas e fragmentos de romances.

Para verificarmos o progresso (ou não) desse grupo de estudantes nessa avaliação externa, é indispensável compararmos com o resultado dessa avaliação na edição anterior, no caso, no ano de 2015. Os dados do resultado da Prova Brasil em 2015 constam no próximo gráfico²⁰.

¹⁹Essa informação está disponível no site: <<http://sistemasprovabrasil.inep.gov.br/provaBrasilResultados/view/boletimDesempenho/boletimDesempenho.shtm>>.

²⁰Esses dados estão disponíveis no site: <<http://sistemasprovabrasil.inep.gov.br/provaBrasilResultados/view/boletimDesempenho/boletimDesempenho.shtm>>.

Gráfico 3 – Desempenho dos alunos do 9º ano em Língua Portuguesa na Prova Brasil 2015



As informações presentes nesse gráfico mostram uma evolução com relação ao nível de proficiência dos estudantes avaliados na Prova Brasil, pois, enquanto que, na edição de 2015, a maioria dos alunos encontrava-se no Nível 4, em 2017, a maioria estava no Nível 5; além disso, houve elevação nos Níveis 6 e 7 e redução dos níveis menores dessa escala.

Apesar do progresso constatado pelos dados do SPAECE e da Prova Brasil, ainda há muito a ser feito em termos de ações pedagógicas para que os aprendizes avancem na competência leitora e escrita e desenvolvam, portanto, as habilidades necessárias ao sucesso escolar, o que, conseqüentemente, evitará a reprovação e a evasão escolar, causados, muitas vezes, pela falta de motivação dos educandos dentre outros fatores de cunho social.

Diante do exposto, em relação à pesquisa realizada em turma de 8º ano no período letivo de 2018, o resumo escolar foi o gênero escolhido para a pesquisa por configurar-se como uma possibilidade de motivar os alunos à escrita, além de sanar ou amenizar as dificuldades encontradas em suas produções escritas. Desse modo, partindo dos conhecimentos prévios sobre o gênero em questão, realizamos o nosso propósito de trabalhar a produção do resumo escolar com a finalidade de desenvolver nos alunos participantes a competência e o desempenho necessários à produção escrita.

Por fim, no intuito de compreendermos o perfil desses alunos, apresentaremos, na próxima seção, os sujeitos participantes da pesquisa descrevendo as características desse grupo e o contexto no qual ele está inserido.

4.2 Participantes

Os sujeitos participantes da nossa pesquisa são alunos do 8º ano do turno da manhã, que frequentaram as aulas e estavam regularmente matriculados no ano de 2018, na

Escola Municipal Ismael Pordeus, da rede pública municipal de Fortaleza (Ceará), localizada no bairro Jardim das Oliveiras.

Nessa escola, as turmas de 8º ano contêm aproximadamente 35 alunos matriculados, com faixa etária entre 13 e 15 anos, os quais normalmente são moradores do entorno da escola, no bairro Jardim das Oliveiras ou em bairros circunvizinhos, como Luciano Cavalcante, Cidade dos Funcionários e Parque Manibura, além de comunidades como Tasso Jereissati e Tancredo Neves. A maioria dos alunos, tendo em vista sua idade e seu contexto social, mora com os pais ou avós e apenas estuda.

Os alunos participantes desta pesquisa desenvolveram as atividades propostas dentro de uma sequência didática, as quais foram realizadas em encontros de 2 (duas) horas-aula cada no segundo semestre letivo de 2018. Na próxima seção, faremos uma apresentação, de modo mais detalhado, dos procedimentos realizados com o intuito de coletarmos e analisarmos os dados da pesquisa.

4.3 Procedimentos e coleta dos dados

Em nossa pesquisa, analisamos a produção textual dos estudantes que participaram de todas as atividades da sequência didática desenvolvida, totalizando 10 alunos. Esses textos produzidos foram denominados de:

- a) *produção inicial* – que foi realizada após a *apresentação da situação* e o *módulo de reconhecimento do gênero*, porém antes do estudo detalhado do gênero nos *módulos*;
- b) *produção final*, que foi desenvolvida após o último módulo da sequência didática, quando se espera que os alunos tenham aperfeiçoado sua competência discursiva escrita e se apropriado do gênero estudado, cumprindo, assim, o propósito comunicativo da proposta de produção.

Essas atividades foram realizadas em encontros, planejados com base nos estudos acerca da sequência didática como procedimento metodológico de ensino dos gêneros e na proposta de Vieira (2005) sobre as etapas da produção escrita, que incluem *planejamento*, *edição*, *revisão* e *reescrita*. As etapas da SD foram planejadas (Cf. APÊNDICE A) e organizadas da seguinte forma: *apresentação da situação*, *módulo de reconhecimento do gênero*, *produção inicial*, *desenvolvimento dos módulos* e *produção final*. Desse modo, detalharemos a seguir todos esses encontros.

4.3.1 Apresentação da situação

No primeiro encontro com os sujeitos participantes da pesquisa, apresentamos aos alunos o projeto que seria desenvolvido, a proposta de trabalho com a sequência didática e os motivos da escolha do tema do projeto, utilizando, para isso, o aparelho de projetor multimídia, que foi reservado com antecedência na escola para essa atividade. Esse primeiro momento da SD corresponde à etapa da *apresentação da situação*, cujo objetivo era fazer que os alunos compreendessem bem a situação de comunicação na qual deveriam agir, que envolve o gênero o qual iriam estudar e produzir, a forma que o texto iria assumir, os participantes do processo de produção (interlocutores) e o modo de circulação do texto.

Após a explicação acerca da situação de comunicação em que os alunos estariam envolvidos e da sequência didática, fizemos uma breve explanação e discussão acerca do gênero resumo, partindo do conhecimento prévio que os estudantes tinham sobre o gênero, e realizamos uma enquete (Cf. APÊNDICE B) com eles a fim de escolherem o gênero e o assunto do texto a ser resumido na *produção inicial*. Essa proposta da enquete – que foi uma maneira democrática de escolha do gênero e do assunto do texto a ser resumido – foi muito bem recebida pela maioria dos discentes, o que resultou em uma atividade de produção textual mais prazerosa e interessante para esses alunos.

Vale mencionar também que, como ainda não sabíamos, nesse momento, a forma de circulação social dos textos que seriam produzidos pelos alunos, apenas esclarecemos a importância dessa fase no processo produção textual, deixando para outro momento a discussão sobre a publicação dos textos.

4.3.2 Módulo de reconhecimento do gênero

Com o intuito de aproximar os alunos do gênero resumo, realizamos, entre a apresentação da situação e a produção inicial, uma atividade que Swiderski e Costa-Hübes (2009, p. 120) chamam de *módulo de reconhecimento do gênero*, que consiste em práticas de leitura voltada à análise da função social, do contexto de produção, da construção composicional e do conteúdo temático do gênero.

No primeiro encontro dessa etapa da SD, fizemos uma explanação acerca do gênero resumo, mostrando e discutindo o conceito e os tipos de resumo (esquemáticos e não esquemáticos) (Cf. ANEXO B), e lemos um exemplar do gênero – no caso, um resumo da peça *O Auto da Compadecida* (Cf. ANEXO B), de Ariano Suassuna – apontando sua estrutura

composicional, destacando o contexto de produção, identificando as marcas linguísticas presentes no texto e observando as características desse gênero. No final, avisamos aos alunos que iríamos continuar trabalhando o reconhecimento do gênero abordando alguns aspectos do resumo escolar, sendo necessário, para isso, outro encontro para esse módulo.

No encontro seguinte, inicialmente, divulgamos o resultado da enquete realizada no encontro da *apresentação da situação*. A maioria dos participantes dessa enquete escolheu a biografia como gênero e jogador de futebol como assunto, havendo, contudo, resistência de um grupo de alunos; apesar disso, mantivemos a escolha sob a justificativa de que ela foi feita de maneira democrática, cabendo aos alunos insatisfeitos aceitar o resultado. Para a escolha do jogador (ou da jogadora), tivemos de realizar mais uma enquete (Cf. APÊNDICE B) cujo resultado foi divulgado posteriormente.

Dando prosseguimento ao módulo, entregamos para cada aluno uma folha impressa com uma atividade (Cf. APÊNDICE C) e explicamos como faríamos o exercício. Primeiramente, realizamos a leitura de três resumos (de nossa autoria) do texto “Uso de drogas aumenta entre os adolescentes no país”, publicado no jornal *O Globo*, na edição de agosto de 2016, a fim de que os estudantes identificassem qual deles atendia melhor às características do gênero.

O que mais nos surpreendeu nesse exercício foi o fato de os alunos identificarem bem o melhor resumo dentre as três lidas, apesar de esse texto ser o maior em comparação com os demais na questão. Esperávamos que surgissem dúvidas quanto a essa escolha, tendo em vista que resumo é um texto sintético, breve. Depois desse momento de leitura e análise dos textos, estabelecemos um tempo para que os alunos respondessem à segunda questão do exercício e, depois, prosseguimos com a correção coletiva da atividade.

Por razões de indisciplina dos alunos, não foi possível continuar a resolução das demais questões dessa atividade neste encontro²¹. Foi preciso, com isso, retomarmos essa atividade no encontro seguinte, no qual fizemos a leitura do resumo da biografia do Lionel Messi (Cf. ANEXO B), retirado de um *site* de biografias da internet, analisamos, nesse texto, aspectos como conteúdo, linguagem e contexto de produção e respondemos a uma questão da atividade. Esse texto foi selecionado pelo fato de a maioria dos alunos ter escolhido, na enquete, a biografia como gênero e “jogador de futebol” como assunto para o texto a ser

²¹ Essas mudanças na SD são previsíveis tendo em vista a dinâmica em sala de aula e o fato de que os alunos – cujos interesses e níveis de conhecimento são bem variados – não são sujeitos ideais, mas sim reais, em uma situação comunicativa.

resumido na primeira produção; dessa forma, os alunos teriam uma noção do resumo de uma biografia, reconhecendo aspectos discursivos do gênero.

Por fim, no último encontro deste módulo, divulgamos o resultado da enquete sobre a escolha do(a) jogador(a) de futebol cujo texto biográfico os alunos teriam que resumir. No caso, o jogador escolhido pela maioria dos alunos foi o Ronaldinho Gaúcho. Em seguida, dando prosseguimento às atividades de reconhecimento do gênero, realizamos a leitura de alguns textos (Cf. ANEXO B) os quais se assemelham, em alguns aspectos, ao gênero resumo escolar: resenha crítica sobre o filme *Extraordinário*, contracapa do livro *O pequeno príncipe*, sinopse do filme *Liga da Justiça* e resumo introdutório de uma dissertação acadêmica. Esses textos constam em uma atividade (Cf. APÊNDICE C) a qual foi entregue aos alunos em uma folha impressa.

Para encerrar esta etapa, anunciamos que, no encontro seguinte, seria realizada a primeira produção textual, isto é, o resumo da biografia do Ronaldinho Gaúcho.

4.3.3 Produção inicial

Na sequência didática que seguimos nesta pesquisa, a etapa posterior ao *módulo de reconhecimento do gênero* é a *produção inicial*. Neste encontro, os alunos tiveram de fazer a primeira produção textual – no caso, o resumo da biografia do jogador Ronaldinho Gaúcho²² – conforme fora previsto no último encontro a fim de atender aos objetivos dessa etapa (Cf. APÊNDICE A). Para a realização dessa produção textual, explicamos acerca dessa atividade na SD e entregamos aos alunos a proposta de produção textual em folha impressa (Cf. APÊNDICE C).

Em seguida, anotamos e explicamos as etapas de uma produção com base na perspectiva da escrita como processo – gerar ideias, organizar as ideias e planejar o texto, esboçar, revisar e editar – a fim de compreenderem o processo de produção textual. Para as etapas de planejamento e esboço (rascunho), solicitamos que os alunos utilizassem uma folha do caderno, pois somente na etapa da edição é que os estudantes teriam de escrever na folha padrão (Cf. ANEXO A). Para essas etapas iniciais, sugerimos que os discentes marcassem os fatos mais relevantes da biografia do jogador, os quais seriam incluídos, primeiramente, no esboço do resumo. Com o propósito de avaliarmos o processo de planejamento da escrita, os alunos foram observados durante essa produção.

²² A biografia do jogador Ronaldinho Gaúcho foi escolhida por meio de enquete realizada com os alunos.

Ao longo desse processo de escrita, surgiram dúvidas, por exemplo, quanto ao número de linhas do resumo, para as quais esclarecemos que o número de linhas poderia variar conforme a capacidade dos alunos em sintetizar o texto-fonte; porém avisamos que o texto definitivo haveria de ter, no máximo, 30 linhas, tendo em vista o limite de linhas da folha padrão. Além disso, quando surgiam dúvidas sobre o gênero e os alunos faziam perguntas, pedíamos que redigissem de acordo com os conhecimentos adquiridos sobre o gênero nos encontros anteriores.

Nessa ocasião, aproveitamos para reforçar aos alunos que ainda teriam a oportunidade de aprimorar os seus textos com o desenvolvimento das próximas atividades, no caso, os *módulos* da SD, que devem ser elaborados de acordo com a realidade da turma, a partir das principais dificuldades dos alunos relacionadas ao gênero e à tipologia em questão, diagnosticadas nas produções iniciais, visando a superar essas dificuldades.

Por fim, na medida em que os alunos terminavam o rascunho, entregávamos a folha padrão e sugeríamos que, antes de produzirem a versão final do texto, revisassem o texto com o fito de melhorá-lo, atentando, principalmente, para os aspectos textuais e pragmáticos, sem desprezar, contudo, os aspectos linguísticos. Entretanto, foi necessário mais um encontro para que os alunos pudessem continuar a revisão e a edição final dos textos.

Na próxima seção, apresentaremos o desenvolvimento dos módulos que foram elaborados a partir da análise das produções iniciais com o objetivo de sanar ou amenizar as principais dificuldades identificadas nesses textos.

4.3.4 Desenvolvimento dos módulos

A etapa seguinte à *produção inicial* corresponde aos *módulos* da sequência didática, que são uma série de atividades que visam a minimizar as principais dificuldades diagnosticadas na primeira produção textual e a atender às necessidades dos alunos quanto ao desenvolvimento das habilidades de produção escrita do resumo escolar. Em nossa pesquisa, identificamos, a partir da análise das produções iniciais, que os alunos apresentavam dificuldades em sumarizar as informações. Por isso, elaboramos e desenvolvemos quatro módulos, cada um com seu planejamento específico (Cf. APÊNDICE A), correspondendo, no total, a oito encontros, com a realização de atividades diversas, cujo detalhamento será apresentado nos itens seguintes.

A) Módulo 1 – Regras de sumarização: regra do cancelamento (apagamento)

No primeiro módulo desta terceira etapa da sequência didática, realizamos leituras e exercícios (Cf. APÊNDICE B) com o fito de os alunos compreenderem as regras de sumarização das informações (de redução semântica) e desenvolverem as habilidades de cancelamento (ou apagamento) de informações para a produção de resumo, de acordo com o planejamento desse módulo 1 da SD (Cf. APÊNDICE A).

Inicialmente, recapitulamos as etapas já trabalhadas na SD para os alunos compreenderem a importância delas para o aprendizado gradual dos gêneros. Em seguida, explicamos o propósito dos *módulos* da SD – em particular do módulo 1 – e entregamos aos estudantes uma atividade sobre sumarização de informações (conteúdo desse módulo) em folha impressa. Fizemos, então, a leitura da parte teórica do material e, logo após, os alunos exercitaram individualmente a regra de cancelamento de textos expositivos. Nessa ocasião, observamos as dúvidas apresentadas por eles e as esclarecemos.

Por fim, fizemos uma correção coletiva do exercício, pontuando alguns aspectos da regra de redução semântica deste módulo.

B) Módulo 2 – Regras de sumarização: regra da generalização e da seleção

Neste segundo módulo da SD, recapitulamos a regra de redução semântica estudada no encontro anterior e entregamos aos alunos uma atividade em folha impressa (Cf. APÊNDICE B). Iniciamos a atividade com a leitura de um texto-base para relembrarmos a regra do cancelamento e começamos o estudo das regras da generalização e da seleção, como previsto no planejamento deste módulo (Cf. APÊNDICE A).

Depois, com o objetivo de os alunos compreenderem as regras da generalização e da seleção, trabalhamos as relações de hiponímia e hiperonímia. Para isso, fizemos anotações no quadro e explicamos o conteúdo antes de os estudantes responderem às questões da atividade do módulo: a primeira questão tratava de substituir hipônimos por hiperônimos, dessa forma, os alunos praticaram a regra da generalização; enquanto que a segunda questão abordava todas as regras já estudadas. Logo, os alunos não só exercitaram as regras da generalização e da seleção, como revisaram e exercitaram a regra do cancelamento.

Além disso, com o propósito de identificar o nível de proficiência dos alunos quanto às regras de redução semântica já estudadas, consideramos a segunda questão desse módulo uma *atividade avaliativa intermediária*, pois, com essa atividade, pudemos identificar

as dificuldades dos alunos em sumarizar as informações de um texto-fonte utilizando as regras de redução semântica já estudadas e, a partir disso, elaborar os próximos módulos com o fito de sanar essas dificuldades.

No próximo item, apresentaremos, de modo detalhado, os procedimentos realizados com essa *atividade avaliativa intermediária*, a qual serviu de referência para a elaboração dos módulos subsequentes.

C) Atividade avaliativa intermediária

Como já foi mencionado, a segunda questão do módulo 2 da SD foi considerada uma *atividade avaliativa intermediária*, cujo principal objetivo era avaliar o nível de proficiência dos alunos com relação às regras de redução semântica já trabalhadas em sala, no caso, a regra do cancelamento, da generalização e da seleção (Cf. APÊNDICE A). Nessa atividade, os alunos praticaram as regras de sumarização produzindo o resumo de um texto expositivo extraído de um livro didático.

Ao avaliarmos os resumos produzidos pelos alunos nessa atividade, constatamos que uma grande parcela desses estudantes foi capaz de aplicar os conhecimentos de sumarização selecionando as informações principais do texto-fonte e incluindo-as no resumo; um pequeno grupo, no entanto, não produziu o resumo, o que revela uma possível dificuldade dele em sumarizar as informações do texto-fonte.

Nessa avaliação, observamos, nos textos produzidos pelos estudantes, as ideias selecionadas como as principais, fizemos marcações nos resumos (correção classificatória) e sugerimos melhoria (correção textual-interativa), recomendando, por exemplo, que os alunos incluíssem em suas produções outras informações do texto-fonte consideradas relevantes para o resumo.

Depois de realizarmos essa avaliação, utilizamos essa mesma questão do módulo 2 para fazermos uma análise do texto-fonte e produzir nosso próprio resumo (Cf. APÊNDICE D), tendo em vista a dificuldade manifestada por alguns discentes na produção do resumo nessa atividade. O texto que produzimos, porém, serviu apenas como um modelo para os alunos compreenderem as regras de sumarização; logo, isso não anularia a produção feita pelos próprios alunos. Nessa ocasião, também aproveitamos para antecipar mais uma regra de sumarização – a regra da construção (invenção) – que foi mais bem estudada e aprofundada no módulo seguinte, o qual será apresentado a seguir.

D) Módulo 3 – Regras de sumarização: regra da construção; revisão das quatro regras de redução semântica

Realizamos este módulo com o objetivo de os alunos compreenderem a regra da construção e desenvolverem a habilidade de resumir as informações utilizando essa regra (Cf. APÊNDICE A). Iniciamos esse encontro recapitulando as etapas da sequência didática pelas quais já passamos e aproveitamos para comentar alguns aspectos textuais – mais precisamente aspectos ligados às regras de sumarização – identificados nas produções iniciais dos alunos. Também nos valemos desse momento para enfatizar a importância de se trabalhar o conteúdo dos módulos para o desenvolvimento das habilidades textuais com foco na produção de texto, no nosso caso, do resumo.

Depois fizemos uma previsão do conteúdo das etapas seguintes, a saber, o módulo 4 (que não tratará mais das regras de redução semântica), a produção final (em que ocorrerá a revisão e edição final da produção inicial) e a circulação social do texto. Decidimos que, para essa circulação, será selecionado um dos textos produzidos pelos estudantes, com base em alguns critérios (inclusos em uma lista de verificação), para ser lido na ocasião do projeto Terça da Literatura.

Por fim, entregamos aos alunos folhas impressas do módulo 3 (Cf. APÊNDICE C) e realizamos leituras e análise de textos – textos-fonte e resumos – com a participação dos alunos tanto nas leituras quanto nas discussões das análises. Além do texto explicativo (parte teórica), o módulo contém um exercício com duas questões para serem respondidas em classe; contudo, os exercícios ficaram para casa, pois só foi possível realizar a explicação do conteúdo.

No segundo encontro deste módulo, explicamos o exercício (o qual não foi possível resolver na aula anterior) destacando as regras de sumarização utilizadas para o resumo dos textos-fonte. Na questão 2 em particular, por se tratar da produção de manchete a partir de trechos de notícias, fizemos uma explanação acerca dos gêneros manchete e notícia. No entanto, apesar do esforço dos alunos em resolver as questões, eles ainda manifestaram dificuldade em produzir as manchetes, por isso faltou finalizar essa atividade, havendo a necessidade de mais um encontro para continuar o módulo 3.

Enfim, no último encontro do módulo 3, fizemos a correção coletiva do exercício. Primeiramente, realizamos a leitura dos textos-fonte (notícias) da segunda questão, dando ênfase ao contexto em que eles foram produzidos. Durante a atividade, alguns alunos participaram expondo suas respostas; com base nisso, copiamos no quadro aquelas que

atendiam melhor à questão, explicando as regras de redução semântica presentes nas manchetes criadas e esclarecendo alguns aspectos linguísticos, como o tempo verbal das manchetes, que, em geral, é escrito no presente no indicativo. Nessa ocasião, ressalvei que, nos resumos, deve-se manter o tempo verbal dos fatos mencionados no texto-fonte, como ocorre na biografia que os alunos tiveram de resumir (produção inicial).

Com essa atividade, portanto, finalizamos o estudo das regras de sumarização e partimos para o último módulo, que apresentaremos em seguida.

E) Módulo 4 – Fases e princípios da produção de resumo

Finalmente, chegamos ao último módulo da SD, no qual abordamos *as fases e os princípios da produção de um resumo*, assim como os aspectos inerentes à produção de texto, a saber, *a coerência e a coesão textual*. No começo da aula, apresentamos o conteúdo e explicamos os objetivos desse encontro, de acordo com o planejamento das aulas desse módulo (Cf. APÊNDICE A). Em seguida, entregamos para cada estudante uma folha impressa contendo um texto explicativo (parte teórica) e exercícios relacionados ao conteúdo (Cf. APÊNDICE C).

Iniciamos a abordagem da temática do módulo esclarecendo acerca das fases (*compreensão textual e reelaboração do texto para criar o resumo*) e dos princípios (*fidelidade, exaustividade, sistematicidade, mensurabilidade*) da produção de um resumo. Nessa ocasião, mostramos que o resumo deve manter não só as ideias principais do texto-fonte como também a relação entre elas. Por isso, também ressaltamos a necessidade da organização global do texto e das relações entre essas ideias, ou seja, a coerência e a coesão textual.

Entretanto, durante essa explicação do conteúdo, percebemos que alguns alunos não o estavam entendendo pela forma como estava sendo exposto. Então mudamos nossa estratégia utilizando uma linguagem mais simples e recorrendo a comparações. Além disso, com o fito de os alunos reconhecerem as características do gênero em questão, fizemos a leitura e a análise do resumo da biografia do jogador Neymar²³, elaborado pelo professor-pesquisador com base em alguns sites de biografias. Após a leitura, analisamos e discutimos o

²³A escolha do resumo da biografia desse atleta foi motivada pelo resultado da enquete, na qual Neymar e Phillipe Coutinho ficaram em segundo colocado na preferência dos alunos.

texto destacando aspectos ligados à coesão por retomada e à coesão sequencial, tendo em vista o diagnóstico de problemas dessa natureza na produção inicial.

Por fim, devido ao limite de tempo insuficiente para abordar todo o conteúdo desse módulo, a última parte dele, em que consta exercício de coerência e coesão, foi trabalhada no encontro seguinte, no qual retomamos a explicação sobre esse assunto e os alunos fizeram os exercícios a fim de reconhecerem a articulação das ideias no texto.

Na primeira questão do exercício desse módulo, os alunos tiveram de identificar a sequência coerente dos parágrafos de um resumo da biografia da jogadora Marta²⁴. Para isso, lemos e analisamos cada um dos três parágrafos com explicações e anotações no quadro. Posteriormente, na segunda questão desse exercício, os alunos tiveram de preencher com termos adequados (conjunções, advérbios, pronomes, verbos etc.), de modo coerente, lacunas no texto de um resumo da biografia do jogador Phillippe Coutinho.

Com isso, encerramos o estudo dos módulos desta sequência didática, ficando para os encontros seguintes a produção final do resumo dos alunos, que tiveram de revisar a produção inicial e, com base nos conhecimentos adquiridos ao longo desses módulos, refazê-lo a fim de melhorá-lo para uma possível publicação.

4.3.5 Produção final

Planejamos esta última etapa da sequência didática para a produção final dos resumos (Cf. APÊNDICE A). Entretanto, devido às dificuldades dos alunos com a escrita e às inúmeras atividades nessa fase de produção, foi necessário mais de um encontro. No primeiro encontro, mostramos aos alunos algumas inadequações de caráter textual e linguístico identificados nas primeiras produções dos estudantes. Tais inadequações foram reagrupados e classificados, conforme sugere Serafini (1998), a fim de os estudantes entenderem as marcações feitas pelo professor-pesquisador, reconhecendo as inadequações cometidas nos resumos e, com isso, serem capazes de corrigirem-nas ao reescreverem seus textos.

Ressaltamos, contudo, que o foco da análise dos textos nesta pesquisa não são as questões gramaticais, e sim as discursivas e textuais. Apesar disso, na avaliação dos textos, não deixamos de abordar os aspectos linguísticos, porquanto fazem parte da constituição textual, além de que os estudantes também precisam se apropriar desses aspectos para suas produções textuais.

²⁴A motivação da escolha da jogadora Marta se deve a incluir uma personagem feminina dentre as pessoas biografadas.

Logo, como atividade desta etapa, expomos e explicamos alguns exemplos de aspectos linguísticos e textuais identificados nos resumos dos alunos e ressaltamos o caráter discursivo das produções, dando enfoque ao receptor do texto – o possível leitor do resumo – que precisa compreender as ideias apresentadas e desenvolvidas nos textos.

No segundo encontro, com anotações no quadro e explicações, revisamos, sinteticamente, os principais assuntos trabalhados nos módulos. Em seguida, entregamos aos alunos uma lista de verificação (Cf. APÊNDICE E), na qual os estudantes teriam de se basear para avaliar o próprio texto e o texto do colega no momento da revisão e produção da versão final do resumo, assim como também entregamos uma planilha²⁵ (Cf. APÊNDICE F) contendo a classificação de algumas inadequações marcadas nas produções dos alunos para que pudessem reconhecê-las. Elaboramos essa planilha atendendo ao que sugerem Serafini (1998) e Antunes (2006) para uma correção classificatória sistemática e, ao mesmo tempo, de fácil compreensão para o aluno.

Para que os alunos entendessem a lista de verificação, lemos e esclarecemos para eles cada item dessa lista. Depois descrevemos como seria realizado esse momento da produção final, explicando que os alunos deveriam revisar suas produções iniciais e reescrevê-las a fim de aperfeiçoá-las, atentando para os critérios da lista de verificação, corrigindo as inadequações marcadas e classificadas no próprio texto e contemplando as observações feitas no espaço da folha de produção reservado ao corretor, visando sempre à recepção do texto pelo leitor.

No encontro seguinte – o terceiro desta etapa da SD – devolvemos aos alunos as produções iniciais corrigidas e explicitamos que deveriam revisar o próprio texto para produzir, primeiramente, um esboço (rascunho) da produção final. Nessa ocasião, chamamos a atenção dos discentes a não observarem apenas as correções relacionadas à gramática e às convenções da escrita, mas principalmente aos aspectos textuais e discursivos, os quais foram comentados na parte reservada às observações do professor-pesquisador. Ainda neste encontro, os estudantes começaram a revisar as produções iniciais e a fazer o rascunho da produção final na folha do caderno, porém não foi possível continuar esse primeiro momento da reescrita. Diante disso, recolhemos os textos e as fichas de verificação para serem trabalhados no encontro posterior.

²⁵Por razões didáticas, não dividimos essa planilha nos três grupos de elementos sugeridos por Antunes (2006), a saber, elementos linguísticos, elementos de textualização, elementos da situação ou estatuto pragmático. Todavia, explicamos esses elementos na medida em que apresentávamos casos de inadequações identificados nas produções dos alunos.

No quarto encontro da *produção final*, iniciamos a aula apresentando novamente o resumo da biografia do jogador Neymar utilizando um projetor multimídia a fim de revisar as características do gênero. Posteriormente, devolvemos mais uma vez aos alunos tanto os textos da produção inicial quanto a lista de verificação para continuarem a produção e a revisão do rascunho da produção final. Foi somente no encontro subsequente – o quinto desta etapa – que cada aluno pôde finalizar o rascunho e, além de avaliar o próprio texto, avaliar o texto do colega utilizando a lista de verificação.

Essa avaliação com base na lista de verificação ocorreu desta forma: os alunos, na medida em que finalizavam seu rascunho da produção final, entregavam seu texto juntamente com sua lista de verificação identificada para um colega avaliá-lo. Nesse caso, cada aluno teve a oportunidade de ler e avaliar o texto do outro marcando na lista de verificação os itens com os quesitos que atendiam à qualidade da produção. Seguidamente, cada um devolveu o texto do colega com a lista marcada a fim de que cada autor revisasse o rascunho da sua própria produção atendendo aos critérios da lista.

Chegamos, então, ao último encontro desta etapa da SD, em que os alunos, após revisarem o rascunho do seu próprio texto, escreveram a última versão da produção final. Durante esse processo, apesar de tantos encontros com explicações, alguns alunos tiveram dúvidas e pediram orientação para a produção do resumo. Essas dúvidas, portanto, foram sanadas por meio de atendimento individual.

No tocante à publicação do texto, selecionamos o resumo que atendia melhor aos quesitos da lista de verificação e que, dessa forma, adequava-se mais às características do gênero em estudo. Portanto, além de promover a circulação dos textos entre os próprios alunos, os quais tiveram a oportunidade de conhecer – lendo e avaliando – o texto do outro, oportunizamos a publicitação de pelo menos um desses textos para a comunidade escolar no Dia D da Leitura, na culminância da Semana da Leitura, outrora já citado neste trabalho.

No próximo capítulo, apresentaremos considerações relevantes sobre a participação dos alunos nas atividades da SD, faremos a análise dos textos daqueles que participaram de todos os encontros da sequência didática proposta e teceremos alguns comentários e observações sobre a análise desses textos.

5 ANÁLISE DOS TEXTOS, RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste capítulo, abordaremos a participação dos estudantes na sequência didática, apresentando, por meio de um gráfico, a frequência deles na SD e a quantidade de textos analisados. Também mostraremos as produções inicial e final dos alunos participantes da pesquisa, assim como a análise desses textos. Por fim, teceremos alguns comentários e observações pertinentes sobre a análise dessas produções.

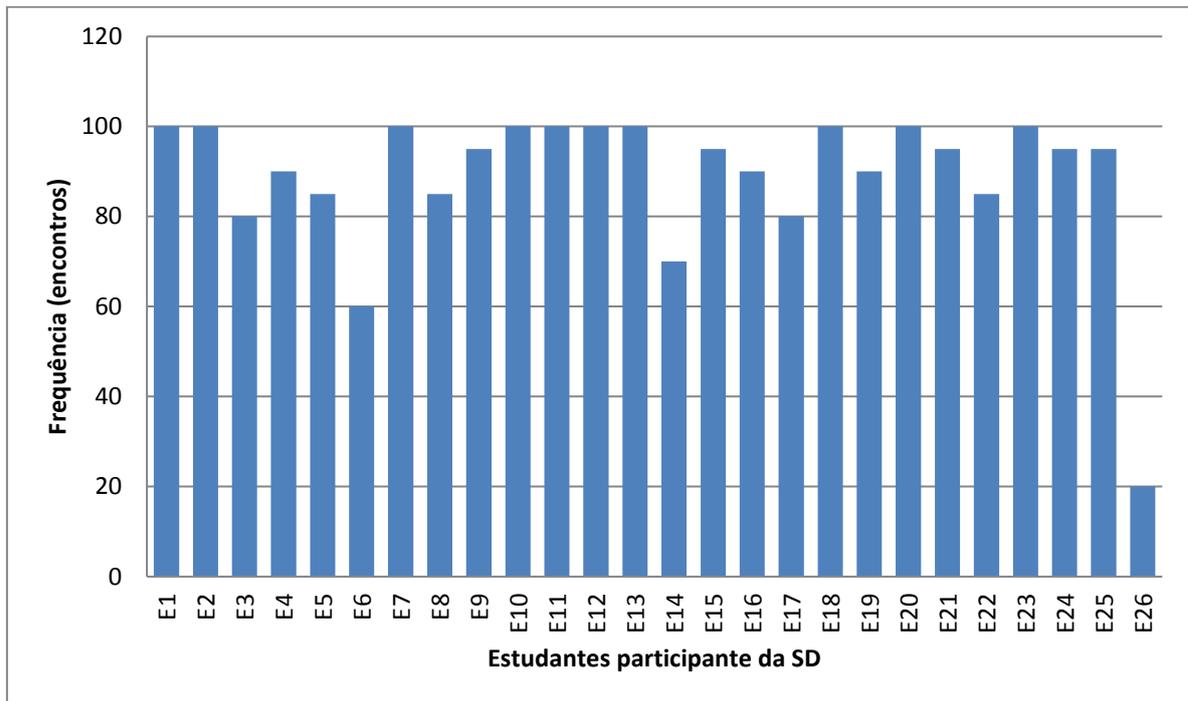
5.1 Participação dos estudantes na sequência didática

Com base no levantamento realizado sobre a frequência dos estudantes na sequência didática, notamos que, em geral, uma quantidade considerável desses discentes esteve ausente em alguma das etapas da SD, o que pode ser explicado pelo grande número de encontros realizados na SD, o que não prejudica, contudo, a qualidade do nosso trabalho. Apesar de uma parte desses alunos não ter seu texto analisado para a pesquisa, os estudantes continuaram participando da sequência didática e tiveram seus textos corrigidos e avaliados.

Nesse aspecto, a situação geral da frequência dos estudantes participantes da SD é descrita da seguinte forma: na *apresentação da situação*, contabilizamos nenhuma falta; no *módulo de reconhecimento de gênero*, oito alunos faltaram a pelo menos um encontro; na *produção inicial*, quatro alunos estiveram ausentes, porém, nas aulas subsequentes que não faziam parte da SD, esses alunos produziram seu texto. Com relação aos *módulos*, fizemos o seguinte balanço: no módulo 1, três faltas; no módulo 2, também três ausências; na *atividade avaliativa intermediária*, cinco alunos faltaram; no módulo 3, registramos nove alunos ausentes; no módulo 4, quatro alunos não estiveram presentes; por fim, na *produção final*, identificamos nove alunos que faltaram a esse encontro.

Com base nos dados da frequência dos estudantes na sequência didática, verificamos que, dos 26 (vinte e seis) estudantes que frequentavam as aulas normalmente, 10 (dez) deles participaram de todos os encontros da SD, sem faltar a nenhum dos dias da sequência didática, o que é possível conferir a partir do gráfico a seguir.

Gráfico 4 – Participação dos estudantes na sequência didática



Fonte: Elaboração própria

Notamos que, a partir da análise do Gráfico 4, a maioria dos alunos que participaram da nossa pesquisa frequentou pelo menos 80% dos encontros da sequência didática e apenas um discente teve frequência abaixo dos 50%. Este último caso pode ser explicado pelo fato de o estudante (E26) ter sofrido problema de saúde, o que impossibilitou a continuidade da sua participação nos encontros.

Enfim, do total desses estudantes, 10 (dez) tiveram seus textos analisados neste trabalho por não terem faltado a nenhum dos encontros da SD. Essa análise, inclusive, será apresentada e discutida na próxima seção.

5.2 Análise dos textos dos estudantes participantes da pesquisa

Esta seção trata da análise detalhada do *corpus* da nossa pesquisa, o qual corresponde às produções inicial e final dos alunos participantes do projeto desenvolvido através da sequência didática. Ressaltamos que, para a análise dos textos, tomamos como base a lista de verificação que foi entregue para os alunos no encontro da produção final. Destacamos também que o foco da análise desta pesquisa está mais ligado aos aspectos discursivos e textuais; portanto, não tomamos os aspectos gramaticais como parâmetro na

análise, apesar disso, na correção dos textos, apontamos e classificamos as inadequações dessa natureza cometidas nas produções dos alunos a fim de que também se atentassem a isso.

Em nosso contexto, os alunos participantes da pesquisa, de acordo com o gráfico da participação dos estudantes na SD, localizado na seção 5.1, foram denominados E1, E2, E3, e, assim, sucessivamente, até E23. Desse modo, de acordo com o gráfico apresentado, os estudantes E3, E4, E5, E6, E8, E9, E14, E15, E16, E17, E19, E21, E22, E24, E25 e E26 não tiveram os textos analisados por não terem participado de todas as aulas dos encontros realizados durante a aplicação da SD. No entanto, reforçamos que as produções desses alunos, apesar de não integrarem o *corpus* desta pesquisa, também foram corrigidas e avaliadas e os alunos, por sua vez, receberam o mesmo acompanhamento que os demais. A versão integral das duas produções escritas (produção inicial e produção final) que foram analisadas encontra-se nos Anexos C e D deste trabalho. Enfim, seguem as análises.

Exemplo 1:

01 Ronaldo de Assis Moreira, mais conhecida como Ronal-
 02 dinho gaúcho, ele é ex-jogador de futebol já foi um dos
 03 melhores do mundo. No dia 4 de junho de 2012, foi con-
 04 firmado como novo reforço do Galo. O contrato, que era
 05 válido até o fim de 2012, foi prorrogado por mais um
 06 ano.

07

08 Ronaldo foi um dos melhores jogadores da época
 09 dele. Ainda garoto, Ronaldo acompanhava seu irmão, Assis,
 10 em jogos do Grêmio. A carreira do jogador começou no Grê-
 11 mio desde as categorias de Base. Irmão de Assis, também ex-
 12 jogador do Grêmio e atualmente seu empresário, Ronaldi-
 13 nho viveu toda sua infância e acompanhando e jogando
 14 pelo Grêmio. Aos 18 anos, já viaja sua aparição no grupo
 15 profissional do tricolor gaúcho e era considerado uma das
 16 grandes promessas da História do clube. Naquele ano, destaco-
 17 u-se em várias partidas pela Copa Libertadores da Amé-
 18 rica.

19

20 Aos poucos, já era o principal jogador da equipe, mesmo
 21 com seu rosto de menino, corpo franzino e suas entrecista-
 22 cheadas de timidez. Assim foi conquistando títulos e contrar-
 23 tos com outros times fora e dentro do Brasil, por exemplo:
 24 Barcelona, Milan, Flamengo, Atlético e seleção Brasileira.

25 No dia 31 de Julho de 2012, o jogador foi homenagea-
 26 do na câmara municipal como cidadão Honorário de Be-
 27 lo Horizonte.

(E1, produção inicial)

Exemplo 2:

01	Ronaldo de Assis Moreira, conhecido como Ronaldinho gaúcho, é ex-
02	jogador de futebol, já foi um dos melhores do mundo no dia 4 de junho de
03	2012, foi reconhecido como jogador do Galo. O contrato, que era válido até
04	o fim de 2012, foi prorrogado por mais um ano.
05	Ronaldo foi um dos melhores jogadores da época dele. Ainda garoto,
06	Ronaldo acompanhava seu irmão, Assis, em jogos do Grêmio. A carreira
07	do jogador começou no Grêmio desde as categorias de base. Aos 18 anos, já pu-
08	zia sua aparição no grupo profissional do tricolor gaúcho, era considera-
09	do uma das grandes promessas da história do clube. Naquele ano, destacou-se
10	em várias partidas pela Copa Libertadores da América.
11	Aos poucos, já era o principal jogador da equipe, mesmo com seu res-
12	ta de menino, corpo franzino e suas entrevistas cheias de timidez. Assim
13	foi conquistando troféus e contratos com outros times fora e dentro do pa-
14	ís, por exemplo: Barcelona, Milan, Flamengo, Atlético e Seleção Brasileira.
15	No dia 31 de julho de 2012, o jogador foi homenageado na Câmara
16	Municipal como cidadão Honorário de Belo Horizonte.
17	

(E1, produção final)

Em sua primeira produção, o estudante E1 resumiu algumas informações do texto-fonte – a biografia do Ronaldinho Gaúcho – praticando a regra do cancelamento, ao citar trechos da biografia que apresentam o jogador e mostram aspectos relevantes do seu contexto profissional – como a sua atuação no “Galo” (l.3-6), o início da sua carreira no Grêmio (l.10,11; 14-16) e uma homenagem recebida pelo atleta (l.25-27). O aluno também fez menção ao irmão do atleta destacando o apoio que este teve daquele no início da sua carreira. Além disso, apesar de conter fragmentos do texto-fonte, há partes no resumo que evidenciam a prática da regra da construção, quando o texto alude à atuação do jogador em diferentes clubes (l.22-24).

Também merece destaque o fato de o aluno ter empregado um vocabulário condizente com o gênero, mantendo o verbo no pretérito perfeito e imperfeito, com passagem no presente para se referir a fato atual (l.02), já que, quando a biografia foi produzida, o atleta ainda jogava futebol como profissional. Além do mais, o resumo pode ser compreendido pelo leitor que não leu o texto-fonte.

Contudo, verificamos, na produção inicial do estudante E1, algumas inadequações linguísticas – como a de concordância (l.08), pontuação (l.11,15), letra inicial maiúscula e minúscula (l.16,17) – as quais não foram o eixo central da abordagem das atividades da nossa

sequência didática; mas procuramos solucionar essas falhas não só nas correções da escrita, como também nos comentários ao longo das aulas da sequência didática, atendendo ao modelo de correção.

Do mesmo modo, identificamos falhas de caráter textual – como o problema de coesão, por exemplo, no trecho “Aos poucos, já era o principal jogador da equipe”, na qual não fica clara a referência anafórica “da equipe” com um termo anterior. Além dessas inadequações, algumas informações importantes da biografia deixaram de ser mencionadas no resumo, a saber, a atuação do jogador na seleção brasileira e o prêmio de melhor jogador do mundo recebido pelo atleta. Por fim, é válido também salientar que o estudante cometeu outras inadequações, tal como a linha em branco entre os parágrafos e as rasuras em alguns trechos.

Diante disso, realizamos atividades (módulos) e comentamos as inadequações constatadas não só na produção do estudante E1, como também de outros participantes da SD, a fim de minimizar essas falhas. Embora o professor pesquisador tenha feito a correção da primeira produção do estudante E1 e realizado as atividades e os comentários, o estudante E1 ainda cometeu as mesmas falhas linguísticas e textuais na produção final e problemas no uso de margem, o que demonstra que esse participante da SD não percebeu essas inadequações. A diferença significativa entre as duas produções está no fato de o estudante não deixar mais as linhas em branco entre os parágrafos.

Logo, no resumo do estudante E1, constatamos que não houve diferença significativa entre as produções inicial e final; contudo, isso não desqualifica o trabalho com a sequência didática, o que pode ser verificado na produção de outros participantes deste trabalho que será analisada a seguir.

Exemplo 3:

01 Ronaldo de Lúsis Moreira, mais conhecido como Ronal-
 02 dinho Gaúcho, é um meia de futebol revelado nas categorias de
 03 base do Grêmio e eleito por duas vezes pela Fifa o melhor jog-
 04 ador de futebol do mundo.

05 A carreira do jogador começou no Grêmio desde as categorias
 06 de base. irmão de Lúsis, também ex-jogador do Grêmio e atual-
 07 mente seu empresário, Ronalzinho viveu toda sua infância o
 08 acompanhando e jogando pelo Grêmio.

09 Na copa do mundo de 2002, realizada na Coreia do Sul e Japão, o
 10 jogador foi o camisa 11 da seleção comandada por Luis Felipe S-
 11 eldavi. Com a belíssima exibição na Copa, o jogador já despertara
 12 as atenções das principais equipes da Europa.

13 No final da temporada volta a ganhar o prêmio de melhor jo-
 14 gador do mundo pela Fifa, além do Ballon d'Or, concedido pela
 15 revista France Foot Ball. Foram 235 jogos, 103 gols, 14 títulos, 23
 16 prêmios individuais com a camisa azul-grená.

17 Desta forma, escolheu o número 80, em alusão ao ano de seu
 18 nascimento. Já no ano de 2012, o jogador atuou em 22 partidas e
 19 marcou 7 gols.

20 Em poucos minutos, a notícia se espalhou e foi manchete em
 21 vários pontos do mundo. O Brasil conquistou a copa do mundo
 22 e Ronalzinho entrou para a seleção dos melhores jogadores
 23 do mundial. O governador da cidade Boliviana, Cesar Caceres,
 24 presenteou o atleta com três peças de roupa típicas dos
 25 povos indígenas aimaras.

(E2, produção inicial)

Exemplo 4:

01 Ronaldo de Assis Moreira, mais conhecido como Ronaldinho Lau-
 02 cho, foi eleito pela Fifa o melhor jogador de futebol do mundo. No
 03 dia 4 de junho de 2012, foi confirmado como novo reforço do Galá-
 04 cias. O contrato, que era válido até o fim de 2012, foi prorrogado por
 05 mais um ano.

06 A carreira do jogador começou no Grêmio desde as categorias de
 07 base. Aos 18 anos, já fazia sua aparição no grupo profissional do
 08 tricolor gaúcho e era considerada uma das grandes promessas da
 09 história do clube.

10 No ano de 2001, o jogador aceitou sua transferência para o Paris
 11 Saint-Germain numa negociação dos gremistas.

12 Na Copa do Mundo de 2002, realizada na Coreia do Sul e Ja-
 13 pã, o jogador foi o camisa 11 da seleção comandada por Luiz Fe-
 14 lippe Scolari. Com a belíssima exibição na Copa, o jogador já
 15 despertava as atenções das principais equipes da Europa.

16 Durante três temporadas, atuou no clube italiano, mas
 17 pela primeira vez, saiu de um clube sem conquistar nenhum
 18 título.

19 Com a conquista sul-americana, Ronaldinho se tornou
 20 o primeiro jogador de futebol da história a conquistar: Copa
 21 do Mundo, UEFA Champions League, Copa Libertadores
 22 da América e o troféu de melhor jogador do mundo e
 23 enfim Ronaldinho entrou para a seleção dos melhores
 24 jogadores do mundial.
 25

(E2, produção final)

O estudante E2, em sua produção inicial, copiou trechos da biografia contendo informações consideradas relevantes para o resumo, isto é, a apresentação do Ronaldinho, da sua função como jogador e a sua conquista do prêmio da FIFA (1º parágrafo); o início da sua carreira no Grêmio e a participação do seu irmão na carreira do jogador (2º parágrafo); a participação do atleta em Copa do Mundo pela seleção brasileira (3º parágrafo) e o recebimento de homenagem (6º parágrafo). Esse fato constata que o aluno leu o texto-fonte, porém seu texto continha inadequações que precisavam ser resolvidas.

Notamos, na produção inicial do estudante, problemas de natureza tanto linguística quanto textual. No tocante às inadequações textuais, o aluno não dá a sequência correta das informações, por exemplo, ao apresentar os “235 jogos, 103 gols, 14 títulos, 23

prêmios individuais com a camisa azul-grená” sem uma relação coerente com as informações anteriores; ao iniciar o parágrafo com a expressão “Desta forma, escolheu o número 80, em alusão ao ano de seu nascimento” (l.17-18), que não corresponde coerentemente – de acordo com a biografia resumida – aos fatos apresentados anteriormente no resumo; e ao citar que “a notícia se espalhou e foi manchete”, pois essa notícia não é dita antes.

Além desses aspectos textuais, identificamos falhas correspondentes ao uso de letra inicial maiúscula e minúscula (l.03), translineação (l.10), pontuação (l.13) e regência (l.17). Também notamos que o estudante E2 não seguiu, no resumo, a mesma ordem de apresentação dos fatos mostrados na biografia, gerando, muitas vezes, incoerência entre as informações, o que acaba comprometendo a compressão do texto por quem leu o texto-fonte.

Após os módulos, o estudante fez a produção final realizando algumas alterações e melhorando alguns aspectos textuais. Essa versão final continua com fragmentos copiados do texto-fonte, porém são informações relevantes da biografia, mantendo, assim, o *princípio da fidelidade*, defendido por Lima (1994) como um dos princípios que devem ser considerados na elaboração de um resumo. O aluno, desta forma, praticou a regra do cancelamento, excluindo detalhes desnecessários da produção inicial (l.15-16) e acrescentou à produção final outros dados importantes da carreira do jogador, como sua transferência para o Paris Saint Germain (l.10-11) e suas principais conquistas (l.19-24).

Apesar de outras informações importantes não terem sido acrescentadas ao resumo e de algumas inadequações ainda persistirem na produção final – como a falta de referência das “três temporadas” e do “clube italiano”, os quais são citados no texto (l.16), assim como o uso de palavra inadequada no contexto (l.24) e problema de pontuação (l.23) e de ortografia (l.02) –, isso não prejudica o entendimento do texto, pois as informações são apresentadas, em geral, de modo coerente, atendendo, dessa forma, o *princípio da mensurabilidade* (LIMA, 1994). Além disso, o aluno utiliza adequadamente o tempo verbal – pretérito perfeito e imperfeito – assim como um vocabulário adequado de acordo com a biografia resumida.

O estudante E2 demonstra, portanto, ter lido e compreendido a biografia, o que é indispensável na atividade de *retextualização* (MARCUSCHI, 2010), e sua produção final pode ser compreendida pelo leitor sem que ele precise recorrer ao texto-fonte.

Exemplo 5:

01 Ronaldo de Assis Moreira, conhecido como Ronaldinho
 02 Gaúcho, um meio campista do Grêmio e foi eleito por
 03 duas vezes pela FIFA o melhor jogador de futebol do
 04 mundo. A sua carreira começou no Grêmio.
 05 O irmão de Assis, também ex-jogador do Grêmio
 06 e atualmente seu empresário, Ronaldinho viveu toda
 07 sua infância acompanhando e jogando pelo Grêmio.
 08 O ano de 1999 marcou de vez o nome do jogador
 09 no cenário mundial.
 10 Em 2001, Ronaldinho Gaúcho acertou sua transferência
 11 para o Paris Saint-Germain (PSG) em uma negociação
 12 que gerou muitas indignações por parte dos grêmistas.
 13 Em 2002, na Copa do Mundo da Coreia do Sul e
 14 Japão, Ronaldinho foi a camisa 11 da seleção comanda-
 15 da por Luiz Felipe Scolari.
 16 Em 2003, o Barcelona anunciou a contratação do
 17 Ronaldinho por 25 milhões de euros. Em 2006, ainda
 18 jogando pelo Barcelona, fez a decisão mundial da
 19 FIFA mas acabou sendo derrotado por Iker.
 20 Durante três temporadas, atuou no clube italiano,
 21 mas pela primeira vez saiu de um clube sem
 22 conquistar nenhum título. O time rubro-negro de
 23 Milão passava por uma fase de transição em seu
 24 elenco, já que vários atletas chegaram ao final da
 25 carreira e o clube precisava reforçar.
 26

(E7, produção inicial)

Exemplo 6:

01 Ronaldo de Assis Moreira, um meio campista
 02 do Grêmio e eleito por duas vezes pela FIFA, o
 03 melhor jogador do mundo. A sua carreira
 04 começou no Grêmio.
 05 O ano de 1999 marcou de vez o nome do
 06 jogador. Em sua segunda partida com a
 07 camisa Brasileira.
 08 Em 2001, Ronaldinho Gaúcho acertou sua
 09 transferência para o Paris Saint-Germain (PSG)
 10 em uma negociação que gerou muitas
 11 insatisfação por parte dos ~~g~~ gremistas.
 12 Um ano e meio depois, na Copa do Mundo da
 13 Coreia do Sul e Japão, Ronaldinho foi a
 14 camisa 11 da Seleção Brasileira comandada
 15 por Luis Felipe Scolari.
 16 No ano seguinte, o Barcelona anunciou
 17 a contratação do Ronaldinho. Em 2006
 18 ainda jogando pelo Barcelona jogou a
 19 decisão mundial da FIFA, mas acabou sendo
 20 derrotado por 1x0.
 21 Durante três temporadas atual no Milan;
 22 mas pela primeira vez, saiu de um clube
 23 sem conquistar nenhum título.
 24

(E7, produção final)

Podemos observar, em sua produção inicial, que o estudante E7 praticou a regra do cancelamento elencando informações importantes da biografia: apresentação do biografado e do início da sua carreira, participação do irmão do biografado na carreira do jogador e a atuação do atleta em Copa do Mundo pela Seleção Brasileira e em clubes como Barcelona e Milan. Porém outras informações da biografia são relevantes para o resumo, portanto, poderiam estar na produção do aluno, como a participação do jogador em outros clubes (Paris Saint-Germain, Flamengo, Atlético – o “Galo”) e as homenagens e os reconhecimentos – pelo menos os principais – recebidos por ele.

Além disso, já na produção inicial, notamos que o aluno praticou com sucesso a regra da construção em alguns trechos (4º, 5º e 6º parágrafos), imprimindo autoria em seu

texto, e situou os fatos relacionados ao jogador numa sequência temporal, seguindo, dessa forma, a ordem das informações conforme os dados apresentados na biografia, apesar de não ser obrigatório o respeito à ordem de apresentação do texto original, como ocorre com as formas esquemáticas do resumo, de acordo com Lima (1994).

Entretanto, essa primeira produção do estudante contém inadequações que precisavam ser reconhecidas pelo estudante e sanadas na produção final. Dentre essas falhas, constatamos problemas linguísticos – de acentuação (1.02,04,05,06,07,08,09,10,22,24), pontuação (1.08), ortografia (1.03,16,22), regência (1.25) e letra inicial maiúscula e minúscula (1.13,16) – e textuais – como o problema de coesão (1.02).

Na produção final, o estudante fez algumas mudanças em seu texto, por exemplo, retirando a informação acerca do irmão do jogador – o que pode ter sido interpretado pelo estudante como um dado não essencial – e utilizando outras expressões que marcam a sequência temporal dos fatos (1.12,16). O aluno também usou adequadamente o tempo verbal para se referir a fatos ligados ao jogador no passado e manteve a construção de frases ou fragmentos que atestam a utilização da regra da construção, e não apenas do cancelamento.

Apesar dos avanços na produção textual, o resumo ainda apresentou algumas inadequações, como a falta de conclusão do raciocínio (1.06,07), gerando incoerência interna, e alguns problemas linguísticos: letra inicial maiúscula e minúscula (1.07), ortografia (1.12), pontuação (1.18) e acentuação (1.21,23). O texto ainda deixou de mencionar outros dados importantes da biografia. Isso revela que o participante da SD provavelmente não entendeu as orientações para a revisão dessas inadequações.

O estudante E7, portanto, fez algumas correções e adequações em seu texto, que pode ser compreendido pelo leitor sem que precise recorrer ao texto-fonte; contudo, o resumo da produção final poderia ser ainda mais trabalhado a fim de melhorá-lo com mais construções de períodos e acréscimos de informações.

Exemplo 7:

01 Ronaldo de Assis Moreira, mais conhecido como Ronaldinho Gaúcho
 02 nasceu em 1980, ele é um meia de futebol revelado nas categorias de
 03 base do Grêmio onde ele jogou por toda sua infância com
 04 o irmão, ex-jogador do Grêmio e atualmente seu empresário.
 05 Aos 18 anos, já fazia sua aparição no grupo profissional do
 06 tricolor gaúcho e era considerado uma das grandes promessas
 07 da história do clube.

08 No ano de 1999 entrou para o Brasil logo em sua segunda
 09 partida com a camisa da seleção brasileira, e meia-atleta deu um
 10 empurrão no defensor Vinícius e bateu cruzado, marcando um gol na
 11 Vitória do Brasil em um jogo válido pela Copa Américas. Além disso, venceu
 12 o campeonato Gaúcho daquele ano sobre o maior rival.

13 No ano de 2001, o jogador acertou sua transferência ~~para~~
 14 para o Paris Saint-Germain. No clube parisiense, teve belas
 15 exibições e conquistou a Copa Intertoto da UEFA ainda
 16 em 2001.

17 Na copa do mundo de 2002, realizada na Coreia do Sul
 18 e Japão, Ronaldinho Gaúcho marcou um dos gols mais
 19 fantásticos de todas as copas e um gol que garantiu a
 20 virada na partida e a classificação para a semifinal do
 21 torneio. No dia 19 de julho de 2003, o Barcelona anunciou a contratação
 22 do jogador por cerca de 25 milhões de euros. No dia 15 de julho de
 23 2008, o Milan comprava Ronaldinho por 21 milhões de euros. No dia 10
 24 de janeiro de 2011, o presidente do Flamengo anunciou a volta do craque.
 25 No dia 4 de junho de 2012, Ronaldinho foi para o Atlético como reforço
 26 para o restante da temporada. Ronaldo de Assis Moreira recebeu
 27 muitas homenagens e prêmios.

(E10, produção inicial)

Exemplo 8:

01 Ronaldo de Assis Moreira, mais conhecido como Ronaldinho Gaúcho
 02 nasceu em 1980, é um meia-atacante de futebol sulista nas categorias
 03 de base do Grêmio. Aos 18 anos, já fazia sua aparição no grupo
 04 profissional do tricolor gaúcho e era considerado uma das grandes
 05 promessas da história do clube.
 06 No ano de 1999, entrou para seleção Brasileira. Logo em 2003, o Barce-
 07 lona anunciou a contratação do jogador. Foi no campeonato
 08 Espanhol de 2004/05 que o jogador chegou ao seu auge. Em 2006,
 09 o Milan contratou o jogador, porém ele passou três temporadas
 10 no clube e não ganhou nenhum título pela primeira vez. Ronaldinho
 11 volta a jogar pelo Flamengo em 2011, no ano seguinte o atleta foi
 12 anunciado como reforço do Atlético.
 13 O meia-atacante foi homenageado pela revista World Soccer
 14 como melhor jogador do mundo da década 2001-2010 e duas
 15 vezes pela FIFA.
 16

(E10, produção final)

Apesar de os módulos ainda não terem sido realizados até a produção inicial, o estudante E10 demonstrou ter lido e compreendido o texto-fonte ao selecionar informações relevantes da biografia para o resumo. Isso demonstra que o aluno entendeu o gênero após tê-lo conhecido, por exemplo, no módulo de reconhecimento. Em seu texto, o estudante apresentou os fatos em uma sequência temporal coerentemente com os acontecimentos mencionados na biografia.

No seu primeiro texto, o estudante E10 apresentou, inicialmente, o personagem biografado, sua profissão e início de sua carreira profissional. Chama a atenção o fato de ele ter incluído o ano de nascimento do jogador já no primeiro parágrafo (1.02), o que não acontece de forma direta no texto-fonte. O aluno também cita a participação do irmão – na época, empresário do atleta – assim como apresenta a participação do jogador na seleção brasileira de futebol e em diferentes clubes – Paris Saint-Germain, Barcelona, Milan, Flamengo e Atlético (Mineiro) – e algumas de suas conquistas em campeonatos. O estudante finaliza seu texto praticando a regra da construção com uma síntese dos últimos parágrafos da biografia, ao declarar que “Ronaldo de Assis Moreira recebeu muitas homenagens e prêmios” (1.26-27).

De modo semelhante aos demais participantes da SD, o estudante E10 também

cometeu algumas inadequações, por exemplo, ao expor detalhes que não seriam adequados a um resumo (l.09-11), infringindo, dessa forma, a regra do cancelamento. Identificamos, na produção inicial, também falhas de caráter linguístico, como de pontuação (l.01,03), de letra maiúscula e minúscula (l.15), de acentuação (l.18,25,27), porém tais problemas foram muito pouco recorrentes no texto do aluno, prevalecendo as qualidades textuais.

Na produção final, apesar de ter excluído informações da biografia – que estavam na produção inicial e poderiam fazer parte do resumo – o estudante praticou mais a regra da construção sintetizando muitas informações do texto-fonte, reduzindo, inclusive, a quantidade de linhas escritas do resumo em comparação ao primeiro texto. Ademais, o estudante corrigiu as inadequações identificadas na produção inicial; também manteve, no resumo, a sequência lógica dos fatos apresentados na biografia e incluiu mais um dado considerado indispensável na carreira do jogador: o prêmio de melhor do mundo pela FIFA.

Dessa forma, o estudante demonstrou ter lido e compreendido o texto-fonte, porquanto isso acontece, conforme aponta Medeiros (2000), quando o leitor é capaz de resumir um texto com suas próprias palavras. A produção desse aluno, portanto, tem a qualidade de um resumo que possa ser publicado.

Exemplo 9:

01 Bernardo de Azevedo Moreira, mais conhecido como
 02 Bimodinho Gaúcho, é um meio de futebol atuando
 03 nas categorias de base do Grêmio e assina por
 04 duas vezes pelo FIFA o melhor jogador de futebol
 05 do mundo. No dia 4 de junho de 2012, foi con-
 06 firmado como novo reforço do Gole. O contrato que
 07 era válido até o fim de 2012, foi prorrogado por mais
 08 um ano.

09 Ainda jovem, Bernardo incorporou seu irmão, A-
 10 zevedo em jogos do Grêmio. A carreira do jogador
 11 começou no Grêmio desde as categorias de base.
 12 Aos 18 anos, foi jogador chave no grupo profisiona-
 13 nal de futebol gaúcho e era considerado um
 14 dos promissores da história do time.

15 No ano de 2004, o jogador assinou contrato
 16 com o Paris Saint-Germain numa ne-
 17 gociação bastante conturbada, gerando indignação
 18 dos grêmistas.

19 No topo do mundo de 2002, realizado no Ce-
 20 reia do Sul e Japão, o jogador foi o camisa
 21 14 da Seleção, e marcou um dos gols mais
 22 fantásticos da história. São 94 jogos e 33
 23 gols com a camisa da Seleção canarina, a-
 24 goém de 38 jogos pelas Seleções de Base, man-
 25 dando 23 jogos. O Brasil conquistou a Copa
 26 do Mundo e Bimodinho entrou como o se-
 27 gundo dos melhores jogadores do mundo.
 28

(E11, produção inicial)

Exemplo 10:

01 Bernardino de Amorim Moreira, mais conhecido como
 02 Bernardinho Gaucho, foi eleito pelo FIFA duas
 03 vezes o melhor jogador do mundo. No dia 4 de
 04 dezembro de 2010, foi confirmado como novo
 05 referência do Grêmio. O contrato que era válido de
 06 junho de 2010, foi prorrogado por mais um ano.
 07 Quando jovem, Bernardino acompanhou seu ir-
 08 mao, Amorim em jogos do Grêmio. A carreira de jo-
 09 gador começou no Grêmio desde as categorias da
 10 base. Aos 18 anos, já fazia parte do grupo filo-
 11 sofístico de talentos gaúchos e em seguida uma
 12 das promessas do histórico do time.
 13 Neste ano de 2004, o jogador, recebeu transfere-
 14 ncia para o Paris Saint-Germain numa negociação dos
 15 gremistas.
 16 No Copa do Mundo de 2002, realizada no Japão
 17 e Coreia do Sul, o jogador foi o camisa 14 da Se-
 18 leção, e marcou um dos gols mais fantásticos da
 19 história.
 20 Totó 94 jogos e 33 gols com a camisa 14 da
 21 Seleção brasileira, além de 38 gols pelas categorias
 22 de base, marcou 23 gols. O Bernardinho conquistou a
 23 Copa do Mundo de 2002, e Bernardino entrou
 24 para o Seleção dos melhores jogadores do mun-
 25 dial.
 26

(E11, produção final)

Na produção inicial, o estudante E11 praticou a regra do cancelamento transcrevendo trechos da biografia para o resumo. Notamos, contudo, a falta de construções em que o aluno, com suas próprias palavras, poderia apresentar os fatos relacionados ao personagem biografado. No primeiro parágrafo do seu texto, apresenta a pessoa biografada, sua função profissional, sua principal conquista (prêmio da FIFA) e sua atuação (na época em que a biografia foi produzida). Já no segundo parágrafo, cita o irmão do jogador, o início da sua carreira no Grêmio e seu ingresso no grupo profissional do time. O aluno prossegue seu texto mencionando a contratação do jogador pelo Paris Saint-Germain (PSG) e a repercussão

disso (terceiro parágrafo) e sua participação na Copa do Mundo de 2002 pela Seleção Brasileira (quarto parágrafo).

Constatamos, portanto, que o estudante E11 foi coerente em seu resumo com relação às informações da biografia ao fazer referência a acontecimentos relacionados ao jogador na mesma ordem dos fatos apresentados nesse texto-fonte, além disso, o aluno utilizou tempo verbal (pretérito perfeito e imperfeito) e vocabulário adequados ao contexto. Porém faltou aludir, em seu texto, a outros episódios que seriam significativos para o resumo, como a participação do jogador em outros clubes e homenagens recebidas pelo atleta, e isso poderia ser feito de forma sintética praticando as outras regras de sumarização.

Apesar de não ser o foco principal da nossa análise, também vale apontar que o estudante cometeu algumas inadequações linguísticas – que foram poucas, por sinal – por exemplo, de pontuação (1.06,07,25), acentuação (1.22) e translineação (1.09).

Outro dado que merece atenção é o fato de o estudante fazer menção, por duas vezes, à informação do início da carreira do atleta nas categorias de base do Grêmio (no primeiro e no segundo parágrafo), o que consideramos inadequado para um resumo, tendo em vista as características mencionadas por Lima (1994) para a produção desse gênero, como a *densidade*, a *clareza* e a *precisão*, além da *fidelidade* e da *objetividade*. Na produção final, por outro lado, o aluno corrige essa falha, deixando para citar essa informação apenas no segundo parágrafo.

Ademais, numa tentativa de sumarizar informações, na última versão do seu texto, o autor do resumo retirou o dado que trata da repercussão causada pelo contrato do Ronaldinho com o PSG, o que pode ser conferido no terceiro parágrafo. No restante do texto, não houve alteração significativa, apenas a divisão de um parágrafo (o quarto na produção inicial) em dois (quarto e quinto na produção final), a qual não haveria necessidade.

No geral, o texto do estudante E11 já não apresentava tantas inadequações na produção inicial, contudo, em sua produção final, o aluno poderia ter se referido a mais eventos concernentes ao jogador. No entanto, essa ausência não descaracteriza sua produção final, visto que o discente criou um texto mais curto utilizando as informações mais importantes do texto original (SERAFINI, 1998).

Exemplo 11:

Resumo da Biografia de RONALDINHO GAUCHO

Ronaldinho de Assis Moreira, mais conhecida como Ronaldinho gaúcho, é um meia de futebol revelado das categorias de Base do Grêmio e eleito por diversas vezes pela FIFA o melhor jogador de futebol mundo. Ainda garoto, Ronaldinho acompanhou seu irmão, ASSIS, em jogos do Grêmio. Aos 18 anos, já fazia sua aparição no grupo profissional do tricolor gaúcho e era considerada uma das grandes promessas da história do clube. Naquele ano destacou-se em várias partidas pela Copa Libertadores da América.

Após o Grêmio recusar várias ofertas de grandes clubes de futebol mundial, Ronaldinho assinou um pré-contrato com o clube francês às vésperas da assinatura do contrato e partiu rumo ao velho continente.

Na Copa do Mundo de 2002 realizada na Coreia do Sul e Japão, o jogador foi a camisa 11 da seleção comandada por Luiz Felipe Scolari. Com uma campanha irretocável e guiada por Rivaldo e Ronaldinho, Ronaldinho gaúcho marcou um dos gols mais fantásticos de todas as copas.

No dia 15 de julho de 2008, os clubes chegaram a um acordo e a transação batida à casa de 21 milhões de euros. Na equipe de milão, Ronaldinho terá a que vestirá uma nova camisa, já que a 10 era usada por Seedorf. Desta forma escolheu o número 80, em alusão ao ano de seu nascimento.

(E12, produção inicial)

Exemplo 12:

01	Ronaldinho Gaúcho
02	
03	Ronaldo de Assis Moreira mais
04	conhecido como Ronaldinho Gaúcho, é
05	uma meia de futebol revelada nas categorias
06	de base do Grêmio e eleito por duas vezes
07	pela FIFA o melhor jogador do mundo.
08	A carreira do jogador começou no Grêmio
09	desde as categorias de base. Aos 18 anos
10	já foi considerado uma das grandes
11	promessas do futebol gaúcho.
12	No ano de 2001, Ronaldinho conseguiu
13	uma transferência para o Paris Saint-
14	Germain, mas os gremistas ficaram
15	indignados com a negociação.
16	Na copa do mundo de 2002 realizada
17	na coreia, da Sul e Japão, o jogador foi
18	camisa 11 da Seleção comandada por
19	Luiz Felipe Scolari.
20	No dia 19 de julho de 2003, o Barce-
21	lona anunciou a contratação do jogad-
22	or por uma taxa de 25 milhões de euros. [3]
23	Em janeiro de 2011, Ronaldinho
24	foi contratado pelo Flamengo
25	Em 2012 Ronaldinho foi anunciado para
26	para reforçar o Atlético na 3ª rodada
27	do campeonato brasileiro
28	

(E12, produção final)

Assim como os demais participantes da sequência didática, o estudante E12 selecionou algumas informações da biografia consideradas relevantes para o resumo, praticando, dessa forma, a regra do cancelamento; contudo, constatamos que o aluno, em alguns trechos da sua produção inicial, cometeu falhas de coesão e coerência, por exemplo, os termos “Naquele ano” (l.10), “o clube francês” (l.14-15) e “os clubes” (l.24) não têm referente citado anteriormente, o que prejudica, assim, a compreensibilidade do texto. Além disso, o estudante incorreu em inadequações de caráter linguístico, tanto no uso da letra inicial

maiúscula e minúscula (l.01,08,09,21), da pontuação (l.05,13,15,17) e da acentuação (l.05,11) como na falta de palavra no contexto (l.05).

Por outro lado, o texto do estudante E12 se diferencia dos demais textos por conter um título, apesar de, durante a sequência didática, não termos orientado os estudantes a incluírem um título no resumo obrigatoriamente, deixando a critério de cada aluno essa tarefa. Vale também destacar que, em seu resumo, o aprendiz apresentou as informações na mesma ordem em que são apresentadas na biografia, mas saltando dados da carreira do jogador biografado que poderiam compor o texto, como sua participação nos clubes Flamengo e Barcelona.

Em contrapartida, na produção final, o estudante E12 realizou algumas alterações relevantes, demonstrando que percebeu as inadequações do primeiro texto e entendeu as atividades dos módulos, os quais, desse modo, cumpriram sua função de conduzir o aluno a uma autonomia frente aos objetivos propostos (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004). O estudante, por exemplo, reestruturou o resumo em mais parágrafos organizando melhor as ideias e inseriu o título no espaço destinado ao texto. Além disso, praticou ainda mais a regra do cancelamento, retirando a informação sobre o irmão do jogador biografado.

Outro fato importante no resumo do estudante E12 é a utilização da regra da seleção, que, segundo Lima (1994), trata-se do apagamento de proposições que representam condições, componentes ou consequência normais de um fato expresso em outra proposição. No texto em análise, essa regra foi aplicada pelo estudante ao retirar o termo “de futebol” da expressão “meia de futebol revelado nas categorias de base do Grêmio”, pois, já que se trata de um “meia” revelado em um clube de futebol (o leitor deve ter o conhecimento prévio de que Grêmio é um time de futebol), não haveria a necessidade do termo “de futebol” no contexto. O estudante também pratica a regra da construção ao fazer menção às expectativas de carreira que se tinha do jogador, já a partir dos seus 18 anos, no “tricolor gaúcho” (l.09-11).

O estudante prossegue seu texto aludindo aos fatos da carreira profissional do Ronaldinho Gaúcho em uma ordem cronológica, utilizando elementos de coesão – “No ano de 2001” (l.12), “Na copa do mundo de 2002” (l.16), “No dia 19 de julho de 2003” (l.20), “Em janeiro de 2011” (l.23) e “Em 2012” (l.25) – e verbos no pretérito perfeito e imperfeito do indicativo a fim de situar os fatos no tempo. O autor do resumo continua praticando a regra da construção (3º parágrafo) e do cancelamento, por exemplo, ao retirar detalhes relacionados à Copa do Mundo de 2002 e à atuação do jogador no Milan. Além disso, vale destacar o uso da coesão lexical no texto ao fazer referência a Ronaldinho Gaúcho (l.17,21-22,23,25).

Por fim, notamos que o aluno retirou a informação sobre a participação do atleta no Milan, porém acrescentou dados sobre o trabalho dele no Barcelona, Flamengo e Atlético, o que não existia na produção inicial. Portanto, o estudante atendeu às características do gênero resumo em geral, apesar de ainda persistirem algumas inadequações de ordem linguística na versão final do texto.

Exemplo 13:

01 Ronaldo de nazis moreira, mais conhecido como Ronaldinho Gaúcho
 02 é um atleta de futebol revelado nas categorias de base do grêmio
 03 e eleito por duas vezes pela fifa o melhor jogador de futebol
 04 do mundo. A carreira do jogador começou no grêmio desde as
 05 categorias de base aos 18 anos. Com a camisa do grêmio marcou 59
 06 gols em 146 jogos e por muitos é apontado como a maior revelação
 07 desde Renato Gaúcho.

08 No ano de 2001, o jogador acertou sua transferência para
 09 o Paris Saint-Germain. O jogador teve uma boa passagem pelo
 10 clube, com 25 gols e 19 assistências em 77 jogos.

11 Na copa do mundo de 2002 Ronaldinho Gaúcho marcou
 12 sem dar gols mais fantásticos de todas as copas.

13 No dia 19 de julho de 2003, o Barcelona anuncia
 14 a contratação do jogador por 25 milhões de euros, por 235 jogos,
 15 103 gols, 14 títulos, 23 prêmios individuais com a camisa azul-grieta.

16 No dia 15 de julho de 2008, os clubes chegaram a um acordo
 17 e a transação batia à casa de 21 milhões de euros, durante três
 18 temporadas, mas pela primeira vez saiu de um clube sem conquistar
 19 nenhum título. Ronaldinho marcou 29 gols, deu 29 assistências em 146
 20 partidas.

21 No dia 10 de janeiro de 2011, a presidente do Flamengo,
 22 anunciava a volta do craque ao futebol brasileiro. Já no ano de
 23 2012, o jogador atuou em 22 partidas e marcou 7 gols. A partir daí,
 24 tentaram abater os pontos de gols para o jogador.

25 No dia 4 junho de 2012, o jogador foi anunciado como
 26 novo do Atlético para o restante da temporada.

27 São 94 jogos e 33 gols pela Seleção brasileira, além de
 28 ~~38~~ 38 jogos pela seleção de base, marcando 23 gols. No último
 29 teste do Brasil antes da estreia na copa das confederações, rodou
 30 conosco o camisa 10 para a partida amistosa diante o Chile.

(E13, produção inicial)

Exemplo 14:

01 Ronaldo de Assis moriera, mais conhecido como Ronaldinho
 02 Gaúcho é um meia de futebol revelado nas categorias de base
 03 do Grêmio e eleito por duas vezes pela FIFA o melhor jogador de
 04 futebol do mundo. Aos 18 anos com a camisa do grêmio foram 68
 05 gols em 141 jogos e por muitos é apontado como a maior evolu-
 06 ção desde Renato Gaúcho.

07 No ano de 2001, o jogador acertou sua transferência para o
 08 Paris Saint-Germain, o jogador teve uma boa passagem no clube, com
 09 25 gols e 18 assistência em 77 jogos. Na copa do mundo de 2002,
 10 Ronaldinho Gaúcho marcou um dos mais fantásticos de todas as
 11 copas.

12 No dia 19 de Julho de 2003, o Barcelona anunciou a contra-
 13 tação do jogador por 25 milhões de euros, foram 235 jogos, 103 gols
 14 14 títulos, 23 prêmios individuais com a camisa azul-graná.

15 No dia 15 de Julho de 2008, os clubes chegaram a um acor-
 16 do e a transação batia a casa de 25 milhões de euros. pela pri-
 17 meira vez, o jogador, saiu de um clube sem conquistar nenhum
 18 título.

19 No dia 10 de janeiro de 2011, o presidente do Flama-
 20 nge anunciou a volta do craque ao futebol brasileiro. Já no ano
 21 de 2012, o jogador atuou em 22 partidas e marcou 7 gols. A partir
 22 daí, estavam abertas as portas para o jogador.

23 No dia 4 de julho de 2012, o jogador foi anunciado como
 24 reforço do Atlético para o restante da temporada. No dia 31
 25 de julho de 2012, o jogador foi homenageado na câmara munici-
 26 pal como cidadão de Belo Horizonte.

(E13, produção final)

Na primeira versão do seu resumo, em linhas gerais, o estudante E13 apresenta o jogador Ronaldinho Gaúcho, cita a conquista do prêmio da FIFA de melhor jogador recebido pelo atleta e situa o início da sua carreira. O aluno faz isso selecionando informações dos primeiros parágrafos da biografia articulando-as de modo coerente. Nos parágrafos seguintes, o aprendiz alude à transferência do atleta para o Paris Saint-Germain (PSG), à sua atuação na Copa do Mundo de 2002, à contratação do jogador pelos clubes Barcelona, Flamengo e Atlético (Mineiro) e, por fim, à participação dele na “Seleção Canarinho”.

Constam também, nesse primeiro texto, alguns dados que tratam de detalhes, como a quantidade de gols e assistências praticadas pelo jogador em jogos defendendo diferentes times de futebol ao longo da carreira. No entanto, esses detalhes, para um resumo, não são adequados, pois esse gênero requer informações essenciais do texto-fonte, e não pormenores desnecessários, por se tratar de uma apresentação sintética, concisa, seletiva das ideias de um texto (MARKONI; LAKATOS, 2012; MEDEIROS, 2014).

Além disso, constatamos algumas falhas linguísticas e textuais no resumo, por exemplo, o aluno menciona que “os clubes chegavam a um acordo” (l.16) sem, contudo, citar esses clubes anteriormente, prejudicando, conseqüentemente, a compreensão do leitor acerca das informações do resumo, tendo ele que recorrer ao texto-fonte. Identificamos também outra falha, desta vez no uso da expressão “durante três temporadas” (l.17-18), que está praticamente isolada, sem nexos com o restante do período, causando problema de coesão e coerência textual.

Ademais, quanto aos aspectos linguísticos, percebemos inadequações de pontuação (l.01), de acentuação (l.02,08,10,12,15,19), de utilização das letras iniciais maiúsculas e minúsculas (l.03,09,13), além de margens irregulares no texto (l.03,04,11,13, 17,21,25). Apesar de esses aspectos não serem o foco principal da nossa pesquisa, essas inadequações foram apontadas e classificadas no resumo do aluno – por meio da correção classificatória, considerada mais eficaz por Serafini (1998), mas também da textual-discursiva, proposta por Ruiz (1998) – para que ele realizasse as adequações necessárias a fim de melhorar a qualidade do texto e, por conseguinte, torná-lo mais compreensível para o leitor. Com essas correções, o aluno pôde ter uma atitude mais responsiva, já que todo texto pressupõe a presença do outro por ter caráter dialógico, de acordo com a concepção bakhtiniana de polifonia.

Na produção final, o estudante E13 ainda incorreu em diversas inadequações, algumas repetidas da produção inicial, outras inéditas no seu texto. A diferença significativa entre as duas produções está no acréscimo da informação sobre a homenagem recebida por Ronaldinho Gaúcho (l.24-26) e, o que consideramos inapropriado, a retirada da referência sobre a participação do atleta na Seleção Brasileira, porque esse dado importa para o resumo.

Em suma, verificamos que o estudante não reconheceu bem as inadequações constatadas na produção inicial, apesar do *feedback* dado – por meio da correção dos textos e dos comentários sobre os aspectos linguísticos, textuais e discursivos, e dos módulos trabalhados em sala de aula – o que pode ter ocorrido por diversas razões, dentre elas a indisciplina, e a falta de comprometimento com a atividade da parte de alguns alunos.

Exemplo 15:

01 Ronaldo de Assis Moreira, mais conhecido como
 02 Ronaldinho Gaúcho, é a méia de futebol revelado
 03 nas categorias de base do Grêmio e eleito por
 04 duas vezes pela Fifa o melhor jogador de futebol
 05 do mundo. No dia 4 de junho de 2012, foi renovi-
 06 cado como novo reforço do Galo. O contra-
 07 to, que era válido até o fim de 2012, foi
 08 prorrogado por mais um ano.

09 Ainda garoto, Ronaldo acompanhava seu
 10 irmão, Assis, em jogos do Grêmio. A carreira
 11 do jogador começou no Grêmio desde as categorias
 12 de base. Irmão de Assis, também ex jogador do Grêmio
 13 e atualmente seu empresário, Ronaldinho viu seu toda
 14 sua infância o acompanhando e jogando pelo Grêmio.
 15 Aos poucos, foi se tornando o principal jogador da equipe.
 16 Com a camisa do Grêmio, foram 68 gols em
 17 141 jogos e por muitos é apontado como a maior
 18 revelação desde Ronaldinho Gaúcho.

19 No ano de 2001, o jogador cienteu sua tran-
 20 sferência para o Paris Saint Germain numa
 21 negociação bastante conturbada, quando indaga-
 22 ções por parte dos gremistas. O jogador teve
 23 uma boa passagem no clube, com 25 gols e 18 as-
 24 sistências em 77 jogos.

25 Comandada por Luiz Felipe Scolari. O gol ga-
 26 mentou a virada na partida e classificação
 27 do país para a semifinal do torneio. Com a
 28 belíssima exibição na Copa, o jogador já
 29 despertou as atenções das principais equipes
 30 da Europa.

(E18, produção inicial)

Exemplo 16:

01 : Ronaldo de Assis Moreira, mais conhecido como
 02 Ronaldinho Gaúcho, é o meio atacante de futebol mais
 03 conhecido nas categorias de base do Grêmio e foi eleito
 04 duas vezes o melhor jogador do mundo pela FIFA.
 05 A carreira do jogador começou no Grêmio
 06 desde as categorias de base, aos poucos, já era o
 07 principal jogador da equipe.
 08 No ano de 2004, o jogador acertou sua trans-
 09 ferência para Paris Saint Germain, onde teve uma
 10 boa passagem no clube francês.
 11 No ano de 2003 o jogador Ronaldinho foi con-
 12 tratado pelo Barcelona. No ano de 2008 o milion
 13 contratou o jogador. Nesse clube o jogador usou
 14 a camisa número 80 em alusão ao ano do seu
 15 nascimento.
 16 Em 2011 no atleta jogou pelo Flamengo.
 17 No ano seguinte, o atleta jogou pelas Atlé-
 18 tico Mineiro.
 19 Na Copa de 2002, realizada na Coreia do Sul
 20 e Japão, o jogador foi campeão com a comi-
 21 ssão da Seleção Brasileira.
 22 Além do prêmio de melhor jogador do mundo
 23 o atleta recebeu diversas homenagens.
 24

(E18, produção final)

Assim como os demais participantes da sequência didática, o estudante E18 pratica a regra do cancelamento selecionando informações relevantes sobre a pessoa biografada. Na sua primeira produção, o aluno praticamente transcreve o primeiro parágrafo da biografia para introduzir o seu resumo apresentando o jogador. No restante do resumo, continua copiando partes do texto-fonte, relatando a participação do Assis, irmão do Ronaldinho, na carreira do jogador, o começo da carreira do atleta no Grêmio, a sua transferência para o Paris Saint-Germain (PSG) e sua trajetória na seleção brasileira.

Além disso, na sua primeira produção, o estudante E18 apresenta no resumo alguns pormenores desnecessários acerca jogador, como a quantidade de jogos e de gols pelo Grêmio (l.16-17) e PSG (l.23-24). Merecem atenção, nesse texto, alguns casos ligados a aspectos linguísticos – como o uso inadequado de termos (l.02,14), falhas de ortografia

(l.04,24), translineação (l.05-06,19), pontuação (l.10), letra inicial maiúscula e minúscula (l.12), notação léxica (l.12) e margem (l.04,06,12,14,15,16,19,26,28) – os quais foram mostrados ao estudante para serem corrigidos na produção final.

Percebemos também no resumo outros casos que precisavam ser corrigidos, desta vez relacionados a aspectos textuais, como os que identificamos no último parágrafo, o qual se inicia com a expressão “Comandada por Luiz Felipe Scolari” (l.25), sem mencionar o que seria comandado por esse técnico, e continua com “O gol garantia a virada na partida e a classificação do país para a semifinal do torneio” (l.25-27), sem deixar claro o time e o torneio em que Ronaldo fez esse gol. Essas inadequações se configuram como problemas de coesão e coerência textual, prejudicando a compreensão do leitor acerca das informações expostas no texto.

Por outro lado, notamos mudanças significativas na produção final do estudante. À primeira vista, identificamos logo uma melhor estruturação do texto em parágrafos, favorecendo a organização das ideias incluídas no resumo. Além disso, o aluno retirou a informação que tratava sobre Assis, irmão do Ronaldinho, a qual ocupava uma parte considerável do resumo na produção inicial, mas que poderia ceder espaço para outros dados mais importantes acerca do jogador.

Vale destacar também que, na última versão do seu texto, o discente acrescentou outras informações relevantes, como a atuação do atleta no Barcelona, Milan, Flamengo, Atlético e Seleção Brasileira na Copa de 2002. Outro dado interessante na produção final alude ao ano de nascimento do jogador (l.14) e à homenagem recebida por ele (l.22-23). Ademais, ressaltamos a coesão sequencial evidenciada no texto por meio dos adjuntos adverbiais (l.06,08,11,16,17,19), os quais situam os fatos no espaço e no tempo, e a coesão referencial (l.07,10,13). Nota-se, então, que o estudante manifestou a capacidade de *compreensão leitora* do texto-fonte, indispensável na prática de resumir, porque, conforme aponta Sousa (2004), só é possível resumir um texto depois de compreender o que se leu.

Portanto, mesmo ainda havendo no texto algumas falhas de caráter linguístico, a última produção desse estudante revelou avanços que tornaram o texto mais compreensível – não precisando que o leitor tenha de recorrer ao texto-fonte para entender as informações incluídas no resumo – e, dessa forma, passível de publicação. O aluno, assim, reconheceu as inadequações cometidas na produção inicial e assimilou as características do gênero resumo durante os módulos, melhorando seu texto na versão final.

Exemplo 17:

01 Ronaldo de Assis Moreira, mais conhecido como Ronaldinho Gaúcho,
 02 é um meio-campista brasileiro nas categorias de base do Grêmio e selado duas
 03 vezes pela FIFA o melhor jogador do mundo.
 04 Desde jovem, Ronaldo acompanhava seu irmão em jogos do Grêmio. O com-
 05 reço do jogador começou em jogos no Grêmio desde as categorias de base. Ron-
 06 baldinho nasceu a 21 anos 18 anos, foi feita sua estreia no jogo de pro-
 07 vação do Botafogo de Futebol e Regatas. O ano de 1999 marcou de vez o nome do jogador
 08 com a camisa da Seleção Brasileira, marcando um gol na esta-
 09 da do Brasil em um jogo realizado pela Copa América, e logo, o Grêmio
 10 fez um gol em 141 jogos e por muito é apontado como o maior
 11 jogador do Grêmio Gaúcho.
 12 No ano de 2001, Ronaldo assinou sua transferência para o Paris Saint-
 13 Germain numa negociação bastante conturbada, grande indignação por parte dos
 14 grêmios. Isso deve fazer-se tal pelas exibições e conquistas a Copa Intertoto
 15 da UEFA em 2001, com 25 gols e 18 assistências em 77 jogos.
 16 Na Copa do mundo de 2002, realizada no Japão, Ronaldo foi o jogador
 17 mais importante do Brasil, sendo eleito o melhor jogador do torneio por
 18 votos dos jogadores. Ronaldo marcou um dos gols mais fanta-
 19 sticos de todos os tempos.
 20 Além das atuações foi mencionado o jogador passou por Barcelona,
 21 Milan e Atlético com sua transferência do Milan para o fluminense marcando
 22 por sua função.
 23 Após transferir Ronaldo, recebeu grandes elogios e aclamações que
 24 fizeram, diversos times europeus, como foi feito na América nos jogos
 25 UPMG e pela revista inglesa World Soccer,
 26

(E20, produção inicial)

Exemplo 18:

01 Ronaldo de Assis Moreira, conhecido popularmente
02 como Ronaldinho Gaúcho, é um meio-campista
03 que foi revelado no Grêmio, eleito duas vezes pela FIFA o
04 melhor jogador de futebol do mundo.
05 A carreira do jogador começou profissionalmente
06 aos 18 anos, em algumas aparições no time do Grêmio. O ano
07 de 1999 ele jogou na Seleção Brasileira, marcando de o
08 seu nome. Logo depois ele foi contratado pelo Grêmio
09 como o melhor jogador desde R. Renato Gaúcho.
10 Em 2001, Ronaldo passou para o Paris Saint-Germain,
11 depois de uma negociação conturbada, gerando indignação
12 dos gaúchos. Pelo clube Parisense, ele teve boas atuações
13 e conquistou a Liga de UEFA.
14 Após jogar do mundo em 2002, o futebolista jogou com a
15 seleção comandada por Luiz Felipe, com um ótimo desempenho,
16 marcando gols importantes.
17 Além das seleções foi muito bem sucedido, o jogador
18 passou por Borussia Dortmund e Aston Villa, com a conquista
19 do 2º Melhor jogador do Mundo marcando por uma futura
20
21 Com todo, os jogadores gaúchos muitas vezes são homenageados
22 através de homenagens, como a que foi feita pelo Conselho Paranaense
23 pelo Leão de Curitiba, a UEFA e pela revista inglesa
24 Soccer.

(E20, produção final)

Como é possível verificar na produção inicial, o estudante E20 praticou a regra do cancelamento copiando partes da biografia consideradas relevantes para o resumo. Além disso, em algumas partes do seu texto, também pôs em prática a regra da construção (5º e 6º parágrafos). No primeiro parágrafo, em particular, o aluno utiliza o termo “meio-campista” ainda não usado nas outras produções, as quais, geralmente, contém a mesma expressão da biografia: “um meia de futebol”. Esse dado diferencia a produção desse aluno das demais já analisadas em nossa pesquisa.

Quanto às informações selecionadas para o resumo, na primeira versão do seu texto, o estudante apresenta a pessoa biografada (1º parágrafo) e prossegue seu texto expondo a participação do Assis – irmão do Ronaldinho – na carreira do jogador, o início da trajetória profissional do atleta no Grêmio e a projeção da sua imagem com a Seleção Brasileira (2º

parágrafo). O discente continua seu resumo destacando a transferência do jogador para o Paris Saint-Germain e a reação dos gremistas frente a esse fato (3º parágrafo), a sua participação na Copa do Mundo de 2002 (4º parágrafo), a sua passagem por outros clubes (5º parágrafo) e algumas homenagens recebidas pelo atleta (6º parágrafo).

Assim como outras produções analisadas neste trabalho, o texto do estudante E20 também contém detalhes da biografia que poderiam ser desconsiderados para o resumo, a saber, o número de jogos e de gols do Ronaldinho pelo Grêmio e pelo PSG. Ademais, o discente comete algumas falhas linguísticas e textuais. Quanto aos aspectos linguísticos, o texto contém erros de ortografia (l.03,08,09,20,23), acentuação (l.02,06,08,12,18), concordância nominal (l.11), letra inicial maiúscula e minúscula (l.11,16,17,21) e pontuação (l.15,18,20,23), além de problema de margem (l.08).

No tocante aos aspectos textuais, o estudante incorreu em falhas que podem prejudicar o entendimento do texto. Por exemplo, ao mencionar a conquista da Copa Intertoto da UEFA, cita a quantidade de gols, assistências e jogos do Ronaldinho pelo PSG (l.15) sem relacionar, com clareza, essa informação com o que foi dito anteriormente. Diante disso, o leitor teria de recorrer ao texto-fonte para saber do que trata essa informação.

A produção inicial do aluno contém mais problemas textuais, como no fragmento “e com o Grêmio foram, 68 gols em 141 jogos e por muitos é apontado como a maior revelações desde Renato gaúcho” (l.09-11), sendo que, em linhas precedentes, aborda a participação do jogador na Seleção Brasileira, e não no Grêmio. Vale apontar também um problema de coerência relacionado à informação da biografia que trata de uma contusão sofrida pelo jogador; no resumo, consta que o atleta teve uma fratura (l.22). Esse último dado infringe, de certo modo, o *princípio da fidelidade* mencionado por Lima (1994), que consiste em manter as ideias do texto-fonte a partir da utilização de palavras iguais ou diferentes do texto original.

Em contrapartida, na produção final, o estudante realizou algumas alterações, a começar pelo primeiro parágrafo, no qual praticou a regra da construção, mesmo que sutilmente, diferenciando um pouco o parágrafo do seu texto do que consta na biografia. Além do mais, retirou a informação relativa ao irmão do jogador, provavelmente, por considerá-la irrelevante para o resumo.

O estudante avança seu texto com mais mudanças, sempre situando os fatos utilizando o tempo verbal no pretérito e os elementos coesivos sequenciais – “O ano de 1999” (l.06-07), “logo depois” (l.08), “Em 2001” (l.10), “Na copa do mundo de 2002” (l.14), “Além das seleções já mencionadas” (l.17) – e fazendo referência ao Ronaldinho lançando mão da

coesão referencial – “um meio-campista” (l.02), “jogador” (l.05,17), “ele” (l.07,08,12), “Ronaldo” (l.10), “o futebolista” (l.14), “o desportista” (l.20).

É válido também enfatizar a retirada do detalhe da informação sobre a quantidade de gols e jogos do atleta e da referência à Coreia do Sul e ao Japão na Copa de 2002. Com isso, o aluno praticou as regras do cancelamento e da seleção respectivamente, já que, no primeiro caso, esse detalhe é irrelevante para o resumo e, no segundo, não precisaria citar onde ocorreu a Copa de 2002, pois já está subentendido e pode ser recuperado pelo conhecimento prévio do leitor.

Apesar de ainda conter algumas inadequações de caráter linguístico (l.06,12,21,22) e textual (l.19,20,21-22), essa última versão do resumo melhorou significativamente, tornando mais compreensível pelo leitor. Passemos ao próximo texto.

Exemplo 19:

Ronaldo de Amorim Moura, mais conhecido como Ronaldinho Gaúcho, foi eleito duas vezes pela FIFA o melhor jogador do mundo. Seu primeiro time foi o grêmio, onde tudo começou... foram surrta e oito gols em 141 jogos, em 2001, o jogador acertou a transferência para o Paris Saint-Germain e conquistou a Copa Intertoto da UEFA. no dia 19 de julho de 2003, o Barcelona anunciou a contratação do jogador no dia 15 de julho de 2008, Ronaldinho entrou na equipe milão, durante 3 temporadas, atuou no clube italiano, mas pela primeira vez, saiu do clube sem conquistar nenhum título. no dia 10 de janeiro de 2011, a presidente do Flamengo, Patrícia Amorim, anunciou a volta do Ronaldinho ao time. Já no dia 4 de junho de 2012, o jogador foi anunciado como reforço do Atlético para a restante da temporada, o contrato só era válido até 31 de dezembro de 2012. na Seleção Brasileira foram 94 jogos e 33 gols, além de 38 jogos pelas seleções de base, marcando 23 gols, em 1999 marcou de vez o nome do jogador no Livro Mundial.

no dia 31 de julho de 2012, o jogador Ronaldo de Amorim Moura, foi homenageado na Câmara Municipal como Cidadão Honorário de Belo Horizonte.

(E23, produção inicial)

Exemplo 20:

01 Ronaldinho de Amorim, mais conhecido como
 02 Ronaldinho Gaúcho, foi eleito duas vezes pela
 03 FIFA o melhor jogador do mundo. Sua primeira
 04 time foi o Grêmio, onde a sua carreira começou.
 05 Em 2001, o jogador assinou a transferência para
 06 o Paris Saint-Germain e conquistou a Copa In-
 07 tercontinental da UEFA. 19 de julho o Barcelona anunciou
 08 a contratação do jogador. No ano de 2008, Ronald-
 09 inho entrou na equipe Milão. Durante 3 tem-
 10 poradas, atuou no clube italiano, mas pela
 11 primeira vez, saiu do clube sem conquistar nu-
 12 nhum título.
 13 Em 1999 mudou de vez o nome do atleta
 14 no Livro Mundial. Em 30 de julho de 2012, o
 15 futebolista Ronaldinho Gaúcho, foi homenageado
 16 na Câmara Municipal como Cidadão Honorário de
 17 Belo Horizonte.

(E23, produção final)

Na produção inicial do estudante E23, à primeira vista, é notória a estruturação do texto em apenas dois parágrafos, os quais poderiam ser ainda mais divididos para uma melhor organização das informações. Praticando a regra do cancelamento, o aluno cita, em seu texto, dados importantes sobre Ronaldinho Gaúcho. Primeiramente, apresenta o jogador (nome e principal prêmio conquistado como futebolista) e o começo da sua carreira no Grêmio; em seguida, menciona outros clubes nos quais o atleta jogou (Paris Saint-Germain, Barcelona, Milan, Flamengo, Atlético e Seleção Brasileira) e finaliza seu resumo relatando uma homenagem recebida pelo desportista.

Importa destacar, nesse resumo, os mesmos detalhes citados em outras produções analisadas em nosso trabalho (1.04-05;18-20), não obstante o aluno ter praticado a regra do cancelamento, e algumas inadequações, tanto linguísticas quanto textuais. No que se refere às falhas textuais, identificamos incoerência no seguinte trecho: “a presidente do Flamengo, Patrícia Amorim, anunciava a volta do Ronaldinho ao time” (l.14), sendo que o jogador não havia atuado nesse clube antes.

Com relação às inadequações linguísticas, identificamos erros de ortografia (l.02,05,14), pontuação (l.23,10,11,18,20), letra inicial maiúscula e minúscula

(1.04,07,08,11,12,18), falta de palavra no contexto (1.10), as quais foram apontadas no texto do aluno, com o fito de que, na fase da revisão e da produção final, o estudante pudesse corrigi-los, deixando seu resumo mais compreensível e adequado à norma padrão culta da língua, o que é exigido no contexto dessa produção textual.

Concluimos a análise dessa produção inicial reconhecendo que o estudante, de fato, praticou a regra do cancelamento, porém as informações não foram bem organizadas e distribuídas estruturalmente em parágrafos, além de seu texto conter inadequações linguísticas e textuais, com os quais o leitor teria dificuldade de entender algumas ideias expressas no texto e precisaria recorrer ao texto-fonte para compreendê-las.

Já na produção final, o estudante estruturou seu resumo em três parágrafos, provavelmente na tentativa de organizar melhor as informações, e explicitou algumas delas com o objetivo de ser mais cooperativo com o leitor, como a referente ao trecho “onde tudo começou” (1.04) da primeira produção. Vale também salientar que o autor do resumo praticou a regra da construção ao longo do seu texto, pouco vista nas produções analisadas em nossa pesquisa. Apesar dessas qualidades, o aluno ainda cometeu alguns erros linguísticos em seu texto (1.07,09,10,13) e reduziu-o ainda mais, retirando informações que seriam relevantes para o resumo, como a participação do Ronaldinho no Flamengo, no Atlético e na Seleção Brasileira.

Logo, apesar de ser característica do resumo a redução de um texto, isso não mede a qualidade do gênero, tendo em vista que informações significantes do texto-fonte devem ser inclusas no resumo para que o leitor possa ter acesso às informações necessárias com menos palavras possíveis para a compreensão do texto. O *princípio da exaustividade* ou *da relevância* – não omitir nenhum aspecto relevante do texto-fonte – apontado por Lima (1994) trata desse aspecto textual na produção de resumo.

Na próxima seção, faremos alguns comentários e observações sobre a análise das produções, destacando aspectos significativos que foram constatados durante o processo.

5.3 Alguns comentários e observações sobre a análise dos textos

A partir da análise das produções dos estudantes que participaram de todas as etapas da sequência didática, constatamos avanços consideráveis em alguns textos com relação à competência da linguagem escrita. Atribuimos esse progresso à metodologia utilizada em nossa pesquisa, com “atividades escolares organizadas, de maneira sistemática,

em torno de um gênero textual oral ou escrito”. (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004, p. 83).

Durante o processo da sequência didática, os estudantes perceberam a seriedade do trabalho que propomos realizar e demonstraram interesse em participar das atividades, as quais, para eles, era novidade, tendo em vista que se tratava de um procedimento metodológico pouco praticado no contexto escolar. Apesar de as atividades de produção escrita serem encaradas pelos alunos – em particular do Ensino Fundamental – Anos Finais, como um trabalho fatigante, pois requer escritas, revisões e reescritas, os alunos aderiram ao projeto com boas expectativas de aprendizagem.

Além disso, ao anunciarmos que o texto de cada aluno seria lido e avaliado por outro colega e que uma das produções textuais seria selecionada e lida para a comunidade escolar, os estudantes manifestaram estranheza com relação a isso, porque não costumavam submeter suas produções a outras pessoas que não fosse o próprio professor; porém, depois que esclarecemos a importância de seus textos adquirirem uma função social, os participantes da SD entenderam e aceitaram bem essa proposta.

Alguns alunos não acreditavam que seu resumo poderia ser escolhido – o que revela uma baixa autoestima com relação às suas habilidades de escrita – ou, mesmo que seu texto selecionado, outros estudantes tinham vergonha de que sua produção fosse exposta publicamente; outros estudantes, contudo, manifestaram confiança, pois, mesmo que seu texto não estivesse bem produzido inicialmente, eles teriam a oportunidade de melhorá-lo ao longo do percurso, com a revisão e a rescrita, por isso os alunos, aos poucos, foram ganhando segurança no trabalho com a escrita.

Vale ressaltar que, em nossa pesquisa, o resultado final das produções textuais não teve o mesmo progresso para todos os estudantes: em geral, os alunos demonstraram bom desempenho em relação à sumarização das informações, principalmente, quanto à regra do cancelamento; porém, apesar de termos trabalhado a regra da construção nos módulos, poucos foram capazes de aplicar essa regra nas suas produções, o que revela uma grande dificuldade dos alunos nesse aspecto do resumo; também houve muitas falhas no tocante aos aspectos linguísticos e textuais nas primeiras produções, mas foram resolvidas, em grande parte, nas produções finais; por fim, praticamente todos os estudantes colocaram em seus resumos apenas informações que constam no texto-fonte, a saber, a biografia sobre o Ronaldinho Gaúcho, e utilizaram o tempo verbal apropriado (pretérito perfeito e imperfeito), além de um vocabulário adequado para o gênero em questão.

Concluimos estas observações enfatizando a importância de se trabalhar com a sequência didática com mais frequência nas aulas de Língua Portuguesa no contexto escolar, não só com alunos do Ensino Fundamental, mas também de outros níveis de ensino, considerando os resultados verificados nos textos dos estudantes participantes de nossa pesquisa, a boa receptividade da nossa proposta de trabalho por boa parte dos alunos e o engajamento dos estudantes nas atividades da SD.

Nas Considerações Finais, próxima seção deste trabalho, apresentaremos os resultados que alcançamos por meio dos pressupostos teóricos e metodológicos seguidos, a partir do relato e do registro das impressões e das reflexões sobre o que vivenciamos e constatamos com a nossa pesquisa, sugerindo, portanto, caminhos para a continuidade de estudos relativos ao avanço dos alunos na competência escrita.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos muito relevante o trabalho que realizamos por meio desta pesquisa tendo em vista ser primordial, em uma sociedade letrada, o aprendizado da leitura e da escrita. Também reconhecemos que nossos alunos, mormente das escolas públicas brasileiras, apresentam dificuldade no tocante às habilidades de compreensão e produção textual. Por isso desenvolvemos este trabalho com o fito de propiciar aos estudantes o desenvolvimento dessas capacidades e, conseqüentemente, o sucesso escolar e a inclusão social desses aprendizes.

Diante disso, destacamos a importante e difícil função do professor de língua portuguesa de possibilitar ao aluno a ampliação da sua competência discursiva, o que não significa apenas saber ler e escrever, mas também interagir socialmente, utilizando a leitura e a escrita em diferentes contextos sociais. Dessa forma, seguimos as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (1998) e da Base Nacional Curricular Comum – BNCC (2018) de tomar a diversidade de textos e gêneros como objeto de ensino de Língua Portuguesa. Em nosso trabalho, então, abordamos o gênero resumo, contemplado no *campo das práticas de estudo e pesquisa* da BNCC, tendo em vista o escasso tratamento sistemático, no contexto escolar, sobre esse gênero, o qual auxilia o estudante na sumarização das informações.

Além dessa complexa tarefa do professor no contexto brasileiro, salientamos ainda a dificuldade desse profissional em lidar com a falta de recursos humanos e materiais na escola, a baixa valorização profissional, o tempo insuficiente para planejamento e atualização na sua área de conhecimento, além da já conhecida indisciplina dos alunos em sala de aula e de problemas de caráter social dos estudantes. Tudo isso acaba refletindo na falta de motivação dos professores em exercer sua profissão e no baixo desempenho dos estudantes, inclusive em avaliações externas, como SAEB, Prova Brasil e SPAECE.

Ademais, notamos que, apesar do expressivo esforço dos professores em formar leitores e produtores de textos proficientes, continua escassa uma abordagem sistemática sobre gêneros na escola, o que pode ser explicado pela dificuldade que os professores têm de trabalhar uma sequência didática voltada para a produção textual, assim como pela ausência de uma perspectiva de ensino que trate a diversidade de gêneros como objeto de ensino nas aulas de Língua Portuguesa.

No que tange à produção escrita em particular, observamos que ainda persiste o interesse do professor pelo produto final – o texto – sem dar o devido valor às diferentes

etapas do processo de produção, como planejamento, rascunho, revisão e reescrita, tornando improdutivas e improvisadas as atividades de escrita, o que reforça ainda mais o desinteresse dos estudantes nas aulas de produção textual.

Apesar disso, reconhecemos as experiências e os investimentos – já mencionados neste trabalho – que vêm sendo empreendidos nos últimos anos para reverter esse quadro, como políticas públicas que visam a valorizar as experiências exitosas dos professores de Língua Portuguesa e proporcionar uma formação continuada desses profissionais da educação. Tais ações vêm contribuindo para uma mudança na perspectiva do professor em sua prática docente e, conseqüentemente, para a melhoria do aprendizado dos estudantes com o desenvolvimento das suas habilidades de leitura e escrita.

É necessário, portanto, que a escola organize suas atividades para que o aluno utilize a linguagem na escuta e produção de textos orais e na leitura e produção de textos escritos, levando em conta os contextos reais de comunicação – as demandas sociais, os propósitos comunicativos e expressivos e as condições de produção do discurso – e as diferentes etapas inerentes ao processo de escrita.

Por essa razão, admitimos que o processo de ensino e aprendizagem precisa ser planejado, considerando a realidade da escola e dos estudantes, determinando os conteúdos a serem abordados, os objetivos a atingir e a metodologia mais adequada, sem deixar de vista a avaliação. Assim sendo, para cada atividade dos módulos desta pesquisa, elaboramos um planejamento a fim de minimizar as principais dificuldades dos alunos concernentes ao domínio do gênero estudado, proporcionando, dessa forma, o aprendizado dos estudantes.

Outro fator primordial que reconhecemos para o êxito no processo de ensino e aprendizagem é a formação do professor, porque um docente qualificado profissionalmente, atualizado nos conhecimentos de sua área de atuação, certamente terá mais sucesso na prática de ensino e, por conseguinte, os estudantes serão beneficiados em seu aprendizado. Nesse aspecto, o Profletras tem contribuído para a importante formação continuada dos professores de Língua Portuguesa.

Nesse sentido, nosso trabalho também visa a contribuir para o progresso dos estudantes na leitura e, principalmente, na escrita, a partir da produção do gênero resumo. Em virtude disso, levantamos os seguintes questionamentos que fomentaram a nossa pesquisa: Como ensinar a produção de resumo aos alunos do Ensino Fundamental – Anos Finais, focando o ato de redigir como um processo, considerando que muitos estudantes desse nível ainda não têm o hábito de planejar e editar seus textos? De que maneira podem-se minimizar as principais dificuldades que os alunos do Ensino Fundamental – Anos Finais têm na

produção de resumos? O contraste entre as produções inicial e final permite associar a melhoria do desempenho da competência escrita e a apropriação do gênero resumo ao desenvolvimento da sequência didática?

Logo, desenvolvemos este trabalho com o principal objetivo de proporcionar avanços no processo de redigir dos alunos de 8º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Fortaleza, visando ao ensino da produção escrita a partir da produção do gênero resumo e da aplicação de uma sequência didática.

Fundamentamos nossa pesquisa em Bakhtin (2003) para tratar de gêneros do discurso, com as releituras de Bezerra (2017), Miller e Bazerman (2011), Marcuschi (2002, 2008, 2010) e Serafini (1998), assim como nas orientações dos documentos oficiais: PCN e BNCC; também recorremos à obra de Marcuschi (2008, 2010) e de Santos, Riche e Teixeira (2013) para abordamos as tipologias textuais.

Acerca do gênero resumo, nossa fundamentação pautou-se em Lima (1994), Serafini (1998), Medeiros (2000), Sousa (2004) e Marcuschi (2010). Em relação à produção textual, tomamos como base os pressupostos teóricos de Vieira (2005) – que valoriza a escrita como um processo – e as contribuições teóricas de Geraldi (1997), Serafini (1998), Marcuschi (2010) e Cassany (1993). No tocante à correção e avaliação de texto escrito, baseamo-nos em Serafini (1998), Ruiz (1998), Conceição (2004) e Antunes (2006).

Quanto à metodologia utilizada em nossa pesquisa-ação, utilizamos a sequência didática proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), entendido como um conjunto de atividades escolares, cada qual com objetivos definidos, organizadas sistematicamente em torno de um gênero oral ou escrito. Também consideramos relevante para nossa pesquisa, como procedimento metodológico, a adaptação da SD proposta por Swiderski e Costa-Hübes (2009).

Portanto, com base nessa sequência didática, elaboramos atividades para serem trabalhadas em encontros de 2 (duas) horas-aula cada, distribuídos em *apresentação da situação*, *módulo de reconhecimento do gênero*, *produção inicial*, *módulos* – com material explicativo e exercícios de leitura e análise dos aspectos constitutivos do texto, além de uma *atividade avaliativa intermediária* em um dos módulos – e *produção final*, tendo sido previstos, para cada produção, planejamento, rascunho, revisão e reescrita. Além do mais, cada estudante leu e avaliou a produção textual do colega utilizando uma lista de verificação – pois entendemos que o texto não deve ser lido apenas pelo professor – e selecionamos o resumo que melhor atendia às características do gênero para ser compartilhado com a comunidade escolar.

Realizamos esta pesquisa com alunos do 8º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública de Fortaleza, no turno da manhã, no segundo semestre de 2018. Participaram do nosso trabalho 26 (vinte e seis) estudantes regularmente matriculados nessa escola, que frequentavam as aulas normalmente; contudo, apenas 10 (dez) alunos participaram de todas as etapas da SD, sem faltar a nenhum dos encontros. Logo, utilizamos como *corpus* da nossa pesquisa a produções inicial e final de cada um desses estudantes que foram assíduos às aulas, perfazendo um total de 20 (vinte) produções textuais.

Ao fazermos a análise dessas produções escritas, percebemos que, em grande parte dos casos, houve avanços referentes à apropriação do gênero resumo e à competência escrita. Entretanto, alguns alunos não demonstraram progresso significativo, o que não desqualifica, contudo, a sequência didática, pois compreendemos que diversos fatores – como desinteresse do estudante na atividade e dificuldade de leitura e escrita e de outra natureza, e até mesmo a indisciplina – podem afetar a qualidade do resultado final das produções textuais.

Diante dos resultados obtidos com a análise do *corpus* do nosso trabalho, comprovamos as hipóteses de nossa pesquisa. Assim, a realização de atividades que contemplem os diferentes subprocessos visando ao desenvolvimento das habilidades requeridas no ato de redigir contribui para a geração e a organização de ideias, o planejamento, o esboço, a edição e a publicação do texto. Além disso, o ensino da sequência expositiva e da estrutura composicional do gênero resumo, assim como o reconhecimento dos aspectos textuais, linguísticos e discursivos desse gênero pode contribuir para minimizar as principais dificuldades dos estudantes em sua produção textual, além de favorecer o desenvolvimento da competência discursiva e da construção expositiva em resumos escritos por esses alunos.

Outra hipótese comprovada em nossa pesquisa é a de que, ao contrastarmos a produções inicial e final, notamos que os alunos evoluíram na produção do resumo, havendo, então, um desempenho satisfatório no que se refere ao processo de produção escrita e à apropriação do gênero após a realização da sequência didática proposta. Durante a aplicação da SD, na análise dos dados, constatamos que, na sua produção inicial, os alunos incluíram muitos detalhes desnecessários no resumo e copiaram muitos trechos do texto-fonte, sem praticar a regra da construção e da seleção; enquanto que, na sua produção final, esses mesmos estudantes, em grande parte, praticaram melhor as regras da sumarização e resolveram problemas linguísticos e textuais, tornando o texto mais adequado ao gênero em estudo.

Em virtude dessas constatações, consideramos que o ensino da produção textual, por meio da sequência didática, é eficiente. Logo, achamos importante que a SD seja mais trabalhada nas aulas de português, no Ensino Fundamental particularmente, para a produção de textos, a fim de propiciar aos estudantes o desenvolvimento das suas capacidades de linguagem. Além do mais, consideramos relevante para futuras pesquisas uma abordagem mais aprofundada acerca das regras de sumarização, principalmente das regras da seleção, da construção e da generalização, pouco praticada pelos estudantes na produção de resumo.

Enfim, não pretendemos esgotar o assunto desta pesquisa, mas contribuir para uma reflexão no tocante ao ensino por meio dos gêneros, uma vez que apresentamos uma proposta de intervenção com a sequência didática para o aprimoramento das habilidades de escrita dos alunos. Nosso trabalho, dessa forma, dá continuidade às pesquisas e discussões já realizadas sobre o conteúdo e contribui para futuros estudos que tratem de aspectos do tema de nossa pesquisa os quais não foram abordados ou precisam ser mais aprofundados.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Valdete Aparecida Borges. **Uma proposta de ensino do gênero resumo por meio das sequências didáticas**. Anais do SIELPE, v. 02, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2012. Disponível em: < http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielpe/wp-content/uploads/2014/07/volume_2_artigo_290.pdf>. Acesso em: 13 out 2018.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- _____. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BEZERRA, Benedito Gomes. **Gêneros no contexto brasileiro: questões (meta)teóricas ou conceituais**. 2ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.
- BIASI-RODRIGUES, Bernardete. **Estratégias de condução de informações em resumos de dissertações**. 1998. [?] f. Tese (Doutorado em Linguística) – Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1998. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/77763>>. Acesso em: 04 out 2018.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris; MACHADO, Veruska Ribeiro (Org). **Os doze trabalhos de Hércules: do oral para o escrito**. São Paulo: Parábola, 2013. Série Estratégias de Ensino 37.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Base Nacional Comum Curricular: língua portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília, 2018. Disponível em: < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>>. Acesso em: 07 jan 2019.
- BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem textos e discursos por um interacionismo sociodiscursivo**. 2. ed. Tradução de Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 2007.
- ANTUNES, Irandé. A avaliação da produção textual no ensino médio. In: BUZEN, Clécio; MENDONÇA, Maria (Org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 163-180.
- CASSANY, Daniel. **Reparar la escritura**. Didáctica de la corrección de lo escrito. Barcelona: Graó, 1993.
- CAVALCANTE, Mônica Magalhães; CUSTÓDIO FILHO, Valdinar. Revisitando o estatuto do texto. **Revista do GELNE**, Piauí, v.12, n.2, 2010, p. 56-70.

CONCEIÇÃO, Rute Izabel Simões. **Correção de texto**: um desafio para o professor de português. *Trab. Ling. Aplic.*, Campinas, 43 (2): 323-344, Jul./Dez. 2004. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639401>. Acesso em: 02 jun 2018.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

_____; GAGNON, Roxane; DECÂNDIO, Fabrício. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Os gêneros escolares**: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. *Revista Brasileira de Educação* – Nº 11 – mai/jun/jul/ago. 1999 . Disponível em: http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE11/RBDE11_03_BERNARD_E_JOAQUIM.pdf. Acesso em: 17 jan 2019.

FARIAS, Valdete Aparecida Borges. **Compreensão e resumo de textos**: alguns aspectos teóricos e experimentais. *Revista de Letras* – Nº 22, Vol. 1/2 – jan/dez. 2000. Disponível em: < <http://periodicos.ufc.br/revletras/article/view/2181/1653>>. Acesso em: 06 jan 2019.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. Da redação à produção de textos. In: GERALDI, João Wanderley; CITELI, Beatriz (Org.). **Aprender e ensinar com textos de alunos**. –v. 1. São Paulo: Cortez, 1997. p. 17-24.

KLEIMAN, Ângela. B.; MORAES, Silvia E. **Leitura e interdisciplinaridade**: tecendo redes nos projetos da escola. – Campinas, SP: Mercado de Letras, 1999.

KOCH, Ingedore G. Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Texto e coerência**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

LIMA, Renira Lisboa de Moura. **Como se faz um resumo**. 3. ed. Maceió: EDUFAL, 1994.

MACHADO, Anna Raquel. Revisitando o conceito de resumos. In: DIONÍSIO, Ângela. Paiva; MACHADO, Anna Raquel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Gêneros Textuais & Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 138-150.

_____; LOUSADA, Eliane Gouvêa; ABREU-TARDELLI, Lília Santos. **O resumo escolar**: uma proposta de ensino de gênero. *SIGNUM: Estudos Linguísticos*, Londrina, n. 8/1, p. 89-101, jun. 2005, V. 8. Nº 1. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/3638>>. Acesso em: 25 maio 2017.

_____. **Resumo**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico**. 7. ed. rev. e amp. São Paulo: Atlas, 2012.

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

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

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010b.

_____. MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros Textuais: Constituição e Práticas Sociodiscursivas**. s/d. No prelo. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/133018/mod_resource/content/3/Art_Marcuschi_G%C3%A9neros_textuais_defini%C3%A7%C3%B5es_funcionalidade.pdf. Acesso em: 21 jan 2019.

MATÊNCIO, Maria de Lourdes Meirelles. Atividades de (re) textualização em práticas acadêmicas: um estudo do resumo. **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p. 109-122, 2º sem. 2002.

MEDEIROS, João Bosco. **Redação Científica**: a prática de fichamentos, resumos, resenhas. 12ª ed. São Paulo: Atlas, 2014. p. 126-136.

NASCIMENTO, Mizael Inácio do. **A produção do gênero resumo**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco. CAC, Linguística, 2005. Disponível em: <<http://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/7991>>. Acesso em: 25 maio 2017.

PORTELA, G. L. Contribuições da linguística textual para o ensino-aprendizagem da leitura/escrita. **A cor das Letras**. Revista do Departamento de Letras e Artes da Universidade Estadual de Feira de Santana. Nº 5 – 2004. p.75-90.

ROJO, Roxane. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L.; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Desirée (Org.). **Gêneros**: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p.184-207.

RUIZ, Eliana Maria Severino Donaio. **Como se corrige redação na escola**. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, SP: [s.n.], 1998.

SANTOS, Leonor Werneck; RICHE, Rosa Cuba; TEIXEIRA, Claudia Souza. **Análise e produção de textos**. São Paulo: Contexto, 2013.

SERAFINI, Maria Teresa. **Como escrever textos**. 9. ed. São Paulo: Globo, 1998.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2008.

SOARES, Maria Vilaní. **As representações da escrita e do ensino da escrita na perspectiva dos relatos de vida do professor**. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza, 2009.

SOUSA, Socorro Cláudia Tavares de. Resumo na escola. In: ALMEIDA, Nukácia; ZAVAM, Aurea (Org.). **A língua na sala de aula:** questões práticas para um ensino produtivo. Fortaleza: Perfil Cidadão, 2004. p. 47-72.

SWIDERSKI, Rosiane Moreira da Silva; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. **Abordagem sociointeracionista & SD:** relato de experiência. Línguas e Letras, v. 10, nº 18, 1º sem., 2009. p. 113-128

VIEIRA, lúta Lerche. **Escrita, para que te quero?** – Fortaleza: Edições Demócrito Rocha: UECE, 2005.

APÊNDICES

APÊNDICE A – PLANEJAMENTO DAS ETAPAS DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

1º ENCONTRO – APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO

Aulas 1 e 2 (aproximadamente 100 minutos)

- **Tema:** o projeto de produção do resumo escolar
- **Objetivos:**
 - conhecer o projeto de produção escrita do resumo escolar que será realizado por meio da sequência didática;
 - compreender a situação de comunicação na qual os alunos deverão agir (o gênero que será abordado, os possíveis destinatários, a forma que assumirá a produção, quem participará da produção e o modo de circulação dos textos).
- **Conteúdos:**
 - a sequência didática: função e etapas;
 - o resumo escolar: possíveis temas e contexto de produção (suportes de veiculação, possíveis produtores e destinatários) e função social do gênero.
- **Metodologia:**
 - apresentação do projeto de produção do resumo escolar: objetivos a serem alcançados, metodologia a ser praticada (sequência didática), forma de circulação dos textos;
 - discussão a partir do conhecimento prévio que os alunos têm do resumo escolar em resposta aos seguintes questionamentos: *O que sabem sobre o resumo? Já produziram um resumo? Onde podemos encontrar resumos?*;
 - enquete para a escolha do tema sobre o qual os alunos farão a produção inicial.

* Na medida em que os alunos vão respondendo aos questionamentos sobre o gênero, o professor vai anotando as respostas na lousa.
- **Duração:** 2 aulas de 50 minutos cada.
- **Avaliação:** respostas aos questionamentos sobre o resumo escolar e seu contexto de produção.
- **Recursos:** pincel, lousa, enquete em folha impressa, projetor multimídia, computador.

2º ENCONTRO – MÓDULO DE RECONHECIMENTO DO GÊNERO

Aulas 3 e 4 (aproximadamente 100 minutos)

- **Tema:** o resumo: forma, conteúdo, estilo e contexto; tipos de resumo.
- **Objetivos:**
 - conceituar o gênero resumo e o ato de resumir;
 - reconhecer os elementos que determinam a produção e a circulação do resumo;
 - conhecer as características típicas do resumo;
 - identificar a forma (estrutura), o conteúdo e o evento comunicativo que possivelmente motiva a produção do resumo;
 - conhecer os diferentes tipos de resumo (esquemáticos e não esquemáticos);
 - distinguir resumo e resenha e identificar avaliação e comentários críticos/subjetivos na resenha.
- **Conteúdos:**
 - o resumo: possíveis temas e contexto de produção (suportes de veiculação, possíveis produtores e destinatários) e função social do gênero;
 - tipos de resumo: esquemáticos (sumário e esquema/esboço) e não esquemáticos (sinopse e síntese);
 - diferença entre resumo e resenha.
- **Metodologia:**
 - leitura e análise de resumos não esquemáticos: sínteses (resumo de *Auto da Compadecida*, peça de Ariano Suassuna; resumo da reportagem *Uso de drogas aumenta entre os adolescentes*, publicada no jornal O Globo, na seção Sociedade, em 26/08/2016; resumo da biografia de Lionel Messi) e sinopse do filme Liga da Justiça; e de resumos esquemáticos (sumário de livro e esquema de aula na lousa);
 - análise de elementos que caracterizam o gênero com base nos seguintes aspectos: *O que mobilizou a produção desse texto? Como foi o processo de escrita e reescrita do texto? Qual a ideia central do texto? Quem o produziu? Por que foi produzido? Para quem? Quando?;*
 - anotação na lousa das respostas dos alunos aos questionamentos sobre o gênero;
 - discussão e exercício de reconhecimento do contexto de produção do resumo, de sua função social, de identificação da forma, do conteúdo e do evento que poderia ter motivado aquela produção, além de aspectos linguísticos;

– exercício de reconhecimento das características da situação de produção do resumo de biografia.

- **Duração:** 2 encontros (um encontro equivale a 2 aulas de 50 minutos cada).
- **Avaliação:** resposta às questões do exercício de reconhecimento do gênero e participação nas discussões sobre o conteúdo da aula.
- **Recursos:** pincel, lousa, atividade em folha impressa.

3° ENCONTRO – PRODUÇÃO INICIAL

Aulas 5 e 6 (aproximadamente 100 minutos)

- **Tema:** a produção inicial do resumo escolar
- **Objetivos:**
 - produzir o resumo de uma biografia;
 - compreender o processo de produção textual;
 - aplicar as etapas do processo de escrita.
- **Conteúdos:**
 - o resumo escolar;
 - etapas da produção textual para a produção de um resumo (leitura do texto a ser resumido, planejamento, rascunho, revisão, produção definitiva).
- **Metodologia:**
 - anotação no quadro e explicação das etapas de produção textual
 - entrega da folha impressa com a proposta de produção do resumo.
- **Duração:** 1 encontro (um encontro equivale a 2 aulas de 50 minutos cada).
- **Avaliação:** produção escrita do resumo.
- **Recursos:** folha impressa contendo a proposta de produção.

4° ENCONTRO – MÓDULO 1: REGRA DO CANCELAMENTO

Aulas 7 e 8 (aproximadamente 100 minutos)

- **Tema:** a regra do cancelamento (apagamento).
- **Objetivos:**
 - conhecer e compreender as regras de redução semântica (ou de sumarização);

- desenvolver a habilidade de cancelamento/apagamento de informações para a produção de resumo.
- **Conteúdos:**
 - regras de sumarização das informações: a regra do cancelamento (apagamento);
 - tipos de informações redundantes de um texto-fonte que podem ser omitidas na produção de resumo.
- **Metodologia:**
 - recapitulação das etapas anteriores da SD e apresentação do módulo 1 (regras de sumarização/redução semântica);
 - explicação dos objetivos do módulo e da sua relação com a produção inicial;
 - entrega da folha contendo texto explicativo e exercício sobre a regra de cancelamento de informações;
 - explicação das regras de cancelamento de informações;
 - resolução (individual) do exercício;
 - correção (coletiva) do exercício.
- **Duração:** 1 encontro (um encontro equivale a 2 aulas de 50 minutos cada).
- **Avaliação:** resposta às questões do exercício do módulo 1 e participação nas leituras e discussões sobre o conteúdo da aula.
- **Recursos:** pincel, lousa, folha impressa com a atividade.

5º ENCONTRO – MÓDULO 2: REGRA DA GENERALIZAÇÃO E DA SELEÇÃO

Aulas 9 e 10 (aproximadamente 100 minutos)

- **Tema:** as regras da generalização e da seleção.
- **Objetivos:**
 - conhecer e compreender as regras de redução semântica (ou de sumarização);
 - desenvolver a habilidade de generalização e de seleção de informações para a produção de resumo;
 - compreender as noções de hiponímia e hiperonímia.
- **Conteúdos:**
 - regras de sumarização das informações: as regras da generalização e da seleção;
 - hiponímia e hiperonímia.
- **Metodologia:**

- recapitulação das etapas anteriores da SD e apresentação do módulo 2 (regras de sumarização/redução semântica);
 - explicação dos objetivos do módulo e da sua relação com a produção inicial;
 - entrega da folha contendo texto explicativo e exercício sobre as regras de generalização e de seleção de informações;
 - explicação das regras de generalização e de seleção de informações e das noções de hiponímia e hiperonímia;
 - resolução (individual) de exercício;
 - correção (coletiva) do exercício.
- **Duração:** 1 encontro (um encontro equivale a 2 aulas de 50 minutos cada).
 - **Avaliação:** resposta às questões do exercício do módulo 2 e participação nas leituras e discussões sobre o conteúdo da aula.
 - **Recursos:** pincel, lousa, folha impressa com a atividade.

6º ENCONTRO – ATIVIDADE AVALIATIVA INTERMEDIÁRIA

Aulas 11 e 12 (aproximadamente 100 minutos)

- **Tema:** Regras de redução semântica.
- **Objetivos:**
 - avaliar o nível de proficiência em sumarizar as informações de um texto-fonte;
 - desenvolver a habilidade do cancelamento, da generalização e da seleção de informações para a produção de um resumo;
 - diferenciar as informações principais das secundárias de um texto;
 - praticar as regras de sumarização na produção de um resumo;
 - conhecer a regra de construção (invenção);
- **Conteúdos:**
 - a regras de sumarização: cancelamento, generalização, seleção e construção;
 - informações principais e secundárias de texto.
- **Metodologia:**
 - devolução aos alunos da atividade do módulo 2;
 - explicação dos objetivos da avaliação intermediária;
 - anotação e explicação dos critérios de correção do resumo produzido na questão 2 do módulo;

- leitura do texto da segunda questão do módulo 2 e identificação das informações principais e secundárias desse texto;
- aplicação das regras de sumarização para resumir o texto da segunda questão.
- **Duração:** 1 encontro (um encontro equivale a 2 aulas de 50 minutos cada).
- **Avaliação:** revisão e correção da questão do exercício do módulo 2 e participação nas leituras e discussões sobre o conteúdo da aula.
- **Recursos:** pincel, lousa, folha com a atividade do módulo 2 respondida pelos alunos, projetor multimídia, computador.

7º ENCONTRO – MÓDULO 3: REGRA DA CONSTRUÇÃO / REVISÃO DAS REGRAS DE REDUÇÃO SEMÂNTICA

Aulas 13 e 14 (aproximadamente 100 minutos)

- **Tema:** A regra da construção.
- **Objetivos:**
 - rever as regras de redução semântica (ou de sumarização) já estudadas;
 - conhecer e compreender a regra de construção;
 - desenvolver a habilidade de resumir as informações por meio da regra de construção;
- **Conteúdos:**
 - as regras de sumarização: cancelamento, seleção, generalização e **construção**.
- **Metodologia:**
 - recapitulação das etapas anteriores da SD e apresentação do módulo 3;
 - explicação dos objetivos do módulo e da sua relação com a produção inicial;
 - entrega da folha contendo texto explicativo e exercício sobre a regra de construção;
 - explicação da regra de construção como estratégia de redução semântica de informações;
 - resolução (individual) de exercício;
 - correção (coletiva) do exercício.
- **Duração:** 1 encontro (um encontro equivale a 2 aulas de 50 minutos cada).
- **Avaliação:** resposta às questões do exercício do módulo 3 e participação nas leituras e discussões sobre o conteúdo da aula.
- **Recursos:** pincel, lousa, folha impressa com textos e exercícios.

8º ENCONTRO – MÓDULO 4: FASES E PRINCÍPIOS DA PRODUÇÃO DE RESUMO / COESÃO E COERÊNCIA TEXTUAL

Aulas 15 e 16 (aproximadamente 100 minutos)

- **Tema:** Fases e princípios da produção de resumo / coerência e coesão textual
- **Objetivos:**
 - conhecer as fases e os princípios da produção de resumo;
 - reconhecer a organização global e as relações entre as ideias principais do texto-resumo;
 - identificar elementos responsáveis pela articulação das ideias do texto.
- **Conteúdos:**
 - as fases e os princípios da produção de resumo;
 - coerência textual;
 - coesão textual: por retomada e sequencial.
- **Metodologia:**
 - recapitulação das etapas anteriores da SD, previsão do assunto dos próximos encontros e apresentação do módulo 4;
 - explicação dos objetivos do módulo 4 e da sua relação com a produção inicial;
 - entrega da folha impressa contendo texto explicativo e exercício sobre as fases e os princípios da produção de resumo e sobre coerência e coesão textual (coesão por retomada e coesão sequencial);
 - explicação das fases e dos princípios da produção de resumo;
 - leitura e análise de resumo;
 - resolução de exercício.
- **Duração:** 1 encontro (um encontro equivale a 2 aulas de 50 minutos cada).
- **Avaliação:** resposta às questões do exercício do módulo 4 e participação nas leituras e discussões sobre o conteúdo da aula.
- **Recursos:** pincel, lousa, folha impressa com textos e exercícios.

9º E 10º ENCONTRO – PRODUÇÃO FINAL

Aulas 17 e 18 (aproximadamente 100 minutos)

- **Tema:** Produção final do resumo.
- **Objetivos:**

- reconhecer inadequações catalogadas e reagrupadas das produções iniciais;
 - refletir sobre os problemas discursivos, textuais e linguísticos das primeiras produções;
 - reler, analisar e reelaborar os textos corrigidos;
 - produzir a versão final do resumo aplicando os conhecimentos adquiridos ao longo dos módulos sobre o gênero e atendendo às observações feitas pelo professor no próprio texto;
 - avaliar a versão final do próprio texto e do texto do colega.
- **Conteúdos:**
 - gênero resumo: aspectos linguísticos, textuais e discursivos.
 - revisão e reescrita (versão final) da produção do resumo.
 - **Metodologia:**
 - apresentação dos aspectos textuais, linguísticos e discursivos identificados, catalogados e reagrupados dos resumos produzidos pelos alunos e discussão sobre esses aspectos;
 - explicação dessa etapa de produção final: revisão e reescrita dos textos com base em uma lista de verificação;
 - entrega da lista de verificação e explicação sobre ela;
 - entrega de uma planilha contendo os critérios de correção para o reconhecimento das inadequações nos resumos e explicação dessa ela;
 - devolução das produções iniciais corrigidas para a escrita da produção final;
 - produção do rascunho da produção final;
 - avaliação do primeiro texto (rascunho) da produção final: cada aluno lê e avalia o texto do outro marcando os itens atendidos na lista de verificação;
 - revisão do próprio rascunho com base na lista de verificação e escrita da última versão da produção final.
 - **Duração:** 2 encontros (um encontro equivale a 2 aulas de 50 minutos cada).
 - **Avaliação:** rascunho e versão final do resumo.
 - **Recursos:** pincel, apagador, lousa; folhas impressas contendo a lista de verificação, folhas impressas contendo planilha dos aspectos linguísticos, textuais e discursivos, projetor multimídia.

APÊNDICE B – ENQUETE PARA A ESCOLHA DO GÊNERO E DO ASSUNTO DO TEXTO A SER RESUMIDO

Enquete 1

1. Você gostaria de produzir um resumo de um texto pertencente a qual gênero (ex. romance, reportagem, documentário, biografia, autobiografia, filme etc.)?
2. Sobre que assunto você gostaria de ler para produzir um resumo (ex. romance, aventura, suspense, humor, superação, esporte, cinema, artes, educação, saúde, religião etc.)?

Enquete 2

Escolha um(a) jogador(a) de futebol cuja biografia será resumida por você.

APÊNDICE C – ATIVIDADES APLICADAS NA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Atividade 1 – Módulo de reconhecimento do gênero

Leitura e análise de resumos esquemáticos e não esquemáticos

<p>TEXTO I</p> <p>Sumário de livro didático</p> <p>(ANEXO B)</p>
--

<p>TEXTO II</p> <p>Esboço de aula</p> <p>(ANEXO B)</p>
--

<p>TEXTO III</p> <p>Sinopse do filme “Liga da Justiça”</p> <p>(ANEXO B)</p>

<p>TEXTO IV</p> <p>Resumo da peça <i>Auto da Compadecida</i></p> <p>(ANEXO B)</p>

Atividade 2 – Módulo de reconhecimento do gênero

1. Leia os resumos a seguir do texto “Uso de drogas aumenta entre os adolescentes no país”, publicado no jornal *O Globo*, na edição de agosto de 2016. Mesmo sem ainda ter lido o texto mencionado, qual dos textos a seguir pode ser considerado o melhor resumo escolar?

Resumo 1 () A reportagem “Uso de drogas aumenta entre os adolescentes no país”, publicada pelo site do jornal *O Globo* em 2016, mostra o resultado de um trabalho da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE), apurada e divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e realizada com estudantes concluintes do 9º ano, a maioria com idade entre 13 e 15 anos, em escolas públicas e privadas de todo o país. Dados dessa pesquisa revelam o aumento do consumo de bebidas alcoólicas, de drogas ilícitas e da prática de sexo sem preservativo pelos jovens. A pesquisa também revela o número de estudantes que já foram forçados a ter relações sexuais (com parentes, namorados, ex-

namorados e amigos), o aumento quantitativo de jovens que praticam exercícios regularmente e a diminuição da taxa dos que tem o hábito de assistir à TV por duas ou mais horas diariamente. Além disso, o texto cita diversos comentários de profissionais da saúde e de autoridades sobre o resultado da pesquisa.

Resumo 2 () Uma reportagem publicada pelo jornal O Globo mostra dados sobre o comportamento dos jovens, como o consumo de bebidas alcoólicas, a prática de sexo sem preservativo e a realização de atividade física, além do hábito de assistir à TV.

Resumo 3 () A Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE), apurada e divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e realizada com estudantes concluintes do 9º ano, a maioria com idade entre 13 e 15 anos, em escolas públicas e privadas de todo o país. Essa pesquisa revela dados sobre o consumo de bebidas alcoólicas e de drogas ilícitas, além da prática de sexo pelos jovens.

2. Marque as alternativas que justificam a escolha do melhor resumo dentre os três que foram dados.

- a. () correção gramatical e léxico adequado à situação escolar/acadêmica;
- b. () seleção das informações consideradas importantes pelo leitor e autor do resumo;
- c. () seleção das informações colocadas como as mais importantes no texto original;
- d. () indicação de dados sobre o texto resumido, no mínimo autor e título;
- e. () o resumo permite que outra pessoa tenha a compreensão do texto lido, incluindo a compreensão global, o desenvolvimento das ideias do texto e a articulação entre eles;
- f. () apresentação das ideias principais do texto e de suas relações;
- g. () comentários pessoais misturados às ideias do texto;
- h. () menção ao autor do texto original em diferentes partes do resumo e de formas diferentes;
- i. () menção de diferentes ações do autor do texto original (o questiona, debate, explica etc.);
- j. () o texto é compreensível por si mesmo;
- k. () cópia de trechos do texto original sem guardar as relações estabelecidas pelo autor ou com relações diferentes.

3. Leia o texto abaixo analisando as características da situação de produção descritas na tabela.

<p>TEXTO V</p> <p>Biografia de Lionel Messi</p> <p>(ANEXO B)</p>
--

Autor	<i>Dilva Frazão</i>
Função social do autor	<i>Profissional que integra a equipe do eBiografia</i>
Imagem que o autor tem de seu destinatário	<i>Destinatário interessado em pesquisas biográficas</i>
Locais e/ou veículos possíveis onde o texto circulará	<i>O site de biografias eBiografia</i>
Momento possível de produção	<i>06/12/2016 (última atualização)</i>
Objetivo do autor do texto	<i>Expor as informações centrais mínimas sobre Lionel Messi (jogador de futebol)</i>

4. A partir do reconhecimento das características da situação de produção do texto, indique algumas dessas características de um resumo escolar.

Autor do resumo	
Destinatário	
Local onde o texto circulará	
Objetivo do autor do resumo	

Antes de ler, resumir ou produzir qualquer texto, precisamos ter consciência de que:

- ✓ a antecipação do conteúdo do texto pode facilitar a leitura;
- ✓ todo texto é escrito tendo em vista um leitor potencial;
- ✓ o texto é determinado pela época e local em que foi escrito;
- ✓ todo texto possui um autor que teve um objetivo para a escrita daquele texto;
- ✓ o texto é produzido tendo em vista o veículo em que irá circular.

(Atividade adaptada de MACHADO, Anna Raquel; LOUSADA, Eliane; ABREU-TARDELLI, Lília Santos. **Resumo**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.)

Atividade 3 – Módulo de reconhecimento do gênero

1. Leia os textos abaixo analisando o veículo em que foram divulgados e as expressões que indicam opinião/avaliação (se houver) do autor. A partir dessa análise, tente identificar a que gênero esses textos pertencem.

a	<p>TEXTO VI</p> <p>Crítica do filme ‘Extraordinário’ faz chorar já no trailer</p> <p>(ANEXO B)</p>
---	--

b	<p>TEXTO VII</p> <p>Sinopse do filme “Liga da Justiça”</p> <p>(ANEXO B)</p>
---	---

c	<p>TEXTO VIII</p> <p>Contracapa do livro “O Pequeno Príncipe”</p> <p>(ANEXO B)</p>
---	--

d	<p>TEXTO IX</p> <p>Resumo introdutório de projeto acadêmico</p> <p>(ANEXO B)</p>
---	--

- () sinopse
- () crítica de filme
- () resumo introdutório de projeto acadêmico
- () quarta capa (ou contracapa) de livro

(Adaptado de MACHADO, Anna Raquel; LOUSADA, Eliane; ABREU-TARDELLI, Lília Santos. **Resumo**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004)

Atividade 4 – Produção inicial

Leia a biografia de Ronaldinho Gaúcho e produza um resumo desse texto.

<p>TEXTO X</p> <p>Biografia do Ronaldinho Gaúcho</p>
--

(ANEXO B)

Atividade 5 – Módulos 1: regra do cancelamento

1. Para melhor compreendermos o gênero resumo, estudaremos algumas **regras de redução semântica (ou regras de sumarização)**, que tratam da organização e redução das informações do texto. A primeira regra a ser estudada e exercitada é a do **cancelamento**, que consiste no **apagamento** de informações redundantes, ou seja, cancelam-se palavras, citações, exemplos, definições e até parágrafos que podem ser dispensáveis. Vejamos os seguintes exemplos:

a) **Texto-fonte:** *Com uma dieta balanceada e variada, com muita batata doce, espinafre, cenoura, laranja e, claro, acerola, os nutricionistas garantem que não há risco de alguém apresentar avitaminose, a carência de vitaminas no organismo.*

Texto-resumo: *Com uma dieta balanceada e variada, os nutricionistas garantem que não há risco de apresentar avitaminose.*

Informações excluídas: a especificação ou explicação do que é uma dieta variada (“*com muita batata doce, espinafre, cenoura, laranja e, claro, acerola*”) e da definição de avitaminose (“*a carência de vitaminas no organismo*”).

b) **Texto-fonte:** *No resumo de uma narração, podem suprimir as descrições de lugar, de tempo, de pessoas ou de objetos, se elas não são condições necessárias para a realização da ação. Por exemplo: descrever um homem como ciumento pode ser relevante e, portanto, essa descrição não poderá ser suprimida, se essa qualidade é que determinará que o homem assassine sua esposa. Já a descrição de alto e magro poderá, nesse caso, ser suprimida.*

Texto-resumo: *No resumo de uma narração, podem suprimir as descrições de lugar, de tempo, de pessoas ou de objetos, se elas não são condições necessárias para a realização da ação.*

Informações excluídas: a exemplificação e explicação da descrição em texto narrativo que não pode ser suprimida (“*descrever um homem como ciumento pode ser relevante e, portanto, essa descrição não poderá ser suprimida, se essa qualidade é que determinará que o homem assassine sua esposa*”) e da descrição que pode ser suprimida (“*Já a descrição de alto e magro poderá, nesse caso, ser suprimida*”).

2. Com base nesses exemplos, **resuma** os períodos abaixo praticando a **regra do cancelamento**.

a) TEXTO XI (ANEXO B)

b) TEXTO XII (ANEXO B)

c) TEXTO XIII (ANEXO B)

3. Depois de resumir os períodos acima, assinale o procedimento utilizado, preenchendo os parênteses com as letras dos períodos correspondentes.
- i. () circunstância de modo, lugar, tempo.
 - ii. () explicação ou conclusão de uma afirmação
 - iii. () exemplificação
 - iv. () dados estatísticos
 - v. () definição
 - vi. () descrição

No módulo anterior, estudamos uma das **regras de redução semântica (sumarização)** – o cancelamento ou apagamento de informações redundantes. Desta vez estudaremos mais duas regras – a **generalização** e a **seleção**. Inicialmente, leremos um texto narrativo e a partir dela faremos o reconhecimento de cada uma dessas regras de redução semântica.

Em uma tarde de sábado, Francisco e Maria foram almoçar em um restaurante da esquina que costumava ser bem frequentado. Sentaram-se à mesa logo à entrada. Francisco comeu uma lasanha e uma minipizza de calabresa; enquanto que Maria comeu uma salada de banana em rodela, mamão, kiwi e maçã picados, uva e laranja com leite condensado. Depois, saindo do restaurante, andando depressa debaixo da quentura do sol, atravessaram a rua e voltaram para casa. Procuraram a chave de casa, abriram a porta e finalmente foi cada um para sua rede a fim de tirar aquele velho e bom cochilo do começo da tarde.

Vejamos como ficaria o **texto-resumo**: *Em uma tarde de sábado, apesar da quentura do meio-dia, Francisco e Maria foram almoçar fora. Francisco fez uma refeição à base de massas; Maria, de frutas. Depois voltaram a pé para casa e tiraram um cochilo.*

Para relembrarmos a **regra do cancelamento**, observe que é possível cancelar palavras que se referem a detalhes desnecessários para a compreensão de outras partes do texto. No resumo, por exemplo, essa regra foi utilizada para cancelar “*sentaram-se à mesa logo à entrada*”.

Outras regras também foram utilizadas no resumo, como a **regra da generalização**, que consiste na substituição de alguns elementos (nome de seres, propriedades e ações) por outros mais gerais que os incluam, isto é, passa-se da especificidade para a generalização²⁶. Nesse caso, o leitor deve ser capaz de registrar informações de ordem geral que substituem ideias particulares. No resumo, o termo “*massas*” (hiperônimo) substitui “*lasanha*” e “*minipizza de calabresa*” (hipônimos) e o termo “*frutas*” (hiperônimo) substitui “*banana em rodela, mamão, kiwi e maçã picados, uva e laranja*” (hipônimos).

²⁶Para compreendermos melhor essa regra, precisamos entender as noções de hiponímia e hiperonímia. Por exemplo: a significação do termo veículo (hiperônimo) inclui o sentido dos termos carro, moto, bicicleta (hipônimos).

A **regra da seleção** (das ideias principais), por sua vez, consiste na eliminação de todos os elementos óbvios num determinado contexto, ou seja, seleciona-se informações cuja retirada não prejudica a compreensão global do texto, pois pode ser inferida ou recuperada pela leitura do resumo, como acontece com a retirada do trecho “*saindo do restaurante*” porque é óbvio que, para voltar para casa depois de ter jantado no restaurante, é preciso antes sair de lá.

Para reconhecer e praticar as duas **regras de sumarização** estudadas – **regra de generalização** e **de seleção** – responda as questões a seguir.

1. Reescreva os enunciados a seguir, substituindo os termos destacados (hipônimos) por um termo mais geral (hiperônimo) praticando a regra da generalização. Faça os ajustes linguísticos se for necessário.

a) TEXTO XIV (ANEXO B)

- b) Depois da sua ressurreição, Jesus apareceu novamente para *Pedro e André, seu irmão; Tiago, filho de Zebedeu, e João, seu irmão; Tomé e Mateus, o publicano; Felipe, Bartolomeu; Tiago, filho de Alfeu, e Tadeu.*

c) TEXTO XV (ANEXO B)

d) TEXTO XVI (ANEXO B)

a rua e voltaram para casa. Procuraram a chave de casa, abriram a porta e finalmente foi cada um para sua rede a fim de tirar aquele velho e bom cochilo do começo da tarde.

Resumo: *Em uma tarde de sábado, apesar da quentura do meio-dia, Francisco e Maria foram almoçar fora. Francisco fez uma refeição à base de massas; Maria, de frutas. Depois voltaram a pé para casa e tiraram um cochilo.*

A regra de construção pode ser identificada, no resumo em questão, com a oração “*voltaram a pé para casa*” que inclui as orações “*andando depressa debaixo da quentura do sol, atravessaram a rua e voltaram para casa*”.

O resumo apresentado pode ser ainda mais sintetizado eliminando todos os detalhes.

Resumo 2: *Francisco e Maria foram almoçar fora. Depois da refeição, voltaram para casa e tiraram um cochilo.*

As quatro **regras de sumarização** estudadas levam à criação de **resumos** em que não aparecem **elementos de avaliação** ou a avaliação é mínima. Entretanto, ainda sem fazer comentários, é possível escrever um resumo que manifeste nossas reações ao texto original, como pode ser notado no seguinte texto:

Francisco e Maria, casal jovem e bem entrosado, foram almoçar em um restaurante simples, mas bem aconchegante, da esquina. Como Maria se preocupava com a silhueta, resolveu escolher salada de frutas; Francisco, que não tinha esse problema, escolheu massas. Depois de satisfeitos, voltaram para casa quase correndo por causa do sol escaldante. Ao chegar a casa, tiraram aquela boa e conhecida sesta.

Nesse caso, a história foi reconstruída com detalhes admissíveis os quais, porém, não são evidentes no texto original. O efeito disso é um resumo agradável em que transparece a personalidade de quem escreveu.

Como foi possível notar, quando acontece o **cancelamento** e a **generalização**, uma parte das informações não é mais recuperável; porém, com a **seleção** e a **construção**, a informação ignorada é parcialmente recuperável por meio de nossos conhecimentos prévios.

Agora é sua vez de identificar e praticar as **regras de redução semântica (sumarização)** por meio das questões abaixo.

1. Identifique a **regra de redução semântica** utilizada nos enunciados abaixo.

a) cancelamento b) generalização c) seleção d) construção

Texto original: *O professor de português foi à sala do 8º ano, entrou, cumprimentou a turma, fez um esquema no quadro sobre as regras de cancelamento, generalização, seleção e construção e explicou o conteúdo para os alunos produzirem um resumo.*

I. () **Texto-resumo:** *O professor de português ministrou uma aula para os alunos do 8º ano sobre as regras de sumarização a fim de que produzissem um resumo.*

II. () **Texto-resumo:** *O professor de português foi à sala do 8º ano, fez um esquema no quadro e explicou o conteúdo para os alunos produzirem um resumo.*

III. () **Texto-resumo:** *O professor de português foi à sala do 8º ano, entrou, cumprimentou a turma, fez um esquema no quadro sobre as regras de sumarização e explicou o conteúdo para os alunos produzirem um resumo.*

IV. () **Texto-resumo:** *O professor de português foi à sala do 8º ano, cumprimentou a turma, fez um esquema no quadro sobre as regras de cancelamento, generalização, seleção e construção e explicou o conteúdo para os alunos produzirem um resumo.*

2. As **manchetes de jornal** podem se referir a fatos já ocorridos, contudo os verbos aparecem no presente. Com base nisso, elabore manchetes que resumam as notícias a seguir conforme o modelo.

a)	TEXTO XIII (ANEXO B)
----	----------------------

Pesquisadores da UFC desenvolvem macarrão com maior riqueza nutricional

b)	TEXTO XIV (ANEXO B)
----	---------------------

c)	TEXTO XV (ANEXO B)
----	--------------------

Atividade 8 – Módulos 4: fases e princípios da produção de resumo

• **Fases da produção de resumo**

1. **compreensão do texto** – que se dá por meio de dois processos:

✓ análise do texto;

✓ conexão das informações por meio do nosso conhecimento de mundo;

2. **reelaboração do texto em um novo texto (produção escrita do resumo).**

• **Princípios da produção de resumo:**

1. **princípio da fidelidade:** manutenção das ideias do texto-fonte a partir da utilização de palavras iguais ou diferentes do texto original;

2. **princípio da exaustividade:** não omitir nenhum aspecto importante do texto-fonte;

3. **princípio da sistematicidade:** utilização de regras explícitas e não simples intuição de quem o faz;

4. **princípio da mensurabilidade:** coerência e compreensibilidade do texto-base.

Resumir um texto significa criar um novo texto mais curto, que resulta da interação leitor/autor, de modo que o leitor possa identificar as marcas textuais deixadas pelo autor e ao mesmo tempo ativar seus conhecimentos prévios.

- **A organização global do texto e as relações entre as ideias centrais**

O autor do resumo deve manter as ideias mais relevantes do texto-fonte e as relações entre elas. Para entender essas relações, vamos ler e analisar o resumo abaixo atentando para as palavras e expressões em destaque.

Neymar da Silva Santos Júnior nasceu em Mogi das Cruzes, São Paulo, em 05 de fevereiro de 1992. Ele é um futebolista brasileiro que atua na posição de atacante. Atualmente, o atleta compõe a equipe principal da Seleção Brasileira e do Paris Saint-Germain.

Neymar Jr. começou sua carreira jogando na Portuguesa Santista, mas foi logo chamado pelo Santos Futebol Clube para fazer parte das divisões de base. O jogador estreou no time profissional da equipe santista em 2009, ano em que foi vice-campeão pelo campeonato Paulista, sendo considerado jogador revelação do campeonato. No ano seguinte, foi campeão paulista pela Copa do Brasil, torneio no qual foi artilheiro, e da Taça Libertadores. Nesse mesmo ano, o esportista também foi convocado para a equipe principal da Seleção Brasileira.

Além disso, em 2011, Neymar foi campeão pela Seleção Brasileira sub-20, bicampeão paulista e vice-campeão Mundial de Clubes. Já em 2012, conquistou o tricampeonato paulista e a medalha de prata na Olimpíada de Londres. Um ano depois, o desportista foi contratado pelo Barcelona, época em que foi campeão da Supercopa da Espanha (2013/2014).

Por fim, o atacante já participou de duas Copas do Mundo defendendo a Seleção Brasileira (2014/2018) e, em toda a sua carreira profissional, recebeu diversos prêmios, dentre eles, o de Melhor Jogador do Brasileiro e da Libertadores, em 2011, e do Paulista, em 2012.

Fontes: <https://www.ebiografia.com/neymar/>.

<https://seuhistory.com/microsites/history-futebol/biografias/neymar-jr->.

Acesso em: 19 de novembro de 2018.

O **resumo** está organizado de uma maneira a formar um conjunto harmônico (**coerência textual**), em que **todas as partes** – apresentação do biografado (nome, naturalidade, ano de

nascimento, profissão e principal ocupação atual) e trajetória de sua carreira – **se encaixam** de modo complementar, de tal forma que não haja nada ilógico ou contraditório.

A relação entre essas ideias é feita por meio de **conectivos** ou **organizadores textuais (coesão textual)**. No texto-resumo em análise, essa articulação de ideias ocorre por meio de:

- ✓ **Coesão por retomada:** os termos *ele, o atleta, o desportista, o sportista, o jogador, o atacante* e a elipse (“*mas θ foi logo chamado pelo Santos Futebol Clube*”) retomam *Neymar*.
- ✓ **Coesão sequencial:** a sequência de verbos no pretérito perfeito (*nasceu, foi, começou, estreou, conquistou*), a conjunção (*mas*), o advérbio e as locuções adverbiais (*além disso, também, em 2009, um ano depois, no ano seguinte*) indicam o desenvolvimento das informações do texto.

Com o objetivo de analisar o **encadeamento das ideias** em um resumo, resolva as seguintes questões.

1. O texto abaixo é uma parte do resumo da biografia da jogadora Marta. Enumere os parágrafos de modo a tornar coerente a sequência das informações do texto.

() Marta começou a jogar futebol no juvenil do Centro Sportivo Alagoano (CSA), em 1999. No ano seguinte foi contratada pelo Vasco da Gama, onde jogou no profissional entre os anos de 2000 e 2002. Do Vasco da Gama foi para o Santa Cruz Futebol Clube de Minas Gerais, onde permaneceu entre 2002 e 2004.

() Em 2003 vestiu a camisa da Seleção Brasileira nos Jogos Pan-americanos em Santo Domingo, onde a Seleção ganhou a medalha de ouro. Ainda em 2003 participou do Campeonato Sul-Americano e em 2004 sua equipe foi medalha de prata nos Jogos Olímpicos em Atenas.

() Marta Vieira da Silva nasceu em Dois Riachos, no interior de Alagoas, no dia 19 de fevereiro de 1986. A atleta foi eleita pela FIFA cinco vezes consecutivas a melhor jogadora de futebol do mundo, entre os anos de 2006 e 2010, também foi Bola de Ouro (2004/2007) além de Chuteira de Ouro (2007).

Disponível em: <https://www.ebiografia.com/marta/>. Acesso em: 20 de novembro de 2018.

2. O texto abaixo é parte do resumo da biografia do jogador Philippe Coutinho. Complete as lacunas do texto abaixo a fim de estabelecer uma relação coerente entre as ideias.

Philippe Coutinho Correia _____ no dia 12 de junho de 1992 ____ Rio de Janeiro. _____ Coutinho tinha apenas 6 anos, o pai dele o colocou no clube de sargentos do Rio de Janeiro. Não demorou muito tempo e Coutinho foi para o Mangureira e, mesmo sendo o mais novo do elenco, ajudou _____ a ser campeão da liga de futsal, sendo artilheiro.

_____ 1999, Coutinho foi para o Vasco da Gama e, no ano seguinte, voltou a conquistar a Liga de Futsal pela categoria fraldinha. Depois disso o atleta começou a jogar bola no campo, _____ não deixou de jogar futsal. Nos anos 2004, 2005 e 2006, foi campeão carioca pelas categorias de base do Vasco. 2006, o _____ foi campeão do torneio Internacional da Espanha pela categoria sub-14. No ano posterior, voltou a conquistar novamente o Torneio Internacional da Espanha, dessa vez na categoria sub-15.

Em 2009, _____ subiu à equipe profissional do Vasco. Nesse mesmo ano, ele ajudou o time a conquista a Série B do campeonato Brasileiro. Em julho do mesmo _____, Coutinho foi para a Internazionale. Na temporada 2010/2011, a Inter ficou em segundo lugar no campeonato Italiano, _____ Coutinho não passou o ano sem título, conquistou a Supercopa da Itália.

No ano 2013, Liverpool contratou Coutinho, _____ apareceu como um dos grandes jogadores da atualidade, pela temporada 2013/2014. _____ se adaptou muito bem àquela equipe _____ o Liverpool terminou o campeonato Inglês na 2ª colocação. _____, na temporada 2016/2017, _____ ajudou o Liverpool a se classificar para a UEFA *Champions League* terminando a *Premier League* em 4ª lugar.

_____, Coutinho joga pelo Barcelona.

Disponível em: https://aminoapps.com/c/sofutebol/page/blog/a-historia-de-philippe-coutinho/gVjB_B0c6uPj0qkaL25n38VYJL6XpVpz3V. Acesso em: 20 de novembro de 2018. (Adaptado)

APÊNDICE D – RESUMO MODELO DA ATIVIDADE AVALIATIVA INTERMEDIÁRIA

A AIDS é uma doença determinada pela ação do vírus HIV. No período de incubação do vírus, que é variável, o organismo vai produzindo anticorpos específicos para combater o vírus. Além disso, é possível diagnosticar se um indivíduo é portador do HIV, mesmo que os sintomas ainda não tenham se manifestado. O HIV destrói os linfócitos T, o que provoca a falência do sistema de defesa do corpo. Nesta situação, o organismo fica exposto a diversas doenças consideradas “oportunistas”.

APÊNDICE E – LISTA DE VERIFICAÇÃO PARA A REVISÃO E EDIÇÃO DO TEXTO DEFINITIVO DO RESUMO ESCOLAR

1. Releia seu resumo e avalie-o, levando em conta as questões da lista de verificação que segue abaixo. Refaça seu texto a partir dessa avaliação. Ao finalizar seu resumo, troque-o com o seu colega. Cada um deve avaliar o resumo do outro de acordo com a ficha.

- **Lista de verificação:**

- I. O texto está adequado ao objetivo de um resumo escolar? Isto é, sumarizar as principais informações de um texto-fonte (no caso, de uma biografia)?
- II. O texto está adequado aos destinatários? Ou seja, o seu professor e a comunidade escolar (tendo em vista que o texto poderá ser publicado)?
- III. O texto transmite a imagem que você quer passar de si mesmo? Quer dizer, a imagem de quem leu e compreendeu adequadamente o texto-fonte para resumi-lo?
- IV. Todas as informações que o autor do texto-fonte coloca como sendo as mais relevantes estão expressas no seu resumo?
- V. As relações entre as ideias do texto-fonte estão claramente explicitadas por conectivos e verbos adequados?
- VI. O resumo pode ser compreendido em si mesmo por um leitor que não conhece o texto-fonte?
- VII. O vocabulário utilizado no resumo está adequado ao gênero?
- VIII. Não há problemas de pontuação, frases incompletas, erros gramaticais, ortográficos etc.?

APÊNDICE F – PLANILHA DOS PARÂMETROS DE CORREÇÃO DO TEXTO ESCRITO

ORT	Ortografia
CAL	Caligrafia
LEG	Legibilidade
CV	Concordância verbal
CN	Concordância nominal
RV	Regência verbal
RN	Regência nominal
CP	Colocação pronominal
PRO	Uso inadequado de pronome
CR	Crase
A	Acentuação
P	Pontuação
NL	Notação léxica
M/m	Letras maiúscula/minúscula
RAS	Rasura
V	Número, pessoa, tempo e modo verbal
PI	Palavra inadequada ao contexto
EP	Excesso de palavra no contexto
FP	Falta de palavra no contexto
EC	Expressão clichê
MO	Marca de oralidade (informalidade)
COE	Coesão
COR	Coerência
FME	Frase mal elaborada (caso de incoerência)
PG	Paragrafação
T	Translineação
IG	Inadequação ao Gênero

ANEXOS

ANEXO A – MODELO DA FOLHA PADRÃO DA PRODUÇÃO ESCRITA

	E. M. ISMAEL PORDEUS	PRODUÇÃO TEXTUAL FOLHA DEFINITIVA DE REDAÇÃO		
NOME:	Nº:	SÉRIE:	TURMA:	DATA: ___/___/___
01				
02				
03				
04				
05				
06				
07				
08				
09				
10				
11				
12				
13				
14				
15				
16				
17				
18				
19				
20				
21				
22				
23				
24				
25				
26				
27				
28				
29				
30				
RESERVADO AO CORRETOR				
<hr/> <hr/> <hr/>				

ANEXO B – EXEMPLOS DE TEXTOS

TEXTO I

UNIDADE 2	
Amor	
CAPÍTULO 1 O primeiro amor	
	<i>Felicidade clandestina</i> , Clarice Lispector 70
Estudo do texto	
Compreensão e interpretação 72	
A linguagem do texto 73	
Trocando ideias 74	
Produção de texto	
O conto (I) 74	
Para escrever com expressividade	
O discurso citado: o discurso indireto livre 77	
A língua em foco	
As orações subordinadas adverbiais 79	
Classificação das orações adverbiais 81	
Orações adverbiais reduzidas 83	
As orações adverbiais na construção do texto 86	
Semântica e discurso 87	
Divirta-se 89	
CAPÍTULO 2 Amar não tem idade	
	Painel de imagens 90
Cruzando linguagens 92	
Produção de texto	
O conto (II) 93	
O tempo e o espaço 93	
A língua em foco	
O período composto por coordenação: as orações coordenadas 97	
Classificação das orações coordenadas sindéticas 99	

TEXTO II

Pintura pós-impressionista [19]

Considerada a segunda geração do Impressionismo. Tinham como foco o estudo da luz.

→ Criavam pinturas ao ar livre

→ O termo impressionismo foi usado para definir pinturas inacabadas.

→ Os pós-impressionistas inovaram na cor e na forma e abrem caminho para o Expressionismo e o Cubismo



TEXTO III

Impulsionado pela restauração de sua fé na humanidade e inspirado pelo ato altruísta do Superman, Bruce Wayne convoca sua nova aliada Diana Prince para o combate contra um inimigo ainda maior, recém-despertado. Juntos, Batman e Mulher-Maravilha buscam e recrutam um time de meta-humanos, mas mesmo com a formação da liga de heróis sem precedentes — Batman, Mulher-Maravilha, Aquaman, Cyborg e Flash —, poderá ser tarde demais para salvar o planeta de um catastrófico ataque.



TEXTO IV

Resumo da peça *Auto da Compadecida*

O *Auto da Compadecida* foi escrito em 1955 e deu destaque a Ariano Suassuna perante o cenário nacional. Os espectadores e os leitores logo se identificaram com a obra devido ao seu caráter popular e moderno que tinha como ferramenta a coloquialidade e o regionalismo nordestino.

Na história, dois nordestinos, João Grilo e Chicó, são os personagens centrais da peça. João Grilo é o que se aproveita da estupidez dos ricos e do clero para exercer sua esperteza e sempre consegue levar a melhor. Chicó é o covarde e mentiroso. João Grilo, depois que consegue convencer o padre a enterrar o cão do padeiro e vender um gato à mulher adúltera do patrão, tenta enganar o cangaceiro Severino, mas é morto pelo homem que trabalha para o cangaceiro. Todos são mortos, menos Chicó, que sai de cena para rezar pelo amigo.

João Grilo vai parar no tribunal celeste e não aceita as acusações do diabo (Encourado) diante de Manuel (Cristo) e chama por Nossa Senhora (Compadecida). Com toda sua esperteza, consegue superar o diabo. Vão para o purgatório: o bispo, o padre, o sacristão, o

padeiro e sua mulher; Severino e o “cabra” vão para o céu; e João Grilo, graças à intervenção de Compadecida, volta à vida com a promessa de se portar direito. Reencontra-se com Chicó, que prometeu todo o dinheiro para Nossa Senhora.

(Disponível em <https://www.coladaweb.com/resumos/auto-da-compadecida>. Acesso em: 05 ago 2018.

Adaptado)

TEXTO V

Biografia de Lionel Messi

Lionel Messi (1987) é um jogador de futebol argentino que joga no time Barcelona. Foi considerado o melhor jogador do mundo por várias vezes e campeão por três anos consecutivos.

Lionel Andrés Messi (1987) nasceu em Rosário, na Argentina, no dia 24 de junho de 1987. Revelou interesse pelo futebol desde a infância. Jogou num pequeno clube chamado Abanderado Grandoli, localizado perto de sua casa. Aos 7 anos, entrou para jogar no time Newell's Old Boys. Messi enfrentou problemas hormonais que lhe impedia o crescimento de forma natural. Por isso, fez tratamento com medicação injetável.

Messi foi jogar no time do Barcelona logo cedo, ainda quando fazia parte das divisões de base do Newell's Old Boys. Estreou no time catalão em 2003 e ganhou o título 2003-2004. Ainda ganhou o título da liga dos campeões enfrentando o Arsenal.

Seu auge aconteceu a partir de 2007, quando concorreu ao título de Melhor Jogador do Mundo com Ronaldinho Gaúcho e Kaká.

Ganhou a temporada 2008-2009 do futebol espanhol e outros títulos que disputou. Foi eleito o melhor jogador pela FIFA. Conquistou a Liga dos Campeões com apenas 22 anos. Em 2010, conquistou o prêmio Bola de Ouro. Conseguiu feito inédito: melhor jogador pela FIFA em 2009, 2010 e 2011.

Messi, em 2012, foi considerado uma das pessoas mais influentes do mundo segundo a revista norte-americana Time.

(Disponível em: < https://www.ebiografia.com/lionel_messi/>. Acesso em: 22/08/2018)

TEXTO VI

Entretenimento

Filme ‘Extraordinário’ faz chorar já no trailer

Adaptação do best-seller de R.J. Palacio mistura drama e humor e conta com Julia Roberts e Owen Wilson no elenco

Por Lucas Almeida

access_time 24 maio 2017, 16h25 - Publicado em 24 maio 2017, 16h19

O livro *Extraordinário*, da escritora americana R. J. Palacio, ficou 32 semanas na lista dos mais vendidos no jornal *The New York Times*. Assim, já dá para imaginar o tamanho do público — e da sua expectativa — à espera da adaptação do *best-seller* para o cinema. *Trailer* do longa divulgado nesta quarta-feira dá um pouco do gosto do que vem por aí: só o vídeo já dá vontade de chorar.

A história gira em torno de Auggie Pullman (Jacob Tremblay, conhecido pela sua atuação em *O Quarto de Jack*), um menino de dez anos que, por causa de uma deformidade facial, começa a frequentar a escola na quinta série e passa a sofrer preconceito pela sua aparência. Além de Jacob, o filme contará com Julia Roberts e Owen Wilson como os pais do protagonista. A atriz Sônia Braga também fará uma participação como a avó de Auggie.

O trailer já apresenta imagens emocionantes, como é esperado da trama, mas também usa de algumas piadas, que a deixam a história mais leve. A direção está por conta de Stephen Chbosky, reponsável pelo filme *As Vantagens de Ser Invisível*. A data de estreia no Brasil está prevista para 23 de novembro.

(Disponível em: <https://veja.abril.com.br/entretenimento/filme-extraordinario-faz-chorar-ja-no-trailer/>.

Acesso em 09 abr 2018)

TEXTO VII

Impulsionado pela restauração de sua fé na humanidade e inspirado pelo ato altruísta do Superman, Bruce Wayne convoca sua nova aliada Diana Prince para o combate contra um inimigo ainda maior, recém-despertado. Juntos, Batman e Mulher-Maravilha buscam e recrutam um time de meta-humanos, mas mesmo com a formação da liga de heróis sem precedentes — Batman, Mulher-Maravilha, Aquaman, Cyborg e Flash —, poderá ser tarde demais para salvar o planeta de um catastrófico ataque.

TEXTO IX

RESUMO

Este projeto de dissertação apresenta um embasamento teórico e prático para a produção do gênero resumo por alunos do 8º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais, de uma escola pública municipal de Fortaleza – CE, visando o desenvolvimento da capacidade de produção escrita desses alunos por meio da aplicação de uma sequência didática (SD), baseada nos pressupostos teóricos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Para o aporte teórico, recorre-se fundamentalmente à abordagem de gênero discursivo de Bakhtin (2003) e de escrita como processo de Vieira (2005). Além disso, este trabalho segue orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (1998) de Língua Portuguesa, que norteiam o trabalho com gêneros textuais em sala de aula. Diante das dificuldades dos alunos na produção escrita, constatadas na prática em sala de aula, investe-se – como metodologia proposta por Gil (2008) – em uma pesquisa-ação, uma vez que o pesquisador irá intervir diretamente na realidade pesquisada, na tentativa de amenizar essas dificuldades. Nessa perspectiva, propõe-se um trabalho com o resumo escolar, gênero que atende a uma necessidade ligada ao aprendizado de conteúdos, em especial no ambiente escolar.

Palavras-chave: Ensino, sequência didática, gêneros discursivos, resumo escolar.

TEXTO X

Biografia

Ronaldo de Assis Moreira, mais conhecido como Ronaldinho Gaúcho, é um meia de futebol revelado nas categorias de base do Grêmio e eleito por duas vezes pela FIFA o melhor jogador de futebol do mundo. No dia 4 de junho de 2012, foi confirmado como novo reforço do Galo. O contrato, que era válido até o fim de 2012, foi prorrogado por mais um ano.

O início no Grêmio

Ainda garoto, Ronaldo acompanhava seu irmão, Assis, em jogos do Grêmio. A carreira do jogador começou no Grêmio desde as categorias de base. Irmão de Assis, também ex-jogador do Grêmio e atualmente seu empresário, Ronaldinho viveu toda sua infância o acompanhando e jogando pelo Grêmio. Aos 18 anos, já fazia sua aparição no grupo profissional do tricolor gaúcho e era considerado uma das grandes promessas da história do clube. Naquele ano, destacou-se em várias partidas pela Copa Libertadores da América. Aos poucos, já era o principal jogador da equipe, mesmo com seu rosto de menino, corpo franzino

e suas entrevistas recheadas de timidez. O ano de 1999 marcou de vez o nome do jogador no cenário mundial. Logo em sua segunda partida com a camisa da Seleção Brasileira, o meia-atacante deu um lençol no defensor venezuelano e bateu cruzado, marcando um golço na vitória do Brasil em jogo válido pela Copa América. Além disso, venceu o Campeonato Gaúcho daquele ano sobre o maior rival, com direito a belos dribles sobre Dunga, capitão do Internacional. Com a camiseta do Grêmio, foram 68 gols em 141 jogos e por muitos é apontado como a maior revelação desde Renato Gaúcho.

Ida para a Europa

No ano de 2001, o jogador acertou sua transferência para o Paris Saint-Germain numa negociação bastante conturbada, gerando indignação por parte dos gremistas. Após o Grêmio recusar várias ofertas de grandes clubes do futebol mundial, Ronaldinho acertou um pré-contrato com o clube francês às vésperas do fim do seu contrato e partiu rumo ao velho continente. No clube parisiense, teve belas exibições e conquistou a Copa Intertoto da UEFA ainda em 2001, vencendo Aston Villa e o Troyes AC. Mesmo com alguns problemas com o treinador da equipe, o jogador teve uma boa passagem no clube, com 25 gols e 18 assistências em 77 jogos.

Copa do Mundo de 2002

Na Copa do Mundo de 2002, realizada na Coreia do Sul e Japão, o jogador foi o camisa 11 da Seleção comandada por Luiz Felipe Scolari. Com uma campanha irretocável e guiada por Rivaldo e Ronaldo, Ronaldinho Gaúcho marcou um dos gols mais fantásticos de todas as Copas. Nas quartas-de-final da competição, o jogador cobrou uma falta da intermediária no segundo pau confundindo o goleiro inglês Seaman. O gol garantia a virada na partida e a classificação do país para a semifinal do torneio. Com a belíssima exibição na Copa, o jogador já despertava as atenções das principais equipes da Europa.

Barcelona

No dia 19 de julho de 2003, o Barcelona então anunciava a contratação do jogador por cerca de 25 milhões de euros. [...] Embora sua primeira temporada no Barça tenha sido boa, com 24 gols, 14 assistências em 58 jogos, foi no Campeonato Espanhol de 2004/05 que o jogador chegava ao seu auge. [...] O resultado disso foi a conquista do Campeonato Espanhol, a Supercopa da Espanha e o maior prêmio individual que um atleta de futebol pode receber: o prêmio de melhor jogador do mundo pela FIFA. No campeonato nacional, faturou o Don Balón, prêmio ao melhor jogador estrangeiro. [...]

A temporada seguinte foi recheada de alegria para a torcida azul-grená. No Campeonato Espanhol, o Barcelona sobrava na tabela de classificação, deixando o rival Real

Madrid apenas contentando com o vice-campeonato. Já na UEFA *Champions League*, o elenco dava mostras que viria forte rumo ao seu segundo título europeu, classificando com 5 vitórias e um empate na primeira fase. A virada do ano de 2006 começava de forma espetacular para o craque brasileiro. [...] No final de março, uma pesquisa feita pela empresa de consultoria alemã BBDO o colocava como o jogador de maior valor comercial no planeta, gerando cerca de 47,6 milhões de euros. Para fechar aquele semestre com chave de ouro, três conquistas memoráveis para a torcida catalã: além do bicampeonato espanhol, o Barcelona voltava a ser o campeão da Europa, derrotando equipes gigantes como Chelsea, Benfica e Milan, até chegar no poderoso Arsenal na decisão da UEFA *Champions League*. [...]

Ao final da temporada, voltava a ganhar o prêmio de melhor jogador do mundo pela FIFA, além do Ballon d'Or, concedido pela Revista France Football.

Nos últimos dias do ano de 2006, jogou a decisão do Mundial Interclubes da FIFA, mas acabou vendo sua equipe ser derrotada por 1 a 0 para o Internacional de Porto Alegre, rival de seu clube de formação, o Grêmio.

O ano de 2007 começava e não parecia ser tão bom para o camisa 10 do Barça. Com uma série de lesões, o jogador sequer manteve o ritmo das últimas temporadas e acabou deixando seu espaço para um novo gênio da bola, Lionel Messi. [...]

Foram 235 jogos, 103 gols, 14 títulos, 23 prêmios individuais com a camisa azul-grená. [...] Mesmo após sua saída do clube, até hoje o camisa 10 é idolatrado e lembrado pelo ex-clube. Após 10 anos de sua chegada em Barcelona, o site oficial do clube divulgou um documentário mostrando a passagem de Ronnie entre 2003 e 2008.

Milan

No dia 15 de julho de 2008, os clubes chegavam a um acordo e a transação batia à casa de 21 milhões de euros. Na equipe de Milão, Ronaldinho teria que vestir uma nova camisa, já que a 10 era usada por Seedorf. Desta forma, escolheu o número 80, em alusão ao ano de seu nascimento.

Durante três temporadas, atuou no clube italiano, mas pela primeira vez, saiu de um clube sem conquistar nenhum título. O time rubro-negro de Milão passava por uma fase de transição em seu elenco, já que vários atletas chegavam ao final da carreira e o clube precisava reforçar diversas posições com jogadores novos. Embora tenha marcado apenas 29 gols e dado 29 assistências em 116 partidas com a camisa *rossonera*, o jogador anotou gol em diversos clássicos contra a Juventus e Internazionale. Seu primeiro gol no Milan ocorreu em um clássico local no San Siro. O time rubro-negro bateu a Inter por 3 a 0 e Ronaldinho

marcou de cabeça após cruzamento de Kaká. Além disso, anotou tentos decisivos, como o da classificação para a UEFA *Champions League* de 2010/11.

Flamengo

No dia 10 de janeiro de 2011, a presidente do Flamengo, Patrícia Amorim, anunciava então, a volta do craque ao futebol brasileiro. [...] Sua estreia com a camisa do Fla ocorreu em 2 de fevereiro, na vitória sobre o Nova Iguaçu por 1 a 0. O primeiro gol no clube saiu logo na segunda partida, quando o Urubu derrotou o Boavista por 3 a 2. Na final da Taça Guanabara, o meia marcou o gol do título sobre o Boavista numa cobrança de falta magistral, garantindo o clube na final do Campeonato Carioca. Mas já na Taça Rio, veio o título estadual. [...] Suas atuações geravam discussões por parte da imprensa, pois o jogador ainda não estava no nível que o consagrou como melhor do mundo. Embora tenha marcado apenas 5 gols no primeiro semestre, o jogador voltou a velha forma e fez um belo Campeonato Brasileiro. Com 14 gols na competição, foi o artilheiro do Flamengo e conquistou no final do ano a Bola de Prata da Revista Placar como melhor meio-campista do torneio, além do troféu de ouro do Craques do Brasileirão da CBF.

[...]

Já no ano de 2012, o jogador atuou em 22 partidas e marcou 7 gols. Após a segunda partida da equipe no Campeonato Brasileiro, o jogador pediu a rescisão de seu contrato na justiça por problemas com o clube. A partir daí, estavam abertas as portas do Galo para o jogador.

Atlético

No dia 4 de junho de 2012, o jogador foi anunciado como reforço do Atlético para o restante da temporada. [...]

[...] O contrato com o jogador era válido até 31 de dezembro de 2012. Embora tenha sido relacionado para a partida contra o Bahia pela 3ª rodada do Campeonato Brasileiro, a Federação de Futebol do Rio de Janeiro não transferiu a documentação do jogador, impedindo o mesmo de ser regularizado no BID da CBF. Desta forma, a primeira partida com a camisa alvinegra ocorreu no dia 9 de junho, contra o Palmeiras no Pacaembu. Embora o jogador tenha dado duas assistências, o árbitro anulou os dois gols de forma incorreta. Assim mesmo, o Galo bateu o alviverde por 1 a 0, gol de Jô.

[...]

Com a conquista sul-americana, Ronaldinho se tornou o primeiro jogador de futebol da história a conquistar: Copa do Mundo, UEFA *Champions League*, Copa Libertadores da América e o troféu de melhor jogador do mundo.

No segundo semestre de 2013, R10 sofreu a contusão mais grave de sua carreira. [...] Entretanto, sua recuperação foi boa e em outubro já havia informações por parte do Atlético que as chances de jogar o Mundial eram boas. [...]

No dia 9 de janeiro de 2014, o presidente Alexandre Kalil confirmou a renovação de contrato do jogador por mais um ano. Em poucos minutos, a notícia se espalhou e foi manchete em vários cantos do mundo.

Seleção Brasileira

São 94 jogos e 33 gols com a camisa da Seleção canarinho, além de 38 jogos pelas seleções de base, marcando 23 gols. Ronaldinho estreou contra a Letônia, em 1999, mas foi na Copa América, contra a Venezuela, que o país assistiu a uma pintura de Ronaldo, ainda de cabelos curtos e vestindo a camisa 21. [...] O Brasil foi campeão da Copa América, vencendo o Uruguai na final. Ainda em 1999, Ronaldinho foi artilheiro e eleito melhor jogador da Copa das Confederações, o técnico brasileiro na ocasião era Vanderlei Luxemburgo. Convocado para as Olimpíadas 2000, na Austrália, Ronaldinho era o grande nome do Brasil. Com a eliminação para Camarões, na morte súbita, Luxemburgo foi demitido, dando lugar a Leão, que também seria demitido antes da Copa do Mundo. No Mundial disputado na Coreia do Sul e no Japão, sob o comando de Luiz Felipe Scolari, Ronaldinho participou de 5 dos 7 jogos do Brasil. [...] O Brasil conquistou a Copa do Mundo e Ronaldinho entrou para a seleção dos melhores jogadores do mundial.

Ronaldinho ainda conquistaria a Copa das Confederações antes da Copa do Mundo de 2006. Já no Barcelona e como melhor jogador do mundo, Ronaldinho participou do time eliminado para a França no Mundial 2006. [...] Convocado por Dunga, Ronaldinho foi o grande nome da seleção nas Olimpíadas de 2008, em Pequim. A Seleção foi eliminada pela Argentina, de Lionel Messi, na semifinal. [...] No torneio olímpico, o meio-campo conquistou a medalha de bronze. A partir daí, o técnico Dunga não convocaria Ronaldinho para o mundial de 2010.

Após a Copa do Mundo de 2010, Ronaldinho foi convocado por Mano Menezes em sete ocasiões [...] Após a demissão de Mano Menezes e a escolha de Felipão para o comando da Seleção, Ronaldinho voltou a ganhar nova chance na equipe que disputará a Copa de 2014. [...]

[...] No último teste do Brasil antes da estreia na Copa das Confederações, Scolari convocou o camisa 10 do Galo para a partida amistosa diante do Chile no Mineirão. O jogador teve uma atuação discreta e o comandante opinou como razoável sua participação.

Homenagens

No dia 31 de julho de 2012, o jogador foi homenageado na Câmara Municipal como Cidadão Honorário de Belo Horizonte. [...]

Em meados de setembro de 2012, foi a vez de ser homenageado na ciência. Pesquisadores da UFMG descobriram em duas áreas do Ceará uma nova espécie de abelha e decidiram colocar o nome em referência ao camisa 49 do Atlético: *Eulaema quadragintanovem*. [...]

Antes da partida contra o Atlético Goianiense, válida pela 36ª rodada do Campeonato Brasileiro de 2012, o meia foi homenageado pela revista inglesa World Soccer como o melhor jogador de futebol do mundo da década 2001-2010. O troféu de 150 gramas de ouro foi feito pelo escultor brasileiro Roberto Claussen.

Logo na fase de grupos da Copa Libertadores, Ronaldinho foi a atração do Atlético na partida contra o The Strongest em La Paz. O governador da cidade boliviana, César Cocarico, presenteou o atleta com três peças de roupa típicas dos povos indígenas aimaras. [...]

(http://www.galodigital.com.br/enciclopedia/Ronaldo_de_Assis_Moreira)

TEXTO XI

Segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS), o tabagismo é a principal causa de morte evitável no mundo. Dados do INCA (Instituto Nacional do Câncer) mostram que 10% dos fumantes chegam a reduzir sua expectativa de vida em 20 anos.

(www.endocrino.org.br/10-coisas-que-voce-precisa-saber-sobre-o-fumo/. Acesso em: 24 jun 2018)

TEXTO XII

A felicidade verdadeira dura mais do que uma dose de dopamina, por isso é muito importante pensar nela como algo que vai além da emoção. A sensação de felicidade de cada um também inclui reflexões cognitivas, tais como quando você ri — ou não! — da piada do seu melhor amigo, ou quando analisa o formato do seu nariz ou a qualidade do seu casamento.

(<http://revistagalileu.globo.com/Revista/Common/0,,EMI341920-17773,00-O+SEGREDO+DA+FELICIDADE+SEGUNDO+A+CIENCIA.html>. Acesso em: 24 jun 2018)

TEXTO XIII

Morando sozinha e indo à cidade em um dia de festa, uma senhora de Ipanema teve a sua bolsa roubada, com todas as suas joias dentro.

(*Os bons ladrões*, Paulo Mendes Campos)

TEXTO XIV

Wellington Dias, governador do Piauí; Renan Filho, de Alagoas; Rui Costa, da Bahia; Camilo Santana, do Ceará; Flávio Dino, do Maranhão; Ricardo Coutinho, da Paraíba; Paulo Câmara, de Pernambuco; Robinson Faria, do Rio Grande do Norte; além do vice-governador de Sergipe, Belivaldo Chagas se reuniram na terça-feira, 6, em Teresina, para debater os desafios da segurança pública na região e defenderam a implementação de ações integradas de combate ao crime em âmbito regional.

(Fonte: <<https://diarioregionaljf.com.br/2018/03/07/governadores-do-nordeste-assinam-acordo-de-cooperacao-em-seguranca-publica/>>. Acesso em: 14 de outubro de 2018. Adaptado.)

TEXTO XV

Gato, leão, leopardo, tigre, onça são privilegiados de um ótimo olfato, uma audição aguda e a capacidade de enxergar muito bem durante a noite.

(Fonte: <<http://www.fiocruz.br/biosseguranca/Bis/infantil/felinos.htm>>. Acesso em: 14 de outubro de 2018. Adaptado.)

TEXTO XVI

É claro que todo clube brasileiro gostaria de se reforçar com jogadores que estão no *Barcelona, Real Madrid, Manchester City, Juventus, Bayern de Munique ou Paris Saint-Germain*. Mas, devido a questões financeiras, esses reforços são quase impossíveis.

(Fonte: <<https://blogdorafaelreis.blogosfera.uol.com.br/2018/03/08/7-brasileiros-que-brilham-em-pequenos-da-europa-para-seu-time-repatriar/?cmpid=copiaecola>>. Acesso em: 14 de outubro de 2018. Adaptado.)

TEXTO XVII

A AIDS (sigla formada pelas iniciais da expressão inglesa *Acquired Immunodeficiency Syndrome*: Síndrome da Imunodeficiência Adquirida) é determinada pela ação do HIV – vírus da Imunodeficiência Humana. O período de incubação do vírus é variável, em média de dois a três anos, mas pode ser superior a nove anos. Durante o período de incubação do vírus, o

organismo vai produzindo anticorpos específicos para combater o vírus e, através de testes, é possível diagnosticar se um indivíduo é portador do HIV, mesmo que os sintomas ainda não tenham se manifestado. O HIV invade e destrói os linfócitos T, glóbulos brancos no sangue, essenciais tanto para o funcionamento dos linfócitos B, produtores de anticorpos, como para a atividade fagocitária de outros glóbulos brancos. Assim, a destruição do linfócito T provoca a falência do sistema de defesa do corpo, quadro clínico que caracteriza a AIDS. Nesta situação, o organismo fica exposto a diversas doenças consideradas “oportunistas”.

(PAULINO, Wilson Roberto. **Biologia**. 3 ed. São Paulo: Ática, 2003, p. 144)

TEXTO XIII

Apesar de estar sempre presente na mesa de muitas pessoas, o macarrão é um alimento que não possui riqueza nutricional. Ele é uma boa fonte de carboidrato, que nos fornece energia para atividades diárias, mas é pobre em sais minerais e outros nutrientes importantes para o organismo. Para mudar isso, pesquisadores do Departamento de Engenharia de Alimentos criaram um novo tipo de macarrão, com base em dois ingredientes: farinha de linhaça e farinha de faseolamina.

(Disponível em: <http://diariodonordeste.verdesmares.com.br/editorias/região>. Acesso em: 31 de outubro de 2018.)

TEXTO XIV

Professor de História do Colégio Santa Cecília, na Aldeota, foi alvo de críticas nas redes sociais após exibir o filme *Batismo de Sangue* para alunos do 2º anos do ensino médio. Jam Silva Santos foi acusado de “doutrinação comunista” pelo teor crítico da produção audiovisual baseado no livro de Frei Betto, que fala sobre resistência na ditadura militar iniciada em 1964 no Brasil. Na manhã desta segunda-feira, 29, estudantes do colégio se reuniram para receber o professor com aplausos. Momento foi registrado e circula nas redes sociais.

(Disponível em: <https://www.opovo.com.br/noticias/fortaleza/2018/10/professor-criticado-filme-ditadura-santa-cecilia-homenagem-estudantes.html>. Acesso em: 30 de outubro de 2018.)

TEXTO XV

Um menino foi “fantasiado” de escravo para uma festa de Halloween em um colégio particular de Natal, no Rio Grande do Norte, na segunda-feira (29). As fotos publicadas pela mãe da criança nas redes sociais geraram polêmica pelo conteúdo considerado racista. As imagens mostram a criança, que é branca, usando maquiagem para simular o tom de pele negra, além de representar cicatrizes e ferimentos pelo corpo. O menino usa algumas peças de roupa branca, além de imitação de correntes e grilhões, instrumentos de tortura usados para aprisionar os escravos.

(Disponível em: <https://noticias.r7.com/brasil/mae-fantasia-filho-de-escravo-e-gera-indignacao-nas-redes-sociais-30102018>. Acesso em: 30 de outubro de 2018.)