

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
FACULDADE DE ENGENHARIA, LETRAS E CIÊNCIAS SOCIAIS DO
SERIDÓ - FELCS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS
CAMPUS CURRAIS NOVOS**

**A PRODUÇÃO DO GÊNERO RESUMO ESCOLAR: UM ESTUDO SOBRE OS
ARTICULADORES DE TEMPO E DE ESPAÇO EM TEXTOS DE ALUNOS DO
9º ANO**

ALICE COSTA DE OLIVEIRA

CURRAIS NOVOS

2022

ALICE COSTA DE OLIVEIRA

A PRODUÇÃO DO GÊNERO RESUMO ESCOLAR: UM ESTUDO SOBRE OS
ARTICULADORES DE TEMPO E DE ESPAÇO EM TEXTOS DE ALUNOS DO
9º ANO

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS – da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Linha de Pesquisa: Teorias da Linguagem e Ensino.

Orientador: Prof. Dr. Alexandro Teixeira Gomes.

CURRAIS NOVOS
2022

Oliveira, Alice Costa de.

A produção do gênero resumo escolar : um estudo sobre os articuladores de tempo e de espaço em textos de alunos do 9º ano / Alice Costa de Oliveira. - Currais Novos, RN, 2022.
95 f.: il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Faculdade de Engenharia, Letras e Ciências Sociais do Seridó, Programa de Mestrado Profissional em Letras, Currais Novos, 2022.

Orientador: Prof. Dr. Alexandro Teixeira Gomes.

1. Linguística textual - Dissertação. 2. Gênero textual resumo - Dissertação. 3. Articuladores textuais - Dissertação. 4. Resumo escolar e acadêmico - Dissertação. 5. Gêneros discursivos - Dissertação. I. Alexandro Teixeira Gomes. II. Título.

RN/UF/BS-Profª. Maria José Mamede Galvão

CDU 81'33

ALICE COSTA DE OLIVEIRA

A PRODUÇÃO DO GÊNERO RESUMO ESCOLAR: UM ESTUDO SOBRE OS
ARTICULADORES DE TEMPO E DE ESPAÇO EM TEXTOS DE ALUNOS DO
9º ANO

Dissertação apresentada ao Programa de
Mestrado Profissional em Letras –
PROFLETRAS – da Universidade Federal do
Rio Grande do Norte – UFRN, como requisito
parcial para a obtenção do título de Mestre em
Letras, sob apreciação da seguinte banca
examinadora:

Orientador

Prof. Dr. Alexandro Teixeira Gomes (UFRN/FELCS)

Membro externo

Prof. Dr. Rodrigo Acosta Pereira (UFSC)

Membro interno

Prof. Dr. Márcio Sales Santiago (UFRN/FELCS)

DATA DA APROVAÇÃO: ____/____/____

AGRADECIMENTOS

Ao longo da construção desta dissertação, algumas pessoas estiveram presentes em minha trajetória e de inúmeras formas contribuíram para que este trabalho fosse finalizado. Desse modo, expresso meus sinceros agradecimentos:

A Deus, por me permitir completar essa jornada com esperança.

À minha família, nas pessoas de Karina Marcelino e Fernanda Oliveira, por todo apoio e encorajamento nos instantes mais difíceis.

Ao professor Dr. Alexandre Teixeira Gomes, pela orientação com tamanha atenção e pela paciência ao longo desse processo.

À CAPES e ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras), pela imensa oportunidade de crescimento acadêmico e profissional.

Aos professores do ProfLetras – Currais Novos/RN, por todo empenho ao longo das disciplinas e pela disponibilidade durante o mestrado.

Aos meus colegas de mestrado, excelentes profissionais e amigos que foram importantes nessa trajetória por nos fortalecer com palavras e ânimo. Obrigada pelas conversas, pelas experiências compartilhadas e por tantos momentos de descontração.

À direção e aos estudantes da Escola Cidadã Integral Técnica Dr. Antônio Fernandes de Medeiros – Malta/PB, por apoiar e disponibilizar documentos que serviram para a construção deste trabalho.

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo analisar a contribuição dos articuladores textuais de tempo e de espaço na produção do gênero resumo escolar/acadêmico dos alunos do 9º ano do ensino fundamental. Do ponto de vista teórico, ancoramo-nos em Koch (1988; 2001; 2018), Antunes (2017), Bakhtin (2000) para discutir as questões que envolvem a Linguística Textual e o trabalho com os gêneros discursivos em sala de aula. Ademais, apoiamos-nos em Machado (2004), Leite (2006), entre outros autores, para abordar as características do gênero resumo escolar/acadêmico. No âmbito metodológico, por se tratar de um trabalho com viés prático e com vistas à resolução de um problema, adotamos os pressupostos da pesquisa-ação de Thiollent (1986) e as considerações de Pradanov e Freitas (2013) sobre a pesquisa qualitativa. Assim, além das discussões teóricas, temos como resultado desta pesquisa uma proposta de atividade voltada aos estudantes do 9º ano, detalhada em 8 (oito) etapas, as quais podem contribuir significativamente para a análise dos articuladores de tempo e de espaço na produção do gênero resumo escolar/acadêmico e servem como suporte para futuras aplicações em sala de aula.

Palavras-chave: gênero discursivo; resumo escolar; articuladores; proposta de atividade.

ABSTRACT

The present work has as objective to analyse the contribution of textual articulators of time and space in the production of the genre school/academic summary of the elementary school 9th grade students. From a theoretical point of view, we anchored in Koch (1988; 2001; 2018), Antunes (2017), Bakhtin (2000) to discuss the questions that involve Textual Linguistics and the work with discursive genres in the classroom. Furthermore, we rely on Machado (2004), Leite (2006), among other authors, to approach the characteristics of the school/academic summary genre. In the methodological scope, as it is a work with practical bias and with intentions of solving a problem, we adopted the action research assumptions of Thiollet (1986) and the considerations of Pradanov Freitas (2013) about qualitative research. In this way, beyond the theoretical discussions, we have as result of this research a proposal for an activity aimed to the 9th grade students, detailed in 8 (eight) stages, which significantly contribute to the analysis of the time and space articulators in school/academic summary genre, and they work as a support for future applications in the classroom.

Keywords: Discursive Genre, School Summary; Articulators; Activity Proposal.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	8
2	LINGUÍSTICA TEXTUAL E OS ESTUDOS DA COESÃO	11
2.1	LINGUÍSTICA TEXTUAL: CONTEXTUALIZAÇÃO	11
2.2	COESÃO TEXTUAL	13
2.3	COESÃO POR CONEXÃO	19
2.3.1	ARTICULADORES TEXTUAIS	22
3	GÊNERO E ENSINO	30
3.1	GÊNEROS DISCURSIVOS	30
3.2	GÊNEROS EM SALA DE AULA	32
3.3	GÊNERO RESUMO	39
3.3.1	RESUMO: ASPECTOS FUNCIONAIS E FORMAIS	39
3.3.2	RESUMO ESCOLAR/ACADÊMICO	47
4	METODOLOGIA DA PESQUISA	53
4.1	A PESQUISA-AÇÃO	53
4.2	ABORDAGEM DA PESQUISA	55
4.3	CONTEXTO DA PESQUISA	56
4.4	SEQUÊNCIA DIDÁTICA	58
5	PROPOSTA DE ATIVIDADE COM OS ARTICULADORES TEXTUAIS E O GÊNERO RESUMO ESCOLAR	61
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	91
7	REFERÊNCIAS	93

LISTA DE QUADROS, FIGURAS E GRÁFICOS

Quadro 1 Relações textuais e seus respectivos procedimentos.....	17
Quadro 2 Estratégia seleção	42
Quadro 3 Estratégia construção	44
Quadro 4 Etapas para atividade com articuladores textuais e o gênero resumo escolar	61
Quadro 5 Texto-fonte: fábula “O sonho dos ratos”	64
Figura 1 Modelo de Sequência Didática	57

1 INTRODUÇÃO

É constante observarmos, em sala de aula, professores solicitarem a seus alunos a construção de resumos, oriundos do estudo de diferentes disciplinas e conteúdos. O resumo escolar/acadêmico, nessa perspectiva, é um dos gêneros discursivos mais usados no contexto escolar como estratégia de estudo (MACHADO *et al*, 2004) e, muitas vezes, ganha uma dimensão didática nem sempre vislumbrada por parte dos professores.

Nesse contexto, é importante destacar que o resumo não é apenas o recorte ou uma “miniaturização” de um texto (SEVERINO, 2007), mas um gênero que precisa ser abordado considerando sua estrutura e sua função social o que dá relevância à construção de pesquisas que estudem o uso do gênero resumo no ambiente escolar, a fim de contribuir para a melhor compreensão desse gênero e de suas funções.

Frente a isso, parece-nos significativo destacar a importância da apropriação das características desse gênero por parte dos alunos. Assim, nossa **motivação** para este trabalho surge a partir da observação do uso do gênero resumo escolar/acadêmico em sala de aula, o qual deve deixar de ser reduzido a um “simples texto”, expressão constante no discurso de professores, o que, frequentemente, faz o aluno imaginar que a produção textual desse gênero não tem uma estrutura a seguir.

Essa visão do gênero resumo escolar/acadêmico como um “simples texto” pode acarretar problemas de ordem diversa, entre eles, o uso inadequado dos articuladores textuais de tempo e de espaço na sequência das ações a serem abordadas. Esse fato começou a nos chamar a atenção em nossa prática docente e, em função disso, acreditamos ser importante analisar a colaboração desses articuladores para a produção do gênero resumo escolar/acadêmico, pois esse recurso é um dos que contribui para a progressão de ideias que precisam ser mantidas ao longo das produções textuais dos alunos.

Nesse prisma, por se tratar de um trabalho com viés prático e com vistas à resolução de um problema, temos como **objetivo geral** apresentar uma proposta de atividade que enfoque o uso dos articuladores textuais de tempo e de espaço na produção do gênero resumo escolar/acadêmico.

Do objetivo geral, advêm **os objetivos específicos**, quais sejam: i) discutir a relevância dos articuladores de tempo e de espaço para a produção de textos; ii) discorrer sobre o trabalho com o gênero resumo escolar/acadêmico; iii) indicar possível atividade com os articuladores de tempo e de espaço na elaboração do gênero resumo escolar/acadêmico.

No que se referem à questão de pesquisa, apontamos: Como os articuladores de tempo e de espaço são importantes para a produção de texto, em especial, para a construção de sentido do gênero resumo escolar/acadêmico?

Quanto ao plano de texto dessa dissertação, no primeiro capítulo, apresentamos a problematização que nos levou à escolha do tema, descrevemos nossos objetivos e nossas perguntas norteadoras. Na sequência, temos o segundo capítulo, no qual iniciamos o referencial teórico abordando a Linguística Textual, a coesão, a coesão por conexão e os articuladores textuais; no terceiro capítulo, apontamos a relação entre Gênero e Ensino. A parte metodológica deste trabalho aparece especificamente a partir do quarto capítulo; já no quinto capítulo, apresentaremos uma proposta de sequência de atividade a partir do gênero resumo escolar e o uso dos articuladores de tempo e de espaço; por último, temos nossas considerações finais.

Para finalizar esta apresentação, ressaltamos a pertinência deste trabalho por preocupar-se com a melhoria das produções textuais dos estudantes a partir do uso dos articuladores de tempo e de espaço no gênero resumo escolar/acadêmico. Além disso, reforçamos a contribuição de pesquisas que envolvam o gênero resumo escolar, visto que os estudos com esse gênero – tão usado em sala de aula – precisam ser valorizados.

Por isso, além das pesquisas já existentes, neste trabalho, centramos nossa discussão no emprego dos articuladores de tempo e de espaço por entender que esse aspecto é fundamental para a construção do gênero em questão. Ressaltamos, ainda, que optamos também por trazer um viés prático,

com indicação de atividades para trabalhar o gênero resumo escolar/acadêmico por perceber que, constantemente, os conteúdos que envolvem o resumo escolar não trazem orientações claras para os estudantes e professores.

2 LINGUÍSTICA TEXTUAL E OS ESTUDOS DA COESÃO

Neste capítulo, inicialmente, intencionamos discorrer sobre alguns pressupostos teóricos que norteiam a Linguística Textual. Além disso, apresentamos considerações sobre a coesão textual, a coesão por conexão e os articuladores textuais.

2.1 LINGUÍSTICA TEXTUAL: CONTEXTUALIZAÇÃO

Não há como, na atualidade, pensar nos estudos que envolvem o texto sem mencionar a contribuição que a Linguística Textual (LT) trouxe para esta esfera do conhecimento. Desde meados da década de 1960, a LT vem buscando pensar e repensar o texto, analisando-o muito além do conceito de frase ou conjunto de frases (KOCH, [1988] 2018).

De início, a LT, de acordo com (KOCH, [1988] 2018, p.19) “teve por preocupação básica, primeiramente, o estudo dos mecanismos interfrásticos que são parte do sistema gramatical da língua cujo uso garantiria a duas ou mais sequências o estatuto de texto”. Nesse momento, a tônica das análises recaía sobre “a correferência, a pronominalização, a seleção do artigo (definido/indefinido), a ordem das palavras, a relação tema/tópico-rema/comentário, a concordância dos tempos verbais, as relações entre enunciados não ligados por conectores explícitos, diversos fenômenos de ordem prosódica, entre outros”, conforme ressalta Koch ([1988] 2018, p.19).

Nesse viés, vê-se a transição da análise da frase para a análise do texto, pois, os estudos da LT não estavam limitados a elementos de frases isoladas, mas estavam voltados também a componentes que estabeleciam relações entre as frases, contribuindo para a elaboração do texto.

Passado esse momento inicial de compreensão do texto com base em um critério mais quantitativo, as discussões caminham para um entendimento do texto sob uma ótica mais qualitativa. É o segundo momento, que ficou marcado, sobretudo, pelo surgimento das chamadas gramáticas de texto, consoante afirma (KOCH, [1988] 2018).

Nesse cenário, o interesse pela construção das gramáticas de texto justifica-se porque “um texto não é simplesmente uma sequência de frases isoladas, mas uma unidade linguística com propriedades estruturais

específicas” (KOCH, 2011, p. 11). Segundo Koch ([1988] 2018), as tarefas básicas da gramática de texto eram i) verificar o que faz um texto ser um texto; ii) levantar critérios para a delimitação de textos; iii) diferenciar as várias espécies de texto. Assim, as gramáticas de texto (KOCH, 2001) tinham como função, inicialmente, explicar as regras do sistema linguístico de cada língua, considerando as relações, principalmente sintáticas, estabelecidas dentro da criação textual.

Logo, no segundo momento da LT, o texto passa a ser a “unidade hierarquicamente mais alta” (KOCH, [1988] 2018, p. 21), deixando de ser analisado apenas por meio das frases que o compõem. Dessa maneira, é a partir do texto que a análise das “unidades menores” irá ocorrer, considerando-se “a função textual dos elementos individuais”, de acordo com Koch ([1988] 2018).

Já no terceiro momento da LT, a partir de 1980, conforme ressalta Koch (2001, p. 11), “ganham corpo” as teorias do texto, nesse aspecto, o texto passa a ser entendido como um processo complexo de comunicação e um instrumento do falante para expressar diversas intenções.

No terceiro momento, adquire particular importância o tratamento dos textos no seu contexto pragmático: o âmbito de investigação se estende do texto ao contexto, entendido, em geral, como conjunto de condições – externas ao texto – da produção, da recepção e da interpretação do texto (KOCH, [1988] 2018, p. 15).

Ainda nesse período, o texto começa a ser entendido em uma abordagem cognitiva, em que, segundo Koch ([1988] 2018, p. 34):

[...] delinea-se uma nova orientação nos estudos do texto, a partir da tomada de consciência de que todo fazer (ação) é necessariamente acompanhado de processos de ordem cognitiva, de que quem age precisa dispor de modelos mentais de operações e tipos de operações. Com a tônica nas operações de ordem cognitiva, o texto passa a ser considerado resultado de processos mentais: é a abordagem procedural, segundo a qual os parceiros da comunicação possuem saberes acumulados quanto aos diversos tipos de atividades da vida social e têm conhecimentos representados na memória que necessitam ser ativados para que sua atividade seja coroada de sucesso [...].

A LT, portanto, passa a entender que o processo de construção textual é complexo, pois envolve não somente regras linguísticas, mas elementos contextuais (KOCH, [1988] 2018). Assim, o texto ganha dimensões diversas quando passa a ser analisado como uma construção social, visto que toda interação humana acontece por meio de textos.

Nessa lógica, a produção de determinado texto não estaria ligada apenas ao conhecimento da forma, mas, primordialmente, à funcionalidade daquele texto dentro de certa situação comunicativa.

Desse modo, é salutar perceber a importância que a LT tem para as práticas de ensino em sala de aula, sobretudo, quando se trata do ensino de Língua Portuguesa. Isso porque, no ambiente escolar, nota-se uma tendência ao ensino dessa disciplina de forma engessada, ou seja, com práticas que ainda não privilegiam o texto como centro das atividades linguísticas.

A LT, dessa maneira, traz uma grande contribuição para os estudos da linguagem, pois trabalha o caráter dinâmico e social que a língua possui, além de considerar as interações humanas nos trabalhos com o texto em sala de aula, fato que contribui fortemente para o fazer docente, como defende Koch ([1988] 2018). À vista disso, estudos que envolvam a LT como ponto de partida nas práticas de análise textual no ambiente escolar são primordiais para o aprimoramento do ensino de línguas.

Após essas considerações sobre a LT, passamos a discorrer sobre a coesão textual, fenômeno que se ancora nos estudos da LT e constitui uma das bases de nossa investigação.

2.2 COESÃO TEXTUAL

Ao compreendermos o papel da LT para os atuais estudos da linguagem, precisamos salientar o valor da coesão textual para a construção de textos que exerçam bem sua função comunicativa. Tal fato nos leva a refletir sobre o trabalho realizado com a coesão no ambiente escolar, uma vez que ainda é constante encontrarmos estudantes e professores que entendem esse trabalho de forma superficial, sob uma ótica puramente tradicional.

Nessa perspectiva, é salutar observar Koch (2001, p. 19), referindo-se à coesão textual como “[...] todos os processos de sequencialização que asseguram (ou tornam recuperável) uma ligação linguística significativa [...]” no

texto. Vê-se, desse modo, a relevância das relações linguísticas as quais permitem a continuidade do texto como forma de manter uma unidade textual sendo o centro do entendimento da função da coesão.

Para Koch ([1988] 2018, p. 45) a coesão é:

“[...] o fenômeno que diz respeito ao modo como os elementos linguísticos presentes na superfície textual se interligam, se interconectam, por meio de recursos também linguísticos, de modo a formar um “tecido” (tessitura), uma unidade de nível superior à da frase, que dela difere qualitativamente”.

Entende-se, com isso, a importância do estudo dessa conexão “significativa” como alvo dos trabalhos com a coesão em sala de aula, já que, o estudante não deve ficar preso aos exercícios de categorização dessas conexões, mas, deve ser orientado a entender o significado das ligações linguísticas e como essas articulações contribuem para a construção do texto.

Nesse mesmo sentido, Antunes (2005) ressalta a continuidade textual promovida pela coesão quando afirma que, “a função da coesão é exatamente a de promover a continuidade do texto”. Essa continuidade textual é observada a partir dos elementos que encadeiam as ideias do texto e permitem a construção de uma informação com unidade de sentido.

[...] quando pretendemos que nossos textos sejam coesos, pretendemos que seja reservada sua continuidade, a sequência interligada de suas partes, para que se efetive a unidade do sentido e das intenções de nossa interação verbal. Para que, afinal, possamos nos fazer entender com sucesso. (ANTUNES, 2005, p.49).

Com efeito, compreende-se que no âmbito dos estudos linguísticos, a coesão tem função primordial, visto que possibilita a construção de textos com uma articulação que permite o entendimento ou a intenção de determinado texto. Conforme Antunes (2005), transmitir a intenção de nossa interação verbal deve ser uma preocupação constante ao se trabalhar a coesão em sala de aula.

Ainda sobre a coesão, Marcuschi (2008) destaca a importância de não se entender a coesão como um fenômeno puramente sintático.

Os processos de coesão dão conta da estruturação da sequência [superficial] do texto (seja por recursos conectivos ou

referenciais); não são simplesmente princípios sintáticos. Constituem os padrões formais para transmitir conhecimentos e sentidos. (MARCUSCHI 2008, p. 99).

Ao reforçar o estudo da coesão como um fenômeno que não se reduz somente a “princípios sintáticos”, Marcuschi (2008) indica como o trabalho com a coesão, a partir do texto, deve afastar-se das simplificações categóricas encontradas, comumente, nos exercícios de Língua Portuguesa desenvolvidos em sala de aula.

Dessa maneira, revela-se a necessidade de compreender que as atividades norteadoras do estudo da coesão devem mostrar ao estudante como as articulações entre as informações que compõem o texto apontam para a construção do entendimento das ideias expostas, favorecendo a transmissão dos “conhecimentos e sentidos” mencionados por Marcuschi (2008).

Nesse mesmo viés, retornando a Antunes (2010) temos que:

A coesão é uma das propriedades que fazem com que um conjunto de palavras funcione como um texto. Quer dizer, para que um grupo de palavras ou de frases constitua um texto, é necessário que esses conjuntos apresentem um encadeamento, uma articulação, elos de ligação, afinal. Dessa arrumação articulada resulta um fio que confere ao conjunto sequência, continuidade, unidade. (ANTUNES, 2010, p. 117)

Notadamente, Antunes (2010) ressalta o valor da coesão para a construção textual, uma vez que a articulação das ideias que compõem o texto é uma das prerrogativas para que um conjunto de frases ou palavras chegue a ser um texto. Desse modo, nota-se como os estudos que envolvem a coesão devem apresentar-se ligados a atividades em que se percebam os encadeamentos das ideias do texto, fugindo, por conseguinte, das listas com elementos coesivos para o estudante decorar.

Ainda para Antunes (2010, p. 35):

A coesão concerne aos modos e recursos – gramaticais e lexicais – de inter-relação, de ligação, de encadeamento entre os vários segmentos (palavras, orações, períodos, parágrafos, blocos superparagráficos) do texto. Embora seus recursos transpareçam na superfície, a coesão se fundamenta nas relações de natureza semântica que ela cria e, ao mesmo tempo, sinaliza. Ou seja, pela coesão se promove a continuidade do texto que, por sua vez, é uma das condições de unidade.

Com base no exposto, ressalta-se como a coesão vai além do “simplório” reconhecimento de elementos de ligação, mostrando que as articulações textuais, na verdade, promovem uma interligação entre as ideias do texto e sua compreensão como um todo com sentido completo. Conforme Antunes (2017):

A coesão, como o próprio nome indica, é a propriedade responsável por deixar todos os segmentos do texto articulados, relacionados, conectados. Ela abarca, portanto, todos os recursos (lexicais e gramaticais) que deixam esses segmentos (concretamente: palavras, períodos, parágrafos, blocos supraparagráficos) ligados entre si ou inter-relacionados. Nada no texto está desconectado, solto, sem articulação com qualquer outro elemento. Em todo texto, as coisas vão se retomando, vão criando uma sequência, um fio, uma espécie de continuidade. (ANTUNES, 2017, p. 56).

É preciso realizar o trabalho com a coesão além das sistematizações de certas classes gramaticais. Portanto, o estudo da coesão deve valorizar as diversas formas de articulação que aparecem nos textos – em diferentes espaços -, fazendo com que haja reflexão sobre a importância dos termos articuladores para a construção do sentido do texto, uma vez que:

Não basta, evidentemente, analisar frases soltas com a simples finalidade de reconhecer o tipo de conectivo em uso: se coordenado, se subordinado, se desse ou daquele tipo. Essa identificação deve ser feita na atenção aos sentidos entre os segmentos e sob a perspectiva global do texto em análise. Por exemplo, é muito provável que, em um texto do tipo narrativo, predomine o uso de conectivos que expressem em sentido de sequência temporal; como é mais provável que, em um texto dissertativo-argumentativo, predomine o uso de conectivos lógicos. (ANTUNES, 2017 p. 58-59)

Assim, é necessário perceber, ao produzir um texto coeso, a manutenção da continuidade das ideias expostas, da unidade textual e da perspectiva global do texto. Esse exercício deve fazer parte do cotidiano dos estudantes em sala de aula, saindo do entendimento da coesão como elemento puramente gramatical manifesto por certas classes de palavras a exemplo das conjunções, das preposições e dos pronomes.

Após tratar sobre o conceito de coesão, precisamos ainda abordar as relações que a envolvem.

De acordo com Antunes (2005), a reiteração, a associação e a conexão são as principais relações coesivas que aparecem nos textos.

No entanto, mesmo demonstrando a coesão por meio destas relações – reiteração, associação, conexão -, Antunes (2005, p.58) enfatiza que esses termos servem, primordialmente, para melhor compreensão de “aspectos demasiadamente complexos do texto”, ou seja, é preciso reconhecer que os mecanismos coesivos não reduzem a coesão à superficialidade.

A coesão, sendo assim, não é vista como “algo que se reduz a um comportamento puramente mecânico de repetir, de substituir palavras, de acrescentar conectores” (Antunes, 2005, p. 57-58), o objetivo de agrupar as relações textuais e seus procedimentos é, necessariamente, para deixar mais visíveis os movimentos de organização textual, “mais relevantes que a ortografia e a concordância verbal, por exemplo” segundo (Antunes, 2005. p.59).

Para uma melhor visualização dessas relações destacamos o quadro abaixo:

Quadro 1 Relações textuais e seus respectivos procedimentos

Relações textuais	Procedimentos
1. Reiteração	1. Repetição 2. Substituição
2. Associação	3. Seleção lexical
3. Conexão	4. Estabelecimento de relações sintático-semânticas entre termos, orações, períodos, parágrafos e blocos paragrafícos

Antunes, 2005, p. 59

A partir do quadro de Antunes (2005), consideramos pertinente abordar as formas de relações textuais que a autora apresenta para demonstrar como a coesão é estabelecida nos textos.

Para Antunes (2005, p.52), a reiteração é:

A relação pela qual os elementos do texto vão de algum modo sendo retomados, criando-se um movimento constante de volta aos segmentos prévios – o que assegura ao texto a necessária continuidade de seu fluxo, de seu percurso - , como se um fio o perpassasse do início ao fim. É por isso que todo texto se

desenvolve também num movimento para trás, de volta, de dependência do que foi dito antes, de modo que cada palavra se vai ligando às outras anteriores e nada fica solto.

Observa-se, nesse sentido, a importância das retomadas dentro da construção textual como forma de promover a coesão entre as ideias do texto, ou seja, as informações anteriores vão dando acesso a novas informações, reiterando ideias e “promovendo a continuidade do texto” (Antunes, 2005, p. 53).

Já a coesão por associação, de acordo com Antunes é:

O tipo de relação que se cria no texto graças à ligação de sentido entre as diversas palavras presentes. Palavras de um mesmo campo semântico ou de campos semânticos afins criam e sinalizam esse tipo de relação. Por ela é que, mais amplamente, nenhuma palavra fica solta no texto. Não podia ser diferente, uma vez que todo texto é necessariamente marcado por uma unidade temática, isto é pela concentração em um único tema, embora desenvolvido, às vezes, em subtemas diversos. Tal unidade condiciona a proximidade, a contiguidade semântica entre as palavras do texto. (Antunes, 2005, p. 53-54)

A partir desse conceito de coesão por associação, nota-se a relevância da escolha semântica das palavras que irão compor um texto, visto que, essas palavras devem indicar uma unidade de sentido. Dessa maneira, a depender do que queremos dizer em determinado texto, as palavras devem ser escolhidas para alcançar o propósito comunicativo que pretendemos estabelecer com o outro. Logo, a associação das palavras articula as ideias que estão sendo expostas no texto.

Por fim, temos o conceito de coesão por conexão que:

Corresponde ao tipo de relação semântica que acontece especificamente entre as orações e, por vezes, entre períodos, parágrafos ou blocos supraparagráficos. Realiza-se por meio de unidades da língua que preenchem essa função – mais especificamente, as conjunções, as preposições e respectivas locuções – ou por meio de expressões de valor circunstancial, inseridas na sequência do texto. (Antunes, 2005, p. 54-55)

Por essa forma de coesão, as relações semânticas são indicadas entre as partes constituintes do texto, funcionando como “elos” (Antunes, 2005, p. 55), contribuindo para a progressão e para o entendimento do texto.

Com este apanhado sobre a coesão e suas relações, destacamos que, a seguir, abordaremos, especificamente, a coesão por conexão, de acordo com Antunes (2005), e Koch (2018) a fim de continuarmos observando a contribuição da forma de coesão para a produção textual. É preciso mencionar, ainda, que estamos abordando a coesão por conexão apenas por fins objetivos deste trabalho, pois, posteriormente abordaremos os articuladores textuais como continuidade da discussão da coesão por conexão.

2.3 COESÃO POR CONEXÃO

Para dar conta do objetivo geral desta pesquisa, além de entender a base da coesão textual, discussão feita no ponto anterior, é preciso compreender, também, a contribuição da coesão por conexão para a elaboração de textos que mantenham uma unidade de sentido.

Ressaltamos, aqui, que optamos usar o termo coesão por conexão por nos ancorarmos em Antunes (2005) para a discussão do tema. No entanto, também nos apoiamos em Koch (2018), a qual, em nosso entendimento, refere-se à coesão por conexão através do termo coesão sequencial e, igualmente, traz aportes quanto ao tema.

Antunes (2005) remete-se à coesão por conexão como procedimento que ocorre por meio dos conectores - articuladores textuais, em nosso entendimento - que têm a função de promover a sequenciação de diferentes porções do texto. Desse modo, Antunes (2005, p. 140) afirma que:

De certa forma, todo recurso coesivo promove a sequencialização do texto. Por isso mesmo é que ele é coesivo. Entretanto, a conexão se diferencia dos demais por envolver um tipo específico de ligação: aquela efetuada em pontos bem determinados do texto (entre orações e períodos, sobretudo) e sob determinações sintáticas mais rígidas. [...]

Logo, nota-se a especificidade atribuída à coesão por conexão, já que ela atua em pontos determinados, contribuindo, assim, para a construção do sentido do texto. Nessa lógica, Antunes (2005) aponta as conjunções, preposições e locuções conjuntivas e preposicionais, além dos advérbios e locuções adverbiais como os elementos responsáveis por realizar a conexão entre as partes de um texto.

Nesse aspecto, Antunes (2005, p. 141) diz:

[...] a perspectiva da coesão nos leva a alargar o âmbito da conexão para incluir não apenas os nexos que se estabelecem entre termos de uma oração ou entre orações, mas ainda aqueles que ocorrem entre períodos, entre parágrafos e até entre blocos maiores de texto. [...]

Verifica-se, portanto, a significação atribuída à coesão por conexão, pois ao interligar partes de um texto por meio dos elementos de conexão, não está sendo estabelecida apenas uma ligação, mas, sobretudo, está sendo conferida uma relação de sentido dentro do texto. Sobre este aspecto da coesão por conexão, Antunes (2005, p. 145) ressalta:

[...] o mais importante, na atividade de produção de recepção de textos, é identificar o tipo de relação estabelecida, e não ocupar-se da classificação dos conectores com suas respectivas nomenclaturas. Tampouco, tem relevância servir-se do estudo das conjunções apenas para se explorar a complicada classificação das orações, em suas múltiplas subdivisões. O que vale, portanto, como competência comunicativa é avaliar o valor semântico de cada uma das conjunções e os efeitos semânticos que provocam nas relações entre as orações.

Dessa forma, é possível perceber a complexidade a qual envolve a coesão por conexão, tendo em vista que ela requer atenção, já que ocorre em diversos espaços do texto, dando continuidade às ideias desenvolvidas. Assim, não é apenas a classificação dos elementos de conexão que interessa, mas, especialmente, são as relações de sentido alcançadas por esses elementos que devem ter destaque ao se analisar a coesão por conexão.

Nesse sentido, Antunes (2005) aponta possíveis relações que podem ser estabelecidas por meio das conexões dentro do texto, quais sejam: a relação de causalidade, de condicionalidade, de temporalidade, de finalidade, de alternância, de conformidade, de complementação, de delimitação, de adição, de oposição, de justificação, de conclusão e de comparação (ANTUNES, 2005, p.134-159).

Ainda sobre esse tema, ao trabalhar a coesão por conexão, Koch ([1988] 2018, p. 49) usa o termo coesão sequencial. Segundo Koch (2018), essa forma de coesão:

[...] diz respeito aos procedimentos linguísticos por meio dos quais se estabelecem, entre segmentos do texto (enunciados,

partes de enunciados, parágrafos e mesmo sequências textuais), diversos tipos de relação semântica e/ou pragmático-discursiva, à medida que se faz o texto progredir. Esta interdependência é garantida, em parte, pelo uso dos diversos mecanismos de sequenciação existentes na língua e, em parte, pelo que se denomina progressão tópica [...].

Observa-se, em Koch ([1988] 2018), a ênfase na sequenciação como resultado das relações que fazem o texto progredir, isso ocorre por meio de procedimentos linguísticos, mantendo-se as relações semânticas entre as partes do texto.

Seguindo essa linha, a sequenciação textual, para Koch (2013, p. 151), refere-se “aos diversos tipos de atividades realizadas pelo produtor para fazer o texto progredir, mantendo o fio discursivo”. Sendo assim, Koch (2013) divide o estudo da sequenciação textual em duas formas: a sequenciação com recorrências e a sequenciação sem recorrências.

No primeiro caso, a *sequenciação com recorrências* remete-se à reiteração dos termos que aparecem no texto. Essa reiteração pode ocorrer por recorrência de termos, de estruturas, de conteúdos semânticos, de recursos fonológicos e de tempo e aspecto verbal (Koch, 2013). Nesse caso, percebe-se a retomada de termos ou de partes do texto como forma de manter uma conexão entre as ideias do texto.

No segundo caso, a *sequenciação sem recorrências* refere-se aos fatores que garantem a continuidade do sentido do texto, as relações semânticas entre as partes do texto e a ordenação e articulação das sequências textuais (Koch, 2013). Entre esses fatores estão, conforme Koch (2013), os procedimentos de manutenção temática (progressão temática linear, progressão temática com tema constante, progressão com temas variados, progressão por desenvolvimento de um rema subdividido) e o procedimento de encadeamento (por justaposição, por conexão).

Nesse contexto, para mantemos nossa atenção no tópico aqui abordado – a coesão por conexão -, destacamos, dentro da sequenciação sem recorrências, o procedimento do encadeamento por justaposição e por conexão com a finalidade de discutir melhor o tema.

Segundo Koch ([1988] 2018), no processo de encadeamento por justaposição as ideias dentro do texto são interligadas, primordialmente, pela

pontuação; já no processo de encadeamento por conexão as relações de sentido são estabelecidas por elementos coesivos entre as partes do texto.

Conforme Koch ([1988] 2018, p. 90):

O encadeamento por conexão ocorre quando do uso de conectores dos mais diversos tipos. Também neste caso as relações estabelecidas entre enunciados podem ser de cunho lógico-semântico ou discursivo-argumentativo. Contemplam-se aqui não apenas as conjunções propriamente ditas, mas também locuções conjuntivas, prepositivas e adverbiais que têm por função interconectar enunciados. [...] (KOCH, [1988] 2018, p. 90).

A partir desse conceito, Koch ([1988] 2018) aponta as relações de causalidade, de mediação, de condicionalidade, de temporalidade, de conformidade, de disjunção, de conjunção, de generalização, de modalização, de correção, de reparação e de contrajunção como resultantes do processo de encadeamento por conexão.

Logo, o entendimento quanto à coesão por conexão revela o valor das relações semânticas que são estabelecidas entre as ideias de um texto. Com isso, as associações feitas por diversas palavras (ou expressões) de ligação devem contribuir para a progressão e sentido da produção textual, não sendo essas palavras usadas de modo aleatório, porém, conforme a significação atribuída à sequência dos fatos apresentados no texto.

Em vista de tais considerações, para continuar a discussão quanto à coesão por conexão e suas formas dentro do texto, a seguir passaremos a discorrer sobre os articuladores textuais, que são mecanismos contribuintes para a efetivação da coesão por conexão nas produções textuais.

2.3.1 ARTICULADORES TEXTUAIS

O termo articulador textual, que adotamos neste trabalho, segundo Santos (2003), delimita etapas discursivas estabelecendo a progressão textual.

Percebe-se que, na organização do discurso, o papel do conectivo passa a ser de articulação dos enunciados, enfatizando ora uma ideia ora outra, relacionando tópicos diversos, ligando parágrafos, enfim, com um propósito que vai além do que pregam as gramáticas quanto aos períodos complexos. Para tanto, usam-se os conectivos com valor de articuladores textuais, delimitando etapas discursivas,

estabelecendo a coesão e a progressão textual. (SANTOS, 2003, p. 14)

Vê-se a relevância da “articulação dos enunciados”, mencionada por Santos (2003) como a principal função dos elementos articuladores. Essa articulação, além de conferir progressão às ideias do texto, ainda contribui para o entendimento do enunciado.

No entanto, na gramática tradicional – ainda muito presente na escola como cerne das aulas de Língua Portuguesa e que usa a norma e regra gramatical como meio para explicar a língua -, não há uma ênfase sobre o estudo das articulações que ocorrem nos textos. Dessa forma, a gramática tradicional substitui o estudo das relações de sentido por uma mera classificação das conjunções.

Sendo assim, achamos oportuno trazer algumas considerações, as quais mostram que, em uma visão mais tradicional, os articuladores são conhecidos como *conectores*. Posteriormente, retornaremos à discussão dos articuladores textuais dentro de uma perspectiva atual e que é adotada nesta pesquisa.

O estudo dos articuladores não é algo novo. Em uma visão tradicional, durante muito tempo, esses elementos – os articuladores - eram vistos apenas como listas prontas dispostas na gramática tradicional e serviam, basicamente, para classificar orações (coordenadas e subordinadas), sendo reconhecidos como conectores (conjunções).

Para Pestana (2013, p. 632) a conjunção “tem o papel fundamental de conectar partes do texto, por isso é também chamada de conector, conectivo, elemento coesivo, síndeto e operador argumentativo”. Observa-se a importância atribuída à conexão entre as partes do texto, sem haver menção à articulação das ideias que compõem o texto, sendo a conjunção o exemplo principal do uso dos conectores.

Sendo assim, nota-se a “articulação” na gramática tradicional condicionada à função de apenas unir duas palavras ou orações, sem considerar o propósito da relação estabelecida entre essas partes para a progressão das ideias dentro do texto.

Ainda quanto à relação classificatória das orações a partir do uso dos conectores (conjunções), a gramática tradicional entende que:

O estudo das conjunções está diretamente relacionado ao das orações. A classificação de uma determinada conjunção só pode ser feita conjuntamente com a classificação das orações por ela ligadas. (PATROCÍNIO, 2011, p. 411).

Sendo assim, na gramática tradicional, “duas orações, dependendo da relação que se estabelece entre elas, podem se ligar uma à outra por meio de dois mecanismos linguísticos: a coordenação e a subordinação” (PATROCÍNIO, 2011, p. 411).

Na relação de coordenação, “as conjunções coordenativas podem estabelecer cinco diferentes relações de sentido entre duas orações coordenadas e é em função desses sentidos que essas conjunções se classificam” (PATROCÍNIO, 2011, p. 412). Assim, as relações coordenadas seriam classificadas em: aditivas, adversativas, alternativas, conclusivas e explicativas, conforme Patrocínio (2011).

Já na relação de subordinação, as conjunções subdividem-se em integrantes e adverbiais. De acordo com o que se apresenta na gramática tradicional, usualmente encontradas nas aulas de Língua Portuguesa, as conjunções integrantes são aquelas que “iniciam orações subordinadas substantivas” (Patrocínio, 2011, p. 414). Desse modo, as palavras *QUE* e *SE*, segundo Patrocínio (2011) são as que mais exercem o papel de conjunção integrante, servindo para classificar as orações subordinadas iniciadas por elas.

Quanto às conjunções adverbiais, a gramática tradicional indica que:

As conjunções desse tipo introduzem orações subordinadas adverbiais e classificam-se de acordo com a relação semântica que estabelecem entre a oração adverbial e sua respectiva oração principal. (PATROCÍNIO, 2011, p. 414)

Dessa forma, a classificação das conjunções adverbiais compreende as relações de causa, concessão, condição, conformidade, consequência, comparação, finalidade, proporção e temporalidade, sendo essas relações apresentadas, muitas vezes, nas gramáticas tradicionais, em listas prontas com exemplos em frases soltas.

Nesse viés, o que se encontra na gramática tradicional, de acordo com Patrocínio (2011) é uma relação de conjunções e exemplificações, a qual serve, basicamente, para levar o estudante a memorizar tais categorizações e,

além disso, a reconhecer o uso da conjunção apenas como elemento de união/classificação das orações.

Portanto, tomando como base o ensino da Língua Portuguesa em uma perspectiva tradicional, os conectores, mesmo quando apresentados dentro de um texto, são elementos meramente classificatórios de orações. A compreensão quanto à função articulatória dos conectores (conjunções), atribuindo progressão entre as ideias presentes nas diferentes partes dos textos, não é o alvo do estudo da Língua Portuguesa na perspectiva tradicional da gramática.

Após essa síntese sobre a visão tradicional quanto à articulação (conexão), retomamos a discussão direta sobre os articuladores em uma visão atualizada dentro dos estudos da linguagem.

Em uma nova concepção relativa ao ensino de Língua Portuguesa, a partir dos diversos estudos linguísticos envolvendo a coesão e suas relações nas produções textuais, o entendimento a respeito dos articuladores ganha uma diferente dimensão.

Logo, apenas a mera classificação – coordenação e subordinação - já não é mais suficiente para a compreensão das articulações, pois elas trabalham diretamente com as relações entre as ideias do texto, atribuindo sequenciação às informações. Com isso, uma nova postura – essencialmente em sala de aula - sobre a compreensão dos articuladores textuais é imprescindível para o trabalho com a coesão.

Assim sendo, o espaço do estudo da articulação deve ser abrangente durante o trabalho com a Língua Portuguesa em sala de aula, já que, de acordo com Antunes (2017, p. 56) “nada no texto está desconectado, solto, sem articulação com qualquer outro elemento”; por isso compreender a função dos articuladores textuais na progressão das ideias do texto é uma tarefa que requer análise e discussão contínuas.

Ainda nas palavras de Antunes (2010, p.140)

[...] a relevância de se explorar a relação de conjunções, de preposições, de advérbios e respectivas locuções está no trabalho de explicitar os efeitos que o uso desses itens promove no estabelecimento da sequência do texto ou da orientação argumentativa que pretendemos atribuir aos enunciados [...].

Portanto, a partir dessa visão atual no que se refere à relevância dos articuladores para a produção textual, é oportuno considerarmos a função desses articuladores nos textos, ou seja, as relações de sentido estabelecidas a partir do uso dos articuladores.

Para Koch ([1988] 2018, p. 127)

Os articuladores textuais podem ter por função relacionar elementos de conteúdo, ou seja, situar os estados de coisas de que o enunciado fala no espaço e/ou no tempo, e/ou estabelecer entre eles relações de tipo lógico-semântico (causalidade, condicionalidade, conformidade, disjunção etc.), bem como sinalizar relações discursivo-argumentativas; podem funcionar como organizadores textuais, ou, ainda, exercer, no texto, função de ordem metadiscursiva.

Levando em conta as diferentes articulações exercidas dentro de um texto, Koch ([1988] 2018) divide os articuladores em quatro classes: a) os de conteúdo proposicional; b) os discursivos-argumentativos; c) os organizadores textuais; d) os metadiscursivos.

Com a intenção de compreender algumas especificações de cada uma dessas classes, trataremos suas conceituações e exemplificações de acordo com Koch ([1988] 2018).

a) Os articuladores de conteúdo proposicional

Para Koch, os articuladores de conteúdo proposicional servem para indicar as relações espaciais e temporais dentro dos enunciados ou estabelecem relações lógico-semânticas (KOCH ([1988] 2018, p. 128).

Marcadores de relações espaçotemporais:

Ex1: **A primeira vez que** ele a encontrou foi à porta da loja Paula Brito, no Rocio. Estava ali, viu uma mulher bonita, e esperou, já alvoroçado, porque ele tinha um alto grau a paixão das mulheres. Marocas vinha andando, parando e olhando como quem procura alguma casa. **Defrente da loja**, deteve-se um instante; **depois**, envergonhada e a medo, estendeu um pedacinho de papel ao Andrade, e perguntou-lhe onde ficava o número ali escrito (Machado de Assis, “Singular ocorrência”, in Contos) (KOCH ([1988] 2018, p. 128 - grifos da autora)

Observa-se, claramente, que os articuladores, destacados por Koch, direcionam o leitor a compreender a relação de espaço e de tempo em que as ações descritas no texto vão ocorrendo.

Indicadores de relações lógico-semânticas

Ex2: Fiquei triste **por causa** do dano causado a tia Marcolina; fiquei também um pouco perplexo, não sabendo se devia ir ter com ela, **para** lhe dar a triste notícia, **ou** ficar tomando conta da casa, segundo alvitre, **para** não desamparar a casa, e **porque**, **se** a minha prime enferma estava mal, eu só ia aumentar a dor da mãe, sem remédio nenhum (...) (Machado de Assis, “O espelho”, in Conto) (KOCH ([1988] 2018, p. 128 - grifos da autora)

Nota-se, neste exemplo, que as relações como causa, finalidade, alternância, explicação, são articuladas com o propósito de encaminhar o leitor ao sentido pretendido no texto.

b) Articuladores discursivo-argumentativos

Os articuladores discursivo-argumentativos podem indicar relações de conjunção, contrajunção, justificativa, explicação, conclusão, entre outras. Para Koch ([1988] 2018, p. 129)

Estes operadores articulam dois atos de fala, em que o segundo toma o primeiro como tema, com o fim de justificá-lo ou melhor explicá-lo; contrapor-lhe ou adicionar-lhe argumentos; generalizar, especificar, concluir a partir dele; comprovar-lhe a veracidade; convocar o interlocutor à concordância etc., sendo, assim, responsável pela orientação argumentativa dos enunciados que introduzem.

Ex3: A coluna vermelha fica com o governo. **Ou**, se preferir, com o contribuinte (Josias de Souza, “De bancos e geladeiras”, Folha de S. Paulo, 22 nov. 1995) (KOCH ([1988] 2018, p. 128 - grifos da autora)

O articulador realçado por Koch no Ex3 não indica apenas uma alternância quanto a ações referidas no enunciado. Mas, ele traz um poder de convencimento que estimula o leitor a concordar com as ideias apresentadas no texto.

c) *Organizadores textuais*

São os articuladores que servem para manter a estrutura linear do texto, organizando a apresentação sequencial dos eventos que compõem o texto. Com esses articuladores constata-se a linearidade dos valores de abertura, intermediação e fechamento, ou seja, os organizadores textuais marcam a introdução, o desenvolvimento e a conclusão do texto.

Ex4: (...) Aliás, não é preciso buscar essa análise nos sociólogos de esquerda, porque essa informação está na página do Banco Mundial. É o próprio Banco Mundial que põe muitas reservas à privatização da previdência. (...) **Em segundo lugar**, em certos sistemas, como o sistema inglês, seguradoras de fundos de pensão deixaram de aceitar pessoas, e encaminham, outra vez, para o sistema público. **Em terceiro lugar**, a segurança social privada, ou relativamente privatizada, pode fazer com que a previdência social passe a ser mais um fator de risco para o pensionista (...) (“O mundo resiste”, entrevista com Boaventura de Sousa Santos, Caros Amigos, n. 78, set. 2003, p. 34) (KOCH ([1988] 2018, p. 128 - grifos da autora)

Neste caso, fica evidente que os articuladores destacados revelam uma relação de organização na distribuição das informações que compõem o texto. Essa organização, por parte dos articuladores, facilita para o leitor a visão sobre a estrutura dos fatos que integram a produção do texto lido.

d) *Articuladores metadiscursivos*

Estes articuladores servem para introduzir comentários ora sobre a forma ou modo de formulação do enunciado (o modo como aquilo que se diz é dito, o estatuto discursivo do que é dito), ora sobre a própria enunciação. (KOCH ([1988] 2018, p. 133)

Ex5: **É impossível** não se comover com essas lúcidas palavras de Nildo Ouriques. A poluição conecta-se ao despovoamento do interior do Estado, tanto que a pequena propriedade fundiária está em vias de *extinção* (“Nildo Ouriques, o reitor necessário em Santa Catarina”, Caros Amigos, n. 78, set. 2003, p.43) (KOCH ([1988] 2018, p. 128 - grifos da autora)

Os termos destacados demonstram, diretamente, uma posição relativamente ao que está posto no texto. Fica evidente, portanto, que com articuladores desse tipo, as relações feitas concernentes ao dito dentro dos enunciados direcionam o leitor a manter as ideias do texto de forma visíveis.

Com essa apresentação sobre a distinção dos articuladores de acordo com Koch (KOCH [1988] 2018), temos uma dimensão da amplitude que envolve o estudo dos articuladores. Dessa maneira, para enfatizar o objetivo deste trabalho, é necessário acentuar que as sugestões de atividades apresentadas posteriormente, envolvendo os articuladores textuais, tratam especificamente dos articuladores de conteúdo proposicional, sobretudo, dos marcadores de relações de espaço e de tempo, em textos narrativos.

Essa escolha deve-se ao fato de, nos resumos escolares, muitas vezes, a ordem temporal e espacial das ideias do texto não se apresentarem de maneira coerente e coesa, considerando o texto-fonte. Assim, ao trabalhar em sala de aula com os articuladores de espaço e de tempo, a partir da leitura e da produção de gêneros discursivos, os estudantes terão a oportunidade de entender a função dos articuladores na produção textual, a exemplo do resumo escolar/acadêmico.

Desse modo, a fim de intensificar nossa discussão sobre o estudo dos articuladores na produção textual, a seguir, discutiremos o uso dos gêneros em sala de aula e sua contribuição para o ensino.

3 GÊNERO E ENSINO

Neste capítulo, procuramos abordar os pressupostos teóricos que envolvem o gênero, de acordo com Bakhtin ([1979] 2000) e Marcuschi (2008); Além disso, apresentamos uma discussão sobre o gênero resumo escolar considerando diversos autores, entre eles Vasconcelos (2003) e Medeiros (2012). Por último, buscamos trazer uma abordagem acerca da contribuição dos gêneros para as práticas pedagógicas, a fim de fortalecer a proposta deste trabalho.

3.1 GÊNEROS DISCURSIVOS

A princípio, ao destacar o trabalho com gêneros discursivos, Bakhtin ([1979] 2000) lembra que a utilização da língua, seja na oralidade ou escrita, em contextos “concretos e únicos” só acontece no âmbito de determinada “esfera da atividade humana” (BAKHTIN, (1979] 2000, p. 279). A partir disso, o autor já revela que existem contextos específicos de utilização da língua e, assim, a linguagem deve moldar-se para suprir às necessidades desses contextos. Dessa forma, o autor prevê a existência de “tipos relativamente estáveis de enunciados”, nomeados por Bakhtin ([1979] 2000, p. 279) como gênero do discurso.

Nesse viés, segundo Bakhtin ([1979] 2000), no decorrer do tempo, os estudos sobre os gêneros do discurso foram ampliando-se, passando, inicialmente, da esfera literária para o âmbito da retórica e, em seguida, para as diversas esferas da atividade humana. Nesse último contexto, os gêneros discursivos foram analisados como primários (simples) e secundários (complexos), levando o estudo sobre os gêneros do discurso a dar relevância à natureza do enunciado (BAKHTIN, ([1979] 2000, p. 281).

Em cada época de seu desenvolvimento, a língua escrita é marcada pelos gêneros do discurso e não só pelos gêneros secundários (literários, científicos, ideológicos), mas também pelos gêneros primários (os tipos do diálogo oral: linguagem das reuniões sociais, dos círculos, linguagem familiar, cotidiana, linguagem sociopolítica, filosófica, etc.). A ampliação da língua escrita que incorpora diversas camadas da língua popular acarreta em todos os gêneros (literários, científicos, ideológicos, familiares, etc.) (BAKHTIN, [1979] 2000, p, 285).

Nesse âmbito, nota-se a abrangência que existe envolvendo o estudo sobre os gêneros discursivos, pois cada situação comunicativa concreta realiza-se por meio de gêneros, sejam eles orais ou escritos. Entender como cada um desses gêneros do discurso surge e como eles são efetivados dentro da comunicação é e deve ser objeto de investigação dos professores em sala de aula.

Não há, com isso, como pensar um estudo eficaz sobre o texto e seu uso, sem ter em vista os enunciados que compõem a vivência entre os seres, conforme Bakhtin ([1979] 2000). É a partir desse estudo com enunciados que as práticas de linguagem e suas variações ganham sentido e aplicação de qualidade por parte dos estudantes.

Logo, com a visão de gêneros do discurso defendida por Bakhtin ([1979] 2000), percebe-se que eles são enunciados relativamente estáveis, que se apresentam em formas variadas de discursos, os quais devem ser analisados a partir de sua natureza e propósito comunicativo, levando-se em consideração o momento em que foram gerados e o momento que são usados na comunicação. Isso porque o tempo e as transformações sociais podem influenciar as alterações sofridas pelos gêneros.

Nessa mesma linha de raciocínio, Marcuschi (2008) considera que todas as formas de comunicação verbal acontecem por meio de gêneros e que há uma variedade expressiva desses gêneros para indicar os diferentes meios de comunicação que se usam cotidianamente.

Diferentemente de Bakhtin no que se refere à taxonomia dos gêneros, Marcuschi usa a nomenclatura de gêneros textuais e traz a seguinte conceituação sobre o tema:

Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. (MARCUSCHI, 2008, p, 155)

Com esse conceito é possível perceber semelhanças com o que Bakhtin ([1992] 2000) apresenta quanto aos gêneros do discurso. Isso porque os dois autores indicam que o trato com os gêneros deve considerar fatores históricos

e sociais como condições que contribuem para as transformações dos gêneros discursivos, assim como o surgimento de novos gêneros. Fica evidente, então, a importância de compreender a função que determinado gênero do discurso tem dentro dos diferentes contextos de uso.

Nessa lógica, é pertinente ressaltar que para sustentar nossa ação com gêneros discursivos neste trabalho, adotamos o conceito defendido por Bakhtin ([1979] 2000), para quem os gêneros do discurso estão presentes nas várias formas de utilização da língua, seja com enunciados orais ou escritos.

Ainda sobre os gêneros, a seguir, discutiremos a relevância dos gêneros discursivos para o trabalho com a Língua Portuguesa em sala de aula.

3.2 GÊNEROS EM SALA DE AULA

De acordo com Lopes-Rossi (2006, p. 74) o trabalho com gêneros deve proporcionar “o desenvolvimento da autonomia do aluno no processo de leitura e produção textual”, cabendo ao professor “criar condições” para que os alunos se apropriem das características funcionais e linguísticas dos mais variados gêneros, sobretudo, daqueles vistos no cotidiano dos estudantes.

Nessa concepção, nota-se que o professor deve ser um “mediador de conhecimentos, orientador e parceiro dos alunos nas produções” (LOPES-ROSSI, 2006, p. 80), portanto, é seu papel desenvolver atividades com diversos gêneros que auxiliem os alunos nas trocas de saberes, avaliando os processos de aprendizagem dos estudantes ao longo do tempo.

Nesta mesma linha de raciocínio, pautando-se no ensino dos gêneros como protagonista das atividades de aprendizagem, Marcuschi (2008, p. 159) considera que os gêneros “não são entidades formais, mas sim entidades comunicativas em que predominam os aspectos relativos a funções, propósitos, ações e conteúdos”. Isso quer dizer que, na sala de aula, o trabalho com os gêneros vai além da formalidade da caracterização linguística do gênero.

Nesse sentido, entende-se que o trabalho com os gêneros deve ser voltado para a funcionalidade social dos textos, levando o aluno a perceber os

motivos os quais direcionam o uso de determinado gênero em certa situação comunicativa.

Marcuschi (2005, p. 35) ressalta a relevância do trabalho em sala de aula com os gêneros e afirma que:

(...) é uma extraordinária oportunidade de se lidar com a língua em seus mais diversos usos autênticos no dia-a-dia. Pois, nada do que fizermos linguisticamente estará fora de ser feito em algum gênero. Assim, tudo que fizermos linguisticamente pode ser tratado em um ou outro gênero.

Nota-se, então, que a sala de aula deve ser um lugar de partilha sobre os textos que circulam no cotidiano dos estudantes. Dessa forma, ao ter contato com o uso dos gêneros, os estudantes apropriam-se não apenas de suas características formais, mas, principalmente, de suas funções dentro da sociedade.

Para Marcuschi (2005), um trabalho com os gêneros que leve o estudante a explorar o texto nos mais variados aspectos é uma atividade que instrui e ainda desenvolve a produção textual. Desse modo, segundo Marcuschi (2005, p. 34), no trabalho com os gêneros em sala de aula, devem-se considerar, além da estrutura que compõe cada gênero, certos aspectos os quais são:

A natureza da informação ou conteúdo a ser veiculado; o nível de linguagem (formal, informal, dialetal, culta, etc.); o tipo de situação em que o gênero se situa (pública, privada, corriqueira, solene, etc.); a relação entre os participantes (conhecidos, desconhecidos, nível social, formação, etc.); e a natureza dos objetivos das atividades desenvolvidas.

Percebe-se, pois, que o trabalho com os gêneros em sala de aula vai além da especulação estrutural sobre a forma de composição de determinado gênero. O estudante deve, então, ser levado a explorar o texto considerando todos os fatos que contribuem para sua composição e para sua função dentro da sociedade, analisando o gênero de forma completa.

Sobre esse modo de trabalhar com os gêneros atentando-se não apenas para a estrutura do texto, Antunes (2009, p. 54) destaca:

O que se tem denominado 'gêneros de texto' abarca outros elementos além do linguístico, pois abrange normas e convenções que são determinadas pelas práticas sociais que regem a troca efetivada pela linguagem. Daí que conhecer os diferentes gêneros que circulam oralmente ou por escrito faz parte de nosso conhecimento de mundo, de nosso acervo cultural. (A escola não pode furtar-se à responsabilidade de promover esse conhecimento).

De fato, a sala de aula deve ser um lugar de trabalho com os mais diversos gêneros discursivos. Sendo assim, a atividade ancorada nos gêneros necessita tirar o aluno da convencional análise linguística, e levá-lo ao real entendimento da funcionalidade dos gêneros dentro da sociedade.

Desse modo, notadamente, o ensino e, principalmente o ensino de Língua Portuguesa ganhará uma nova dimensão para o estudante e para o professor, pois com a prática de uso dos gêneros o professor tem caminhos variados para avaliar a aprendizagem do aluno.

Quanto a essa dimensão de ensino a partir dos gêneros, Antunes (2009, p. 60) ressalta:

Com o estudo dos gêneros, as dificuldades de produção e de recepção dos textos seriam mais facilmente atenuadas e, progressivamente, superadas. A familiaridade dos alunos com a diversidade dos gêneros os deixaria aptos a perceberem e a internalizarem as regularidades típicas de cada um desses gêneros, além de favorecer a capacidade de alterar os modelos e criar outros novos.

Fica evidente, com isso, que o ensino de Língua Portuguesa com o uso dos gêneros torna-se dinâmico e, possivelmente, atrativo para o aluno e para o professor, já que se mostra funcional. Nesse âmbito, o trabalho com a Língua Portuguesa trata-se de uma abordagem que apresenta aos estudantes gêneros de diversas esferas comunicativas, fazendo com que o professor reflita com o aluno sobre aspectos funcionais e sociais que envolvem aquele gênero, o que revelaria ao estudante um ensino pautado não apenas no elemento linguístico, mas também no componente social e no cultural.

Nesse panorama, Antunes (2009, p. 70) ainda traz uma reflexão considerável quando trata os gêneros tipicamente escolares.

Também merece atenção a conveniência de se explorar os gêneros tipicamente escolares (ou acadêmicos) – por exemplo,

esquema, resumo, resenha, resposta a questões, apresentação de justificativas ou de resultados de pesquisas, entre outros. A escola, já que é domínio social, também preenche a condição de lugar de comunicação e, por isso, seleciona um grupo de gêneros orais e escritos que fazem parte de seu cotidiano. Consequentemente, deve explicitar as regras de composição desses gêneros. O bom desempenho dos alunos nesses gêneros também é relevante para, pouco a pouco, criar e reforçar seu interesse por regular ou monitorar, eles mesmos, suas atividades e seus comportamentos com a linguagem.

Dessa maneira, verifica-se a eficiência que as atividades com gêneros discursivos podem e devem proporcionar aos alunos, partindo, muitas vezes, de gêneros já conhecidos em sala de aula, a exemplo do resumo escolar/acadêmico, gênero constantemente solicitado aos estudantes, porém, pouco explorado quanto ao seu uso e a sua funcionalidade no ambiente escolar.

À vista disso, tomar esses gêneros já reconhecidos pelos estudantes como ponto de partida para o trabalho em sala de aula pode, como afirma Antunes (2009), levar o aluno a rever suas práticas de produção textual reconhecendo estruturas que precisam de revisão ou reconhecendo características funcionais do gênero as quais ainda precisam ser exploradas.

Nesse viés, é notório reconhecer que a análise de gêneros discursivos em sala de aula ganha uma perspectiva ampla. O professor, por sua vez, deve proporcionar ao aluno atividades com gêneros que o façam entender que analisar textos é:

Procurar descobrir, entre outros pontos, seu esquema de composição; sua orientação temática, seu propósito comunicativo; é procurar identificar suas partes constituintes; as funções pretendidas para cada uma delas, as relações que guardam entre si e com elementos da situação, os efeitos de sentido decorrentes de escolhas lexicais e de recursos sintáticos. É procurar descobrir o conjunto de suas regularidades, daquilo que costuma ocorrer na sua produção e circulação, apesar da imensa diversidade de gêneros, propósitos, formatos suportes em que eles podem ocorrer. (ANTUNES, 2010, p. 49)

Observa-se, assim, a dimensão que a atividade com gêneros em sala de aula possui. Esse trabalho vai muito além do que se encontra nas escolas –

aulas nas quais, não raramente, os gêneros discursivos são usados como pretexto para atividades gramaticais.

Nesse sentido, o trabalho com gêneros em sala de aula deve ser planejado de maneira que o aluno entenda o propósito do uso daquele gênero discursivo, suas características particulares, os objetivos de produção, a escolha dos termos que o compõem. Ademais, os aspectos linguísticos devem ser vistos como uma das muitas possibilidades de análise daquele gênero, não simplesmente a única forma de observação.

Com isso, constata-se que há um vasto repertório a se explorar sobre cada gênero do discurso. Logo, explorar esse repertório fará com que o estudante se aproprie de mais informações e reconheça os motivos os quais levam a usar aquele texto dentro e fora da escola. É, portanto, esse tipo de trabalho com os gêneros em sala de aula que fará o texto ter sentido e ser compreendido pelo aluno.

Para isso, ao trabalhar com gênero em sala de aula, o estudante deve ser colocado em contato com textos de diversas esferas a fim de entender o processo de construção dos gêneros. Sobre esses espaços, Antunes (2017, p. 134) afirma:

Outro ponto ligado a essa questão dos gêneros textuais é o que se tem chamado de 'domínios discursivos', tidos como os espaços socioculturais em que os gêneros costumam acontecer, ou seja, são produzidos e circulam. Podemos lembrar, por exemplo, o domínio religioso, o jornalístico, o acadêmico, o publicitário, o jurídico, o literário, o cotidiano, o eletrônico/digital; em cada um desses domínios, é praxe a circulação de determinados gêneros, mais ou menos sistematicamente.

Assim sendo, o estudante, por estar inserido no contexto escolar, não deve ter contato apenas com gêneros dessa esfera, isso limita o conhecimento do discente. Ademais, é primordial que os mais diversos gêneros sejam trabalhados em sala de aula como forma de disponibilizar aos discentes uma variedade de oportunidades de conhecimento sobre a produção e circulação de diferentes textos, levando-os, assim, a construir um amplo conhecimento linguístico.

Outrossim, ainda é importante salientar que os documentos oficiais os quais orientam as práticas de ensino em sala de aula também consideram o

trabalho com os gêneros como uma ferramenta eficaz para o desenvolvimento da aprendizagem.

Nessa direção, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), atual documento orientador para as práticas de ensino em sala de aula, ao abordar o ensino da Língua Portuguesa e o uso dos gêneros no ensino de línguas, traz o seguinte entendimento quanto as práticas a serem desenvolvidas:

No componente Língua Portuguesa, amplia-se o contato dos estudantes com gêneros relacionados a vários campos de atuação e a várias disciplinas, partindo-se de práticas de linguagem já vivenciadas pelos jovens para a ampliação dessas práticas, em direção a novas experiências. Como consequência do trabalho realizado em etapas anteriores de escolarização, os adolescentes e jovens já conhecem e fazem uso de gêneros que circulam nos campos das práticas artístico-literárias, de estudo e pesquisa, jornalístico-midiático, de atuação na vida pública e campo da vida pessoal, cidadãos, investigativas. (BRASIL, 2018, p. 136)

Assim, compreende-se que as práticas envolvendo os mais variados gêneros discursivos devem ganhar ainda mais espaço nas salas de aula. Essas práticas concretizam a aprendizagem sobre gêneros já estudados, além de abrir a oportunidade para os docentes explorarem novos gêneros do discurso, considerando as habilidades dos estudantes.

Sendo assim, a BNCC, ao dividir o estudo dos gêneros discursivos por campos, indica para as práticas investigativas que observem-se gêneros os quais ajudem os estudantes a processarem e a organizarem os conhecimentos desenvolvidos nas disciplinas. Sobre o trabalho com os gêneros nas práticas investigativas, o documento traz:

Há uma ênfase nos gêneros didático-expositivos, impressos ou digitais, do 6º ao 9º ano, sendo a progressão dos conhecimentos marcada pela indicação do que se operacionaliza na leitura, escrita, oralidade. Nesse processo, procedimentos e gêneros de apoio à compreensão são propostos em todos os anos. Esses textos servirão de base para a reelaboração de conhecimentos, a partir da elaboração de textos-síntese, como quadro-sinóticos, esquemas, gráficos, infográficos, tabelas, resumos, entre outros, que permitem o processamento e a organização de conhecimentos em práticas de estudo e de dados levantados em diferentes fontes de pesquisa. Será dada ênfase especial a procedimentos de busca, tratamento e análise de dados e informações e a formas variadas de registro e socialização de estudos e pesquisas, que envolvem não só os gêneros já consagrados, como apresentação oral e ensaio escolar, como

também outros gêneros da cultura digital – relatos multimidiáticos, verbetes de enciclopédias colaborativas, vídeos-minuto etc. Trata-se de fomentar uma formação que possibilite o trato crítico e criterioso das informações e dados. (BRASIL, 2018, p. 137-138)

Nessa perspectiva, consideram-se as orientações contidas na BNCC de grande relevância por demonstrar preocupação com as ditas “práticas investigativas”, as quais, em nosso entendimento, podem e devem ajudar o estudante a desenvolver melhor sua aprendizagem e ainda a organizar sua forma de aprender.

Além disso, as formas variadas de registro e de socialização de estudos e pesquisas devem, de fato, levar o docente e o estudante a repensar a função de determinados gêneros discursivos já conhecidos e usados em sala de aula, a exemplo do resumo escolar/acadêmico, para que a construção desse gênero seja significativa e elaborada dentro de seu contexto de produção.

Com isso, nota-se que a BNCC, como documento recentemente criado e revisitado em busca de orientar as mais diversas práticas de ensino, leva em consideração o uso dos gêneros discursivos em sala de aula, reforçando o entendimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para um trabalho que considere a diversificação desses gêneros de acordo com a necessidade e habilidade dos estudantes.

Essa perspectiva orientadora das práticas de ensino da BNCC se encontra ancorada em diversos autores que discutem o uso dos gêneros discursivos em sala de aula a exemplo de Lopes-Rossi (2006, p. 74) para quem o trabalho com gêneros deve proporcionar “o desenvolvimento da autonomia do aluno no processo de leitura e produção textual”, cabendo ao professor “criar condições” para que os alunos se apropriem das características funcionais e linguísticas dos mais variados gêneros, sobretudo, daqueles mais usados em sala de aula.

Nessa concepção, o professor deve ser um “mediador de conhecimentos, orientador e parceiro dos alunos nas produções” (Lopes-Rossi, 2006, p. 80), desenvolvendo atividades com diversos gêneros que auxiliem os alunos nas trocas de saberes, avaliando os processos de aprendizagem dos alunos ao longo do tempo.

Dito isto, após este apanhado teórico quanto ao uso dos gêneros em sala de aula, percebe-se a importância da discussão que envolve os gêneros discursivos em circulação no ambiente de ensino, a exemplo do resumo escolar/acadêmico. Da mesma forma, a constante solicitação de produção desse gênero por parte dos professores corrobora a seriedade e a necessidade de pesquisas as quais discutam a funcionalidade e a produção do gênero resumo escolar/acadêmico.

Por isso, nos pontos que seguem, trataremos do gênero resumo e do gênero resumo escolar/acadêmico como forma de aprofundar a discussão sobre esses gêneros.

3.3 GÊNERO RESUMO

Nesta seção, temos como intenção discorrer os conceitos de resumo e de resumo escolar/acadêmico, observando as especificidades desses gêneros discursivos.

3.3.1 RESUMO: ASPECTOS FUNCIONAIS E FORMAIS

De início, Vasconcelos (2003, p. 211) considera o resumo como “uma síntese tão curta quanto possível de um texto, que inclui todas as informações essenciais e todas as ideias importantes desse texto”. Nota-se que ao usar o termo “uma síntese tão curta quanto possível” o autor deixa margem para uma interpretação já conhecida entre os estudantes, em especial os do Ensino Fundamental: a visão do resumo como um texto simples, sem uma estrutura a ser seguida.

É, justamente, esse olhar simplório que os estudantes têm quanto ao resumo que, muitas vezes, impede a construção adequada desse gênero discursivo. Assim, no sentido de explicar a elaboração do resumo, Severino (2007, p. 204) traz o conceito de resumo como “uma síntese das ideias e não das palavras do texto”, enfatizando que “não se trata de uma ‘miniaturização’ do texto”. Isso reflete como a ideia da construção do gênero resumo deve ser amplamente trabalhada com os estudantes do Ensino Fundamental,

analisando-se a organização das ideias contidas no texto-fonte e como essas ideias são articuladas no resumo.

Confirmando esse pensamento quanto ao conceito de resumo, Silva e Silveira (2007, p. 124) dizem: “o resumo é a construção de um texto pessoal que reorganiza as ideias originais de um livro ou obra, sem alterá-las ou criticá-las”. Com esse conceito, revela-se a importância de trabalhar a elaboração do resumo seguindo as ideias do texto-fonte, ou seja, antes de o aluno chegar a resumir, ele deve ser levado a pensar na estrutura do texto a ser resumido. Logo, o resultado do trabalho feito pelos estudantes deve ser algo elaborado e bem instruído pelo docente.

Nesse mesmo viés, Medeiros ([1991] 2012, p. 128) conceitua o resumo como “uma apresentação sintética e seletiva das ideias de um texto, ressaltando a progressão e articulação delas”. Mais uma vez, verifica-se a defesa da importante articulação das ideias do resumo concordando com as ideias do texto-fonte. Com efeito, o ato de resumir torna-se uma ação elaborada, fugindo da ideia de um simples recorte textual. Segundo Medeiros ([1991] 2012), o objetivo central de um resumo é “apresentar com fidelidade ideias ou fatos essenciais contidos num texto, visando fornecer elementos que dispensem a consulta do texto original”. Com isso, ressalta-se a importância da elaboração e da construção textual/discursiva do resumo para que a fidelidade aos fatos do texto-fonte seja mantida.

À vista disso, o processo que envolve o resumo está ligado à leitura e à escrita, o que se inicia com o texto-fonte e resulta no produto final do resumo.

Para Leite (2006, p.8):

É imprescindível situar o resumo como um gênero do discurso para, depois, relacioná-lo com os gêneros que lhe dão origem. Compreender o resumo como gênero permitirá ao leitor/escritor posicionar-se adequadamente diante da tarefa de resumir porque os resumos devem ter forma e conteúdo que se adaptem perfeitamente aos fins aos quais se prestam. Saber que o texto-fonte (o texto a ser resumido) é um exemplar de um determinado gênero discursivo permitirá ao leitor/escritor fazer uma leitura compreensiva e eficaz e, conseqüentemente, produzir um resumo fiel às ideias do texto lido.

Sendo assim, de acordo com Leite (2006) é importante compreender a forma e o conteúdo a ser resumido para, então, observar-se o que será

disposto na produção do resumo, ou seja, é preciso conhecer o gênero a ser resumido para que a produção do resumo seja orientada a partir da finalidade do gênero base. Desse modo, evidencia-se que, antes de resumir, é indispensável compreender o que será resumido.

Conforme Leite (2006, p. 11) o resumo é resultado do processo de compreensão:

O resumo é uma forma reduzida de informação. É o resultado de um processo mental de compreensão desencadeado ao sermos expostos a qualquer situação de comunicação. Diz-se também que resumir é sumarizar a informação e que o resumo, produto desse processo, é a evidência, isto é, a comprovação de que houve, efetivamente, compreensão da informação a que o sujeito foi exposto.

Considerando isso, pode-se inferir que o ato de resumir determinado texto passa pelo processo da compreensão das ideias expostas, isto é, o resumo é o produto da organização das informações contidas em determinado texto, evidenciando a compreensão do leitor sobre aquele gênero.

Além de conceituar o resumo e discutir a importância do entendimento do texto base, Leite (2006) aborda duas importantes estratégias para a elaboração de um resumo: a) seleção e b) construção. Iremos, a seguir, discutir as características de cada uma dessas estratégias, considerando os exemplos usados por Leite (2006).

a) Seleção

Nessa forma de produção do gênero resumo, as informações mais importantes do texto são preservadas, enquanto as partes vistas como secundárias são apagadas (LEITE, 2006). Nesse processo, ganham notoriedade a cópia de certos trechos e o apagamento de informações vistas como não necessárias para o entendimento da informação central do texto base.

De acordo com Leite (2006, p. 17), na seleção são suprimidos trechos que contenham “conteúdos redundantes, paráfrases, exemplos e explicações”. Portanto, o leitor elabora o resumo a partir da eliminação dos conteúdos secundários do texto-fonte, ao passo que preserva as informações centrais mantendo a linguagem do texto, já que a estratégia se baseia na cópia.

Apresentaremos, na sequência, a aplicação da estratégia de seleção, segundo Leite (2006, p. 18). Para isso, tomaremos como base um trecho de notícia extraído do Jornal Folha de São Paulo.

Texto 1

A esse respeito, **a campanha do desarmamento**, que recolheu mais de meio milhão de armas, já **produziu importantes resultados**. **O Ministério da Saúde informa que os homicídios por armas de fogo caíram 8,2% em 2004 em relação a 2003**. Foram de 39.325 assassinatos em 2003 para 36.091 no ano seguinte. **É a primeira queda nesse indicador desde 1992**. (Folha de São Paulo, 09 de outubro de 2005) (LEITE, 2006, p. 18 - destaques da autora).

Quadro 2 Estratégia seleção

Sequências apagadas	Justificativas do apagamento
A esse respeito	Sequência de coesão desse texto com o anterior.
Que recolheu mais de meio milhão de armas	Explicação adicional sobre a campanha de desarmamento.
Por armas de fogo	Trata-se de campanha de desarmamento de armas de fogo, logo, a informação é redundante.
Foram de 39.325 assassinatos em 2003 para 36.091 no ano seguinte	Informação adicional, explicação sobre o percentual já oferecido.

(LEITE, 2006, p. 19)

Resumo:

A campanha do desarmamento produziu importantes resultados. O Ministério da Saúde informa que os homicídios caíram 8,2% em 2004 em relação a 2003. É a primeira queda nesse indicador desde 1994. (LEITE, 2006 p. 18)

Observa-se no Texto 1 o destaque dado às informações centrais quanto a ideia a ser preservada no trecho em análise, isso ocorreu por meio do apagamento das informações secundárias, ou melhor, daquelas que mesmo suprimidas não prejudicariam a informação principal do texto.

O quadro 2 descreve bem as partes suprimidas e as justificativas para esse apagamento, conforme Leite (2006). Desse modo, o resumo final é a cópia das informações centrais do texto base, preservando-se a sequência das informações e o sentido do texto.

b) Construção

Na produção do resumo por construção, a informação principal do texto é reconstruída por meio de substituições que mantenham o mesmo sentido do texto-fonte, ou ainda por generalizações, nesse caso, uma sequência de informações pode ser substituída por termo geral que as represente.

No resumo feito pela estratégia da construção, o leitor produz um texto novo, reconstruindo as informações principais, a partir da compreensão do texto-fonte (LEITE, 2006). Na construção também se observa o apagamento de informações do texto, porém, o texto final do resumo não permanece, necessariamente, como cópia, pois as substituições e generalizações trazem novas palavras para o texto, mantendo-se o sentido original das informações..

Texto 2

Águas de Minas

Água mole em pedra dura tanto bate até que fura. Exemplo monumental dessa proeza é a **Ponte de Pedra**, um **túnel natural** de 25m de circunferência, arquitetado lenta e insistentemente ao longo de milhares de anos pela correnteza rasa do **rio do Salto**.

A água, de tons variados, do mel ao avermelhado, **não dá trégua no Parque Estadual do Ibitipoca. Todos os caminhos levam a ela. E onde há água se esbanja vida**: em seus 1.488 hectares existem cerca de 70 **grutas** e 40 **cachoeiras**, inúmeros **paredões** numa área de transição de **mata atlântica** para **cerrado** que lhe permite abrigar uma pródiga **biodiversidade**. São cerca de 900 espécies de **plantas**, algumas carnívoras, 210 tipos de **aves**, 17 endêmicas. Entre os 20 **mamíferos**, lobo-guará, jaguatirica, macaco e até

onça-parda. (Água de Minas, Revista da Folha, 9 de outubro de 2005) (LEITE, 2006, p. 20 – destaques da autora)

Quadro 3 Estratégia construção

Sequências apagadas	Justificativas do apagamento
<p>Água mole em pedra dura tanto bate até que fura. Exemplo monumental dessa proeza é (...) de 25m de circunferência, arquitetado lenta e insistentemente ao longo de milhares de anos pela correnteza do</p>	<p>Eliminação de porção de texto que tem apenas efeito estilístico para atrair o leitor pela beleza.</p> <p>Estratégias <i>cópia e apagamento</i>. Obs.: o novo texto recebeu somente elementos de coesão (verbo de ligação e preposição).</p>
<p>De tons variados, do mel ao avermelhado</p>	<p>Eliminação de adjetivos, prescindíveis à percepção da informação principal.</p> <p>Estratégia: <i>apagamento</i></p>
<p>Todos os caminhos levam a ela. E onde há água se esbanja vida.</p>	<p>Eliminação de pronomes e reorganização da informação: “observa-se que onde há água, há vida”.</p> <p>Estratégia: <i>cópia, apagamento e construção</i>.</p>

<p>Em seus 1.488 hectares existem cerca de 70 grutas e 40 cachoeiras, inúmeros paredões numa área de transição de (...) que lhe permite abrigar uma pródiga (...). São cerca de 900 espécies de (...) algumas carnívoras, 210 tipos de (...). Entre os 20 (...) lobo-guará, jaguatirica, macaco e até onça-parda.</p>	<p>Eliminação de pronomes e reorganização das informações.</p> <p>Estratégias: <i>cópia, apagamento e construção</i> (de “numa área de transição de mata atlântica para cerrado” para “e a vegetação mista, mata atlântica e cerrado”).</p>
<p>São cerca de 900 espécies de (...) algumas carnívoras, 210 tipos de (...). Entre os 20 (...) lobo-guará, jaguatirica, macaco e até onça-parda.</p>	<p>Eliminação de pronomes e aproveitamento de itens generalizantes.</p> <p>Estratégias: <i>cópia, apagamento e generalização</i>.</p>

(LEITE, 2006, p. 21-21 – destaques da autora)

Resumo:

A Ponte de Pedra é um túnel natural sobre o rio do Salto. A água do rio, localizado no Parque Estadual do Ibitipoca, é abundante e fácil de ser encontrada. Observa-se que, onde há água, há vida: em mais de mil hectares existem grutas, cachoeiras, paredões e a vegetação mista, mata atlântica e cerrado, abriga a biodiversidade local: plantas, aves e mamíferos. (LEITE, 2006, p. 21)

No Texto 2, nota-se que o resumo final do texto-fonte apresentado não se limita apenas à cópia de trechos, mas, faz-se também da reconstrução de informações, apagando-se trechos não obrigatórios para o entendimento da ideia central do texto.

Além das construções que ocorrem, há o uso de generalizações, as quais, visivelmente, contribuem para substituir grupos de palavras, como descrito no quadro 4; o que dá uma nova escrita ao texto mantendo-se a sequência de suas informações originais.

Ao ter conhecimento sobre as estratégias para a construção do gênero resumo, infere-se que, de certo modo, essas estratégias já são usadas pelos estudantes em sala de aula, principalmente, a que se refere ao uso da cópia e

do apagamento. No entanto, essas estratégias ainda não são guiadas de forma devida, visto que é necessário explicar ao estudante o porquê do uso deste recurso, além de, na produção do resumo, ser relevante compreender e identificar as informações que podem ser apagadas sem prejudicar o sentido original do texto a ser resumido.

Depois de observar todas essas considerações dos autores e as estratégias de Leite (2006) para a elaboração desse gênero, é preciso notar como o resumo é tratado pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). Nesse sentido, o resumo é visto como parte integrante dos trabalhos acadêmicos e deve ser construído a partir de certa regulamentação.

Logo, tomaremos como base a NBR 6028/2021 da ABNT que trata sobre a produção de resumo, resenha e resenha. Segundo essa norma o resumo “é a apresentação concisa dos pontos relevantes de um documento” (NBR 6028/2021, p. 2). Nesse sentido, a norma indica que a ordem e a extensão dos elementos que compõem o resumo dependem de seu tipo e do tratamento que cada item recebe.

Sendo assim, para classificar os tipos possíveis de resumo, a NBR 6028/2021 diferencia dois tipos de resumo: o indicativo e o informativo.

No resumo indicativo são indicados “os pontos principais do documento sem apresentar detalhamentos, como dados qualitativos ou quantitativos e que, de modo geral, não dispensa a consulta ao original” (NBR 6028/2021, p. 1). Isto é, o resumo indicativo traz as informações mais gerais do texto base, sem indicar informações mais profundas sobre o assunto tratado.

Já o resumo informativo, de acordo com a norma, é o “trabalho que informa finalidades, metodologia, resultados e conclusões do documento, de tal forma que possa, inclusive, dispensar a consulta ao original” (NBR 6028/2021, p. 1). Logo, o resumo informativo mostra-se mais completo por trazer em sua estrutura informações necessárias para a compreensão do texto base, mesmo sem o leitor ter acesso a este texto.

Percebe-se, portanto, a importância da classificação descrita pela ABNT para os resumos produzidos, principalmente, na esfera acadêmica, demonstrando, assim, que a elaboração do resumo possui características

específicas dependendo da esfera de sua produção. Com isso, no ambiente escolar, essa orientação deve ser intensificada, pois os resumos construídos nesse ambiente possuem objetivos específicos.

Segundo Souza (2017, p.127) “os tipos de resumos apresentam propósitos diferentes e são materializados em formas de textos, eles podem ser tratados como gêneros diferentes”. Nesse viés, acreditamos que a produção textual envolvendo o gênero resumo deve ser elaborada de acordo com o objetivo de cada texto a ser resumido, ou seja, cada resumo realizado passa por uma adequação conforme o gênero a ser resumido e conforme o propósito final do texto.

Deste modo, o resumo na esfera escolar/acadêmica, por exemplo, terá sua forma de apresentação orientada a depender do texto-fonte a ser resumido (conto, fábula, artigo de opinião, outros). Por isso, a seguir, dedicaremos atenção ao trabalho com o gênero resumo escolar/acadêmico, a fim de observarmos como o uso desse gênero em sala de aula pode contribuir para o desenvolvimento da produção textual dos estudantes.

3.3.2 RESUMO ESCOLAR/ACADÊMICO

Para iniciar nossas observações sobre o gênero resumo escolar/acadêmico, destacamos que adotamos o termo usado por Machado (2005) para quem o resumo escolar/acadêmico “é uma forma concisa de apresentação de outro texto, mantendo a organização e sequência dos fatos apresentados no texto original”.

De acordo com Machado (2004), o resumo escolar/acadêmico apresenta características semelhantes às de outros resumos produzidos em diferentes esferas, mas também guarda as suas diferenças, sendo uma dessas características o uso desse gênero como um instrumento avaliativo em sala de aula. Nesse sentido, é comum que os professores usem o resumo escolar como objeto de avaliação sobre os conteúdos desenvolvidos durante as aulas.

Segundo Leite (2006), o resumo torna-se um objeto avaliativo quando “para o aluno, o resumo é uma estratégia de estudo e, para o professor um instrumento completo de verificação da aprendizagem, pois permite que sejam

trabalhadas, a um só tempo as habilidades de ler e de escrever”. (LEITE, 2006, p. 12). Logo, essa completude a que se refere Leite (2006) é compreendida quando se identifica que ao trabalhar com o resumo, não diferente dos demais gêneros, o estudante tem contato com o universo da leitura e da escrita como formas de verificação, de apropriação e de compreensão sobre determinado conteúdo.

Para Ruiz (2008, p. 44) o resumo escolar tem um caráter pedagógico. Dessa forma, Ruiz (2008) descreve o resumo escolar como “não necessariamente científico”, mas que “consiste no trabalho de condensação de um texto capaz de reduzi-lo a seus elementos de maior importância”. Além disso, Ruiz (2008) ainda se refere ao resumo feito na escola como um “recurso de aprendizagem e como material adaptado ao trabalho de revisão”, descrevendo-se, também, o caráter avaliativo que tem o gênero resumo escolar.

Nesse mesmo sentido, Severino (2007) observa que “não se deve confundir o resumo, muitas vezes exigido como trabalho didático, com o resumo científico”. Isso se dá, principalmente, porque esses dois tipos de resumos possuem objetivos de produção diferentes e, portanto, sua construção/elaboração também deve ser diferenciada.

Está inserida, nesse prisma, a importância do conhecimento sobre o gênero resumo escolar/acadêmico para o professor que solicita a prática desse gênero, pois, docente e estudante precisam entender que o resumo escolar possui características próprias e que necessita ser tratado e estudado considerando seus aspectos de produção.

De acordo com Machado (2004), o uso do resumo escolar/acadêmico requer um forte aprofundamento sobre sua função e produção. Dessa maneira, entender como elaborar um resumo escolar ajuda o aluno a compreender, além de sua estrutura, a função desse gênero, isso porque o resumo escolar é, na verdade, o resultado do estudo de um texto-fonte. Antes da produção do resumo escolar, há a leitura, o entendimento, o reconhecimento linguístico de um texto-fonte.

Com isso, sobre a elaboração de um resumo escolar/acadêmico, Machado (2004, p. 39) mostra que:

A primeira etapa para se escrever um bom resumo é compreender o texto que será resumido. Auxilia essa compreensão o conhecimento sobre o autor, sua posição ideológica, seu posicionamento teórico etc. Também é preciso detectar as ideias que o autor coloca como sendo as mais relevantes, buscando, sobretudo quando se tratar de gêneros argumentativos (como artigos de jornal ou artigos científicos), identificar: a questão que é discutida; a posição (tese) que o autor rejeita; a posição (tese) que o autor sustenta; os argumentos que sustentam ambas as posições; e a conclusão final do autor.

Observa-se, logo, a importância da compreensão global do texto-fonte que servirá para a produção do gênero resumo escolar. Para Leite (2006, p. 16) a importância de se conhecer o texto-fonte, na hora de resumi-lo, dá-se quando se observa que:

Todo texto encaixa-se num gênero discursivo, o que quer dizer que tem regulamentação social e que, portanto, existem dados possíveis de recuperação imediata pelo leitor. Para isso, o leitor deve analisar os elementos contextualizadores do texto a ser lido: título, autoria, meio pelo qual foi divulgado, atividade social a que está ligado, estilo linguístico e forma composicional.

Nesse viés, o contexto levantado por meio do texto-base é essencial para a produção do resumo, visto que conhecer esse primeiro texto com propriedade dará informações imprescindíveis para a construção do resumo.

Relativo a isso, o que se observa em sala de aula é, na maioria das vezes, os estudantes sendo levados a elaborar resumos sem qualquer orientação sobre as características desse gênero discursivo. Além disso, os alunos pouco conhecem o texto-fonte, já que, frequentemente, esse texto não chega a ser previamente lido com os estudantes, dificultando ainda mais o entendimento das ideias principais a serem resumidas.

Sobre esse aspecto, Marconi e Lakatos (2012, p.72) indicam que para ocorrer uma boa estruturação do resumo é preciso que haja uma “apresentação concisa e frequentemente seletiva do texto, destacando-se os elementos de maior interesse e importância, isto é, as principais ideias do autor da obra”. Por isso, para que a fidelidade às ideias do texto-fonte seja efetivada é necessário haver um primeiro contato de qualidade com esse texto. Isso

ocorre por intermédio de leituras prévias, diálogos, observações quanto às articulações de sentido dentro do texto, pontos os quais são aspectos fundamentais para a construção do resumo.

Ainda quanto à relevância do texto-base para a produção do resumo, Leite (2006) afirma:

É imprescindível situar o resumo como um gênero do discurso para, depois, relacioná-lo com os gêneros que lhe dão origem. Compreender o resumo como gênero permitirá ao leitor/escritor posicionar-se adequadamente diante da tarefa de resumir porque os resumos devem ter forma e conteúdo que se adaptem perfeitamente aos fins aos quais se prestam. Saber que o texto-fonte (o texto a ser resumido) é um exemplar de um determinado gênero discursivo permitirá ao leitor/escritor fazer uma leitura compreensiva e eficaz e, conseqüentemente, produzir um resumo fiel às ideias do texto lido. (LEITE, 2006, p, 8)

Conforme Leite (2006) pode-se verificar a importância do conhecimento prévio do texto-fonte para a realização de resumo escolar. Quando se diz que os resumos devem se adaptar “aos fins aos quais se prestam” fica visível a necessidade da prática da leitura e discussão do texto-fonte, antes de lançar o ato de resumir aos estudantes.

Ademais, existe a necessidade de o resumo ser “fiel às ideias do texto lido”, desse modo, as articulações - tais como aparecem no texto - devem ser mantidas no resumo. Por conseguinte, a estrutura do resumo escolar/acadêmico precisa ser explicada aos estudantes, pois segundo Medeiros (2012, p.128) o “resumo é uma apresentação sintética e seletiva das ideias de um texto, ressaltando a progressão e a articulação delas”. Com isso, compreende-se que as formas para chegar à produção de um resumo escolar necessitam ser indicadas aos estudantes, a fim de que não só a produção desse gênero seja efetivada, mas que haja avaliação e conhecimento sobre os mecanismos de sua produção textual.

Nessa lógica, um dos mecanismos que deve ser reconhecido na produção do resumo escolar refere-se às relações coesivas estabelecidas pelo autor do texto-fonte, as quais devem ser seguidas no resumo escolar, isso

implica conhecer mecanismos de coesão que auxiliem o aluno a manter a sequência das ideias previamente reconhecidas.

Para que o resumo seja claro e coerente, é preciso indicar as relações entre as ideias do resumo e explicitar as relações entre as ideias do texto. Para isso, utilizamos os organizadores textuais (ou conectivos) que melhor expressem as relações entre as ideias do texto original. (MACHADO, 2004, p. 45)

Em vista disso, para construir um resumo escolar é indispensável observar a sequência das articulações do texto-fonte e, além disso, é fundamental seguir a apresentação dessa sequência adequadamente no resumo. Assim, verificar se a sequenciação dos fatos está sendo mantida por meio dos articuladores textuais é importante para compreender se o resumo escolar realizado está sendo fiel ao texto-fonte.

Com esse panorama, para que os estudantes cheguem, por meio do resumo, a reproduzir as relações de sentido estabelecidas no texto-fonte, Machado (2004) indica que o uso eficiente dos articuladores textuais deve ser realizado, “uma das formas de indicar essas relações é o uso de conectivos ou organizadores textuais”. Mais uma vez, observa-se que o ato de resumir se inicia muito antes do próprio processo de escrita, pois, ao ler o texto-fonte, o estudante deve ser orientado sobre as relações de sentido, para que elas possam ser mantidas no resumo escolar/acadêmico.

De acordo com Silveira (2007, p. 124), na construção do resumo existe a necessidade de organizar as ideias do texto-fonte, sem alterá-las. Ou seja, nessa elaboração, o estudante será levado a entender a progressão das ideias do texto e a organizar essa mesma progressão no resumo escolar. Por isso, entende-se a importância da discussão que envolve a construção do gênero resumo escolar e o uso dos articuladores textuais, principalmente durante o Ensino Fundamental, visto que, tais discussões levarão o estudante a compreender melhor o processo de produção textual, não se limitando apenas ao resumo.

Por fim, é importante lembrar que aprofundar discussões sobre o uso do resumo escolar em sala de aula dará aos docentes diferentes perspectivas de trabalho com esse gênero discursivo, além de aprimorar por meio desse gênero, a leitura e a produção textual dos estudantes.

Por isso, a seguir, será indicada a metodologia para o desenvolvimento deste trabalho, ressaltando-se o contexto desta pesquisa e sua forma de aplicação.

4 METODOLOGIA DA PESQUISA

Este capítulo trata das considerações sobre a pesquisa-ação, usada como indicação para o desenvolvimento da proposta de atividade contida neste trabalho, ancorando-se em Thiollent (1986); em seguida, há uma descrição do contexto que envolve a instituição de ensino e a turma para qual se direcionam as atividades deste trabalho. Por último, no capítulo posterior, há o detalhamento da atividade que abrange os articuladores textuais e o resumo escolar/acadêmico.

4.1 A PESQUISA-AÇÃO

Nossa preocupação relativa ao objetivo central desta pesquisa parte da observação em sala de aula sobre um problema envolvendo o uso dos articuladores de tempo e de espaço na produção textual, em especial no gênero resumo escolar/acadêmico.

Por isso, adotamos como modo de pesquisa a concepção de Thiollent (1986) sobre pesquisa-ação por entender que a partir da observação de um dado problema em um contexto social – o ambiente escolar -, uma ação deve ser direcionada a solucionar tal impasse.

Segundo Thiollent (1986, p. 14) a pesquisa-ação é:

Um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Nesse caminho, percebe-se a relevância de pesquisas as quais se preocupem com a resolução de um problema coletivo. Esse fato nos leva a entender que, no contexto escolar, os dilemas relativos à aprendizagem dos estudantes, não é preocupante apenas para os alunos, mas também para os professores que precisam repensar suas ações didáticas e desenvolver soluções que contribuam para a aprendizagem dos estudantes.

Dessa maneira, a dinâmica adotada pela pesquisa-ação é condizente com a interação objetivada no ambiente escolar, pois ao passo que se nota

certo impasse sobre o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes, o professor deve buscar novas estratégias as quais supram as dificuldades encontradas e contribuam para que os alunos tenham experiências e, assim, desenvolvam novos conhecimentos e habilidades.

A pesquisa-ação não é constituída apenas pela ação ou pela participação. Com ela é necessário produzir conhecimentos, adquirir experiência, contribuir para a discussão ou fazer avançar o debate acerca das questões abordadas. (THIOLLENT, p. 22)

Portanto, considera-se que a discussão feita neste trabalho sobre o uso dos articuladores textuais na produção do gênero resumo escolar, assim como a sugestão de atividade com esse gênero são procedimentos próprios de uma pesquisa-ação, já que partem de um problema concreto e levam a uma construção de conhecimento que pressupõe a resolução ou diminuição do entrave inicial, sendo uma forma de contribuição para o debate do tema proposto.

Para o trabalho com a pesquisa-ação no âmbito escolar, Thiollent (1986, p. 75) considera:

A pesquisa-ação promove a participação dos usuários do sistema escolar na busca de soluções aos seus problemas. Este processo supõe que os pesquisadores adotam uma linguagem apropriada. Os objetivos teóricos da pesquisa são constantemente reafirmados e afinados no contato com as situações abertas ao diálogo com os interessados, na sua linguagem popular.

Nesse sentido, dentro do contexto escolar, a pesquisa-ação revela a cumplicidade que deve existir entre o pesquisador (professor) e os demais envolvidos (alunos ou outros participantes) para a solução do problema levantado. O pesquisador deve atuar como um mediador, levando os demais participantes da pesquisa a entender o andamento do processo que está sendo desenvolvido, o que pode ser executado por meio das atividades propostas e da discussão dos resultados dessas ações.

Ainda para Thiollent (1986) a pesquisa-ação tem um viés prático. Nesse prisma, o planejamento prático dos pontos que envolvem a pesquisa-ação é flexível, pois ocorrerá de acordo com as situações vivenciadas em cada etapa definida pelo pesquisador, o que deixa espaço para novos estudos, a depender da necessidade que surgir ao longo da pesquisa.

Portanto, ao ancorar nossa metodologia na concepção de pesquisa-ação, desenvolvida por Thiollent (1986), neste trabalho apresentamos sugestões de atividades que deverão ser usadas posteriormente em sala de aula. As atividades envolvem o uso dos articuladores textuais de tempo e de espaço na construção do gênero resumo escolar/acadêmico, pois ainda são poucas as pesquisas que direcionem o emprego desses articuladores na produção do gênero em questão, o que contribui, em nosso entendimento, para a utilização inadequada dos articuladores de tempo e de espaço na produção do resumo escolar.

Sendo assim, é pertinente desenvolver novas metodologias para a discussão do uso dos articuladores nas produções textuais dos estudantes, sobretudo, dos alunos que estão no Ensino Fundamental, período de suma importância para a apropriação adequada dos temas que envolvem a prática da produção textual.

Por conseguinte, desenvolver ações que integrem professor e estudantes na busca pela resolução dos dilemas que envolvem a aprendizagem em sala de aula, consoante teoriza Thiollent (1986), é oportunizar uma atividade que contribuirá para a construção de novos conhecimentos e, desse modo, trará novas perspectivas para o ensino a partir da pesquisa-ação.

4.2 ABORDAGEM DA PESQUISA

A fim de desenvolver a proposta de atividade que compõe este trabalho, assume-se como forma de abordagem a pesquisa qualitativa, visto que, segundo Prodanov e Freitas (2013) a atribuição de significado, a partir da observação de determinado problema social, é uma característica da pesquisa qualitativa.

Desse modo, ao notar as dificuldades dos estudantes em relação a determinado assunto, o professor, em sala de aula, ganha espaço como um pesquisador e busca desenvolver significados que expliquem e auxiliem a resolução dos impasses constatados.

Nesse cenário, a sala de aula é o lugar propício para o desenvolvimento das ações que buscam a minimização das dificuldades dos estudantes, isto porque, o ambiente natural em que ocorre determinado problema é a fonte para

a coleta dos dados a serem descritos e analisados (PRODANOV E FRETAS, 2013). Além disso, na abordagem qualitativa o processo e seu significado são o foco das ações a serem desenvolvidas.

Nas palavras de Prodanov e Freitas (2013, p. 70) um pesquisa com abordagem qualitativa “preocupa-se muito mais com o processo do que com o produto”. Esse fato corrobora o uso da abordagem qualitativa durante uma pesquisa-ação, pois, o propósito de um trabalho de pesquisa não é apenas constatar um problema, mas, é, primordialmente, discutir as causas do problema e buscar suas possíveis soluções.

Ainda de acordo com Prodanov e Freitas (2013, p. 70), durante a pesquisa qualitativa, “na análise dos dados coletados, não há preocupação em comprovar hipóteses previamente estabelecidas, porém estas não eliminam a existência de um quadro teórico que direcione a coleta, a análise a interpretação dos dados”; logo, verifica-se o uso da abordagem qualitativa nas pesquisas que envolvem a sala de aula, pois por meio dela é possível analisar os problemas encontrados neste ambiente, discutindo-os com o auxílio de teorias já existentes, a fim de chegar à minimização dos impasses que ocorrem na aprendizagem dos estudantes.

4.3 CONTEXTO DA PESQUISA

Após apresentarmos o tipo de pesquisa e a abordagem utilizada neste trabalho, é necessário, agora, descrever o cenário que envolve a execução das atividades realizadas.

Logo, cabe pontuar que, nos anos de 2020 e 2021, em decorrência da pandemia causada pelo COVID-19, as aulas presenciais foram suspensas na maioria das escolas municipais e estaduais do Brasil. Por conseguinte, as atividades previstas para as intervenções em sala de aula foram repensadas pelos educadores e gestores das instituições de ensino.

No âmbito do ProfLetras, foi orientado que as pesquisas realizadas em 2020 tivessem um viés de proposição e buscassem orientar atividades didáticas a partir de discussões teóricas que justifiquem e orientem posteriores aplicações desses conteúdos didáticos.

Sendo assim, este trabalho, inicialmente, objetivou a aplicação de uma atividade em sala de aula com uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental. A escola que receberia essa ação seria a Escola Cidadã Integral Técnica Dr. Antônio Fernandes de Medeiros, situada na zona urbana da cidade de Malta, sertão da Paraíba.

Assim como no Brasil, na rede estadual de ensino da Paraíba as aulas presenciais foram suspensas, a partir do mês de março de 2020. Portanto, foi direcionado o uso do ensino remoto, com o auxílio de plataformas digitais, a exemplo do *google meet*, para o desenvolvimento das aulas e para o acompanhamento dos alunos e suas atividades educacionais.

Nessa circunstância, o contexto de execução da atividade proposta por este trabalho sofreu uma alteração, pois passou de uma aplicação em sala de aula, para uma proposta de atividade a qual deverá ser posteriormente colocada em prática por diferentes professores, que terão este trabalho como norteador para as ações indicadas.

Ainda faz parte do contexto da pesquisa situar a ECIT Dr. Antônio Fernandes de Medeiros, já que, inicialmente, esta escola receberia as atividades interventivas propostas neste trabalho. A ECIT Dr. Antônio Fernandes de Medeiros é a única escola estadual da cidade de Malta/PB e oferece ensino integral aos estudantes do Fundamental e do Médio. O quadro de professores da escola é composto por 19 professores, todos especializados em suas respectivas áreas. A ECIT possui biblioteca, laboratório de química, de informática, de matemática, ginásio e refeitório, além de outras acomodações necessárias para o cotidiano dos estudantes neste ambiente.

Já a turma de 9º ano, que foi inicialmente observada para as ações deste trabalho, era composta por 27 estudantes, sendo a maioria deles oriundos da zona urbana de Malta/PB. Os alunos possuíam frequência regular e boa participação nas atividades desenvolvidas na disciplina de LP.

Ainda assim, verificou-se a dificuldade dos estudantes em relação ao uso dos articuladores textuais, durante as produções executadas em sala de aula. Essa dificuldade é fruto, muitas vezes, da ausência de orientação sobre como estruturar os gêneros discursivos que circulam no ambiente escolar.

Por isso, tomamos como base, no contexto do trabalho desenvolvido, o uso dos articuladores textuais na produção do gênero resumo escolar, pois, embora o cenário da pandemia do COVID-19 tenha impossibilitado a realização da aplicação das atividades previstas para este trabalho, posteriormente, docentes poderão ter acesso a esta pesquisa e tomá-la como instrumento de orientação, a fim de auxiliar as atividades de produção textual dos discentes e, com isso, melhorar o desempenho dos estudantes no ambiente de ensino.

Nesse sentido, a seguir, descrevemos uma proposta de atividade que tem como foco o uso dos articuladores de tempo e espaço na construção do gênero resumo escolar. Essa proposta tem caráter sugestivo e é resultado da discussão realizada neste trabalho como forma de auxiliar futuras ações interventivas nas aulas de LP.

Por fim, destacamos, dentro do contexto de elaboração desta pesquisa, que a proposta apresentada não é uma sugestão fechada, ou seja, ela pode sofrer alterações em sua aplicação. Isso será feito de acordo com a necessidade de cada turma. Dessa forma, cabe ao professor observar o cenário de aplicação e realizar as adaptações que sejam precisas para alcançar os objetivos pretendidos em determinada turma do Ensino Fundamental.

4.4 SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Adotamos neste trabalho, para apresentação da atividade proposta, o modelo de Sequência Didática proposto por Dolz, Noverras e Schneuwly (2004), para quem o uso das sequências didáticas promove um ensino dinâmico e eficaz dos gêneros em sala de aula. Nesse sentido, a partir das Sequências Didáticas, o ensino não deve ser pautado apenas na estrutura do texto, mas, deve, principalmente, apoiar-se na função dos gêneros dentro de determinado contexto Dolz, Noverras e Schneuwly (2004).

Com isso, as ações com os gêneros em sala de aula contribuem para a realização de um trabalho feito por etapas, momentos que possibilitam aos alunos e aos professores apropriarem-se das variadas possibilidades de uso de um determinado gênero, extraindo do texto informações que vão muito além das análises linguísticas.

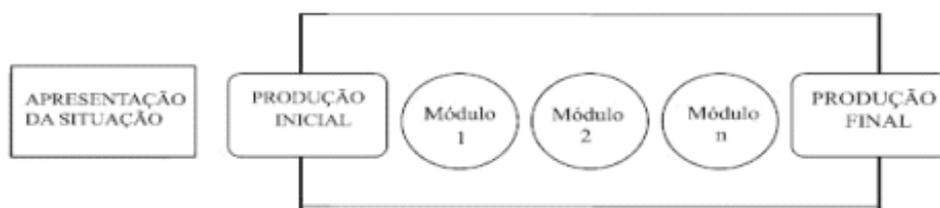
O modelo de ensino com o uso de Sequências Didáticas torna, então, o ensino dinâmico e significativo para o estudante, pois, dá ao aluno a oportunidade de entender os processos que envolvem a construção e o uso dos textos nos diferentes contextos sociais. Além disso, as atividades realizadas por meio das Sequências Didáticas possibilitam aos professores verificar as fragilidades na aprendizagem dos estudantes e reestruturar as ações desenvolvidas para minimizar essas fragilidades do ensino.

No ensino em Língua Portuguesa, por exemplo, o uso das Sequências Didáticas não é novidade, no entanto, ainda sofre diversos entraves por não ultrapassar definitivamente as paredes do ensino tradicional, de acordo com (MENDONÇA, 2006, p. 225).

Nessa conjuntura, atividades que possibilitem aos alunos novas formas de entender o ensino devem ser exploradas, a fim de mostrar aos estudantes que o ensino de Língua Portuguesa não se limita ao estudo da gramática tradicional ou que o estudo de determinado gênero não é apenas sua leitura, mas faz-se da leitura, do entendimento da função do gênero, de sua construção e de sua aplicação na sociedade.

Nesse viés, a seguir descrevemos o modelo de Sequência Didática usado neste trabalho e as etapas para aplicação da atividade proposta.

Figura 1 Modelo de Sequência Didática



(DOLZ; NOVERRAS; SCHNEUWLY, 2004, p. 64)

Seguindo o modelo proposto, a atividade contida neste trabalho será desenvolvida em 8 etapas.

A apresentação inicial será composta por 4 (quatro) aulas (2 etapas), nas quais os estudantes terão contato com os objetivos das ações a serem desenvolvidas e com a fábula “O sonho dos Ratos”, de Rubem Alves – texto que deve ser lido para a produção do gênero resumo escolar.

Posteriormente, serão iniciados os módulos, distribuídos em 16 (dezesseis) aulas (6 etapas). Durante os módulos os estudantes irão ter contato com o estudo dos articuladores de tempo e de espaço, explorando as relações de sentido dos articuladores dentro do texto, contando com o auxílio do professor. Da mesma forma, os alunos serão instruídos a produzir o gênero resumo escolar/acadêmico, fazendo uso das estratégias para a construção desse gênero. Ademais, os alunos farão, durante os módulos, uma escrita inicial e uma escrita final do gênero resumo escolar/acadêmico, dessa forma, terão a oportunidade de melhorar o texto, a partir das explanações desenvolvidas durante as ações da Sequência Didática.

Para melhor entendermos a aplicação da atividade, ela está detalhada no capítulo que segue, com a apresentação dos objetivos de cada aula e a descrição completa de cada etapa.

5 PROPOSTA DE ATIVIDADE COM OS ARTICULADORES DE TEMPO E DE ESPAÇO E O GÊNERO RESUMO ESCOLAR

Neste capítulo, apresentamos uma proposta de atividades que envolve o uso dos articuladores textuais e a leitura e produção do gênero resumo escolar/acadêmico.

Essas atividades estão divididas em 08 etapas e estão descritas no quadro a seguir, juntamente com os objetivos pretendidos em cada passo e as respectivas quantidades de aulas indicadas para a execução das ações.

Quadro 4 Etapas para atividade com articuladores textuais e o gênero resumo escolar

Etapa	Nº de aulas	Atividade	Descrição	Objetivo
01	2 aulas	Leitura e discussão do texto-fonte.	Leitura inicial da fábula “O sonho dos Ratos”, de Rubem Alves, com a turma; Discussão sobre as temáticas desenvolvidas na fábula.	Desenvolver a leitura e observar como o gênero fábula discute temas do cotidiano por meio de reflexões.
02	2 aulas	Reconhecimento e discussão de/sobre as partes composicionais da fábula; o contexto de produção.	Retomada da discussão sobre a fábula “O sonho dos Ratos”; Debate com os estudantes sobre o uso dos animais na fábula, a sequência narrativa dos fatos e o ensinamento que a fábula traz; Apresentação do autor Rubem Alves;	Descrever: a sequência narrativa na fábula; o uso dos comportamentos humanos atribuídos aos animais; a lição moral que caracteriza a fábula. Conhecer o contexto de produção da fábula, o autor e o público pretendido.
03	4 aulas	Análise dos articuladores de tempo e de espaço na fábula trabalhada;	Identificação das expressões que servem para articular as ideias de tempo e de espaço na fábula.	Reconhecer as diferentes formas de marcação de tempo e espaço na elaboração da fábula

		Reconhecimento das relações de sentido dos demais articuladores na fábula.	Retomada da análise dos demais articuladores e suas relações de sentido.	analisada. Apontar os diferentes tipos de articuladores textuais e suas funções na construção do texto.
04	4 aulas	O gênero resumo escolar: função e características de produção do gênero.	Apresentação do gênero resumo escolar; discussão das estratégias para a construção do resumo: apagamento e construção;	. Conceituar o gênero resumo escolar; discutir as formas de produção desse gênero;
05	2 aulas	Produção do gênero resumo escolar	Elaboração de resumo, a partir da leitura da fábula “O sonho dos Ratos”, de Rubem Alves.	Verificar a aplicação dos conteúdos para elaboração de resumo (estratégias de apagamento e construção); notar se a sequência dos fatos da narrativa aparece no resumo produzido.
06	2 aulas	Análise do uso dos articuladores de tempo e espaço nos resumos produzidos.	Identificação das expressões de espaço e tempo usadas para articular as ideias do resumo na mesma sequência do texto fonte.	Reconhecer os articuladores usados para organização das ideias do resumo; Identificar as expressões de tempo e espaço usadas pelos estudantes nos resumos;
07	2 aulas	Reescrita dos resumos	Ajustes feitos a partir da discussão do resumo produzido.	Apontar partes do resumo que foram realizadas com fragilidade e reescrevê-las ; Verificar o uso

				adequado dos articuladores de espaço e tempo na reescrita do resumo.
08	2 aulas	Avaliação sobre o uso dos articuladores na produção dos resumos.	Discussão sobre a importância das etapas de atividades realizadas até a construção do resumo final;	Perceber a relevância atribuída ao uso dos articuladores nas produções textuais; a importância do conhecimento sobre as técnicas para a produção de resumos; conhecer como os estudantes avaliam os conteúdos e atividades realizadas.

(Quadro elaborado pela autora)

Após conhecer o quadro de etapas para aplicação das atividades com os articuladores de tempo e de espaço e a produção do gênero resumo escolar/acadêmico, é importante frisar que essas indicações de etapas não configuram períodos fechados para aplicação das atividades sugeridas. Assim, o uso das atividades ficará sujeito à necessidade de cada turma e a seu desenvolvimento em sala de aula.

Ainda destacamos que para a realização das atividades sugeridas, tomamos como texto-fonte o gênero fábula o qual se situa na esfera narrativa. A escolha da fábula dá-se por ser um gênero usado nas turmas de 9º ano e, portanto, já deve ser conhecido entre os estudantes. Isso, de certo modo, pode ajudar na hora da elaboração do resumo escolar a ser solicitado. Além disso, para trabalhar com os articuladores de tempo e de espaço, acreditamos que usar um gênero da esfera narrativa possa contribuir para a realização das atividades propostas.

Quadro 5 Texto-fonte: fábula “O sonho dos ratos”

Era uma vez um bando de ratos que vivia no buraco do assoalho de uma casa velha. Havia ratos de todos os tipos: grandes e pequenos, pretos e brancos, velhos e jovens, fortes e fracos, da roça e da cidade.

Mas ninguém ligava para as diferenças, *porque* todos estavam irmanados em torno de um sonho comum: um queijo enorme, amarelo, cheiroso, bem pertinho dos seus narizes. Comer o queijo seria a suprema felicidade...

Bem pertinho é modo de dizer. *Na verdade*, o queijo estava imensamente longe porque entre ele e os ratos estava um gato... O gato era malvado, tinha dentes afiados e não dormia **nunca**. **Por vezes** fingia dormir. Mas bastava que um ratinho mais corajoso se aventurasse para fora do buraco para que o gato desse um pulo e, era uma vez um ratinho...

Os ratos odiavam o gato.

Quanto mais o odiavam mais irmãos se sentiam. O ódio a um inimigo comum os tornava cúmplices de um mesmo desejo: queriam que o gato morresse ou sonhavam com um cachorro...

Como nada pudessem fazer, reuniram-se para conversar. Faziam discursos, denunciavam o comportamento do gato (não se sabe bem para quem), e chegaram mesmo a escrever livros com a crítica filosófica dos gatos. Diziam que **um dia** chegaria os gatos seriam abolidos e todos seriam iguais. “**Quando** se estabelecer a ditadura dos ratos”, diziam os camundongos, “*então* todos serão felizes”...

– O queijo é grande o bastante para todos, dizia um.

– Socializaremos o queijo, dizia outro.

Todos batiam palmas e cantavam as mesmas canções.

Era comovente ver tanta fraternidade. Como seria bonito **quando** o gato morresse! Sonhavam. Nos seus sonhos comiam o queijo. E *quanto mais* comiam, *mais* ele crescia. *Porque* esta é uma das propriedades dos queijos sonhados: não diminuem: crescem **sempre**. E marchavam juntos, rabos entrelaçados, gritando: “o queijo, **já!**”...

Sem que ninguém pudesse explicar *como*, o fato é que, **ao acordarem, numa bela manhã**, o gato tinha sumido.

O queijo continuava lá, mais belo do que nunca. Bastaria dar uns poucos passos para fora do buraco.

Olharam cuidadosamente ao redor. Aquilo poderia ser um truque do gato. Mas não era. O gato havia desaparecido mesmo. **Chegara o dia** glorioso, e dos ratos surgiu um brado retumbante de alegria. Todos se lançaram ao queijo, irmanados numa fome comum.

E foi **então** que a transformação aconteceu. Bastou a primeira mordida. Compreenderam, **repentinamente**, que os queijos de verdade são diferentes dos queijos sonhados. Quando comidos, *em vez de* crescer, diminuem. *Assim*, quanto maior o número dos ratos a comer o queijo, menor o naco para cada um. Os ratos começaram a olhar uns para os outros como se fossem inimigos.

Olharam, cada um para a boca dos outros, para ver quanto queijo haviam comido. E os olhares se enfureceram. Arreganharam os dentes. Esqueceram-se do gato. Eram seus próprios inimigos.

A briga **começou**.

Os mais fortes expulsaram os mais fracos a dentadas.

E, **ato contínuo**, começaram a brigar entre si.

Alguns ameaçaram a chamar o gato, alegando que *só assim* se

restabeleceria a ordem. O projeto de socialização do queijo foi aprovado nos seguintes termos:

“Qualquer pedaço de queijo poderá ser tomado dos seus proprietários para ser dado aos ratos magros, *desde que* este pedaço tenha sido abandonado pelo dono”.

Mas como rato algum jamais abandonou um queijo, os ratos magros foram condenados a ficar esperando.

Os ratinhos magros, de dentro do buraco escuro, não podiam compreender o que havia acontecido. O mais inexplicável era a transformação que se operava no focinho dos ratos fortes, **agora** donos do queijo. Tinham todo o jeito do gato o olhar malvado, os dentes à mostra.

Os ratos magros nem mais conseguiam perceber a diferença entre o gato de **antes** e os ratos de **agora**. E compreenderam, *então*, que não havia diferença alguma. *Pois* todo rato que fica dono do queijo vira gato. Não é por acidente que os nomes são tão parecidos. [rato + queijo = gato]

(Rubem Alves, 2004)

Legenda:

Negrito – articuladores de tempo;

Sublinhado – articuladores de espaço;

itálico – outros articuladores

(os articuladores destacados são apenas sugestões com fins didáticos para uso do professor)

A seguir, traremos um passo a passo sobre cada etapa das atividades indicadas:

Etapa 1

2 aulas (1h40)	Leitura e discussão do texto-fonte.	Leitura inicial da fábula “O sonho dos Ratos”, de Rubem Alves, com a turma; Discussão sobre as temáticas desenvolvidas na fábula.	Desenvolver a leitura e observar como o gênero fábula discute temas do cotidiano por meio de reflexões.
---------------------------	-------------------------------------	--	---

Orientações:

Nesta etapa, o professor terá o primeiro contato com a turma em relação às atividades que serão propostas. Assim, é importante, previamente, explicar aos estudantes que as próximas aulas serão destinadas a aplicação dessas atividades, indicando o porquê da realização dessas ações e o objetivo ao qual se pretende chegar – produção do gênero resumo escolar.

Posteriormente, o professor poderá introduzir a leitura da fábula “O sonho dos ratos”. Essa leitura pode ser feita pelo docente ou por meio de uma leitura compartilhada entre os estudantes. Essa última opção é a mais recomendada, visto que, inicialmente, pretende-se fazer com que os estudantes interajam com o conteúdo trabalhado.

Após a leitura, o professor pode realizar as questões sugeridas que se encontram após as orientações ou o professor pode adaptar as questões sugeridas, de acordo com a necessidade da turma. Essas questões podem ser respondidas oralmente pelos estudantes ou, caso necessário, as respostas podem ser anotadas no caderno.

Tudo isso será feito, considerando-se que, neste momento, é importante a discussão e a compreensão do texto-fonte que servirá como base para as atividades posteriores. Por isso, ouvir os estudantes e auxiliá-los na interpretação do texto é fundamental para a continuação do conteúdo.

Questões sugeridas:

- 1) A partir da leitura da fábula, responda às questões a seguir:
 - a) Como essa fábula assemelha-se a situações do nosso cotidiano?
 - b) O que podemos aprender com a narrativa construída na fábula?

2) Preencha o quadro a seguir com o que é solicitado:

	Comportamento das personagens no início da fábula	Comportamento das personagens no fim da fábula
Ratos		
Gato		

- a) Como a mudança de comportamento das personagens modifica o contexto da fábula?
- b) E dentro da sociedade, em nosso cotidiano, existem mudanças de comportamento que se assemelham à fábula? Como você pode exemplificar essas mudanças?

Etapa 2

2 aulas (1h40min)	Reconhecimento e discussão sobre as partes composicionais da fábula; o contexto de produção; o autor e o público-alvo.	Retomada da discussão sobre a fábula “O sonho dos Ratos”; Debate com os estudantes sobre o uso dos animais na fábula, a sequência narrativa dos fatos e o ensinamento que a fábula traz; Apresentação do autor Rubem Alves;	Descrever: a sequência narrativa na fábula; o uso dos comportamentos humanos atribuídos aos animais; a lição moral que caracteriza a fábula. Conhecer o contexto de produção da fábula, o autor e o público pretendido.
------------------------------	--	---	---

Orientações:

Na segunda etapa, continuando a discussão do texto-fonte, será conduzido o estudo sobre a estrutura da fábula. Nesse sentido, o professor pode discutir os seguintes aspectos: a sequência narrativa (tempos verbais, apresentação das ações, presença de personagens, outros), o uso dos animais com comportamentos humanos (antropomorfismo), a ideia de personagem tipo (representantes de um grupo social), a variação das temáticas das fábulas, e, por fim, o caráter de ensinamento que compõe esse gênero.

Para dinamizar a discussão desse conteúdo, o professor pode interagir com a turma usando as questões sugeridas. Dessa forma, os estudantes poderão apontar o que já conhecem sobre o gênero base para as atividades propostas, ou podem descrever suas primeiras impressões quanto ao gênero a partir da leitura feita na aula anterior.

Ainda é importante lembrar que o foco das primeiras etapas da atividade é estabelecer contato entre os estudantes e o texto-fonte que dará origem à análise dos articuladores e à produção do resumo. Por isso, é válido usar as primeiras aulas destinadas às atividades para levar aos estudantes todas as informações possíveis quanto à fábula trabalhada.

Questões sugeridas:

- 1) A fábula é um gênero discursivo de narrativa curta e, geralmente, apresenta narrador, personagens, situação problema e ensinamento moral. Já sabemos que na fábula “O sonho dos ratos” as personagens são os ratos e o gato. Mas, há outras informações que precisamos identificar.

Título	O sonho dos Ratos
Autor	
Personagens	Ratos e gato
Narrador	() Personagem () Observador () Onisciente
Características atribuídas	Aos ratos: Ao gato:
Situação problema da fábula	
Ensinamento retirado da fábula	

- 2) De acordo com o contexto da fábula, para qual público você imagina que ela foi produzida?
- 3) Ao final da fábula, qual frase representa para você a moral da história narrada?

Etapa 3

4 aulas (3h20)	Análise dos articuladores de tempo e de espaço na fábula trabalhada; Reconhecimento das relações de sentido dos demais articuladores.	Identificação das expressões que servem para articular as ideias de tempo e de espaço na fábula. Retomada da análise dos demais articuladores e suas relações de sentido.	Apontar os diferentes tipos de articuladores textuais e suas funções na construção do texto. Reconhecer as diferentes formas de marcação de tempo e espaço na elaboração da fábula analisada.
---------------------------	--	--	--

Orientações:

Para a terceira etapa são indicadas 4 (quatro) aulas, as quais podem ser divididas em dois blocos, isso deve ficar a critério do professor que observará a necessidade e o desenvolvimento da turma em relação às atividades propostas, podendo, até mesmo, acrescentar novas aulas.

Sendo assim, a sugestão de um maior número de aula ocorre por entendermos que o conteúdo da terceira etapa é um dos mais fragilizados na aprendizagem dos estudantes, portanto, essa ação requer atenção reforçada do professor durante a explicação sobre os articuladores.

Aqui, tomaremos o texto como centro das observações feitas quanto às articulações textuais, levando sempre o estudante a pensar no motivo que justifica o uso de determinada palavra ou expressão para articular diferentes partes do texto.

Portanto, os articuladores devem ser analisados dentro de seu contexto de uso. As observações serão feitas em relação às articulações entre os parágrafos e entre os períodos, dando progressão às ideias do texto.

Inicialmente, o professor irá concentrar as observações dos estudantes no uso dos articuladores de espaço e de tempo (destacados em **negrito** e **sublinhado**, respectivamente, apenas por fins didáticos para auxílio do professor). É importante que o docente auxilie os estudantes nessas verificações, mas que deixe os alunos abertos para indicar os articuladores encontrados na fábula.

Logo, não é interessante que o docente já mencione os articuladores, porém, é relevante que o professor oriente os estudantes a buscar as ideias de tempo e de espaço que aparecem ao longo do texto. Cabe mencionar ainda a necessidade de discutir com os estudantes o auxílio dos articuladores para a construção da sequência linear dos fatos ocorridos na fábula.

Posteriormente, será observado o uso dos articuladores de modo geral (com ideia de oposição, explicação, proporção, conclusão, outros). Nesse sentido, indicamos alguns desses articuladores com destaques em itálico apenas para facilitar a sua localização por parte do professor e para servir também como orientação para a discussão com os estudantes, mas, cada docente pode perceber quais articuladores podem ser mais explorados ou ainda destacar outras palavras ou expressões.

Caso os estudantes tenham dificuldade para identificar os articuladores, o professor pode intervir, mas, sempre realizando essa intervenção a partir da leitura do texto, demonstrando as articulações que vão sendo estabelecidas por meio dos articuladores.

Questões sugeridas:

- 1) O tempo e o espaço na fábula são definidos por meios de várias expressões. Indique os termos que representem o tempo e o espaço em que as ações se desenvolvem na fábula:

Tempo	Espaço

- a) No seu entendimento, as indicações de tempo e de espaço ajudam a organizar as ações desenvolvidas na fábula? Por quê?
- b) Em um texto narrativo, é importante existir termos que indiquem o tempo e o espaço das ações desenvolvidas? Por quê?
- 2) Observe os trechos retirados da fábula:

“Mas ninguém ligava para as diferenças, porque todos estavam irmanados em torno de um sonho comum: um queijo enorme, amarelo, cheiroso, bem pertinho dos seus narizes. Comer o queijo seria a suprema felicidade...” (2º parágrafo)

“Bem pertinho é modo de dizer. Na verdade, o queijo estava imensamente longe porque entre ele e os ratos estava um gato... O gato era malvado, tinha dentes afiados e não dormia nunca. Por vezes fingia dormir. Mas bastava que um ratinho mais corajoso se aventurasse para fora do buraco para que o gato desse um pulo e, era uma vez um ratinho...” (3º parágrafo)

- a) Observe o contexto em que o termo “bem pertinho”, sublinhado nos trechos, foi utilizado em cada parágrafo. Ele é usado com o mesmo sentido nos dois casos? Explique.
- b) No trecho do terceiro parágrafo, há uma expressão também de espaço que indica uma contradição em relação ao termo “bem pertinho” usado neste parágrafo. Qual é essa expressão? E qual é a contradição?
- 3) Observe o seguinte trecho: “O queijo continuava lá, mais belo do que nunca. Bastaria dar uns poucos passos para fora do buraco” (12º parágrafo).

- a) Considerando o contexto da fábula, o termo sublinhado faz referência a que informação?
- b) O lugar a que o termo “lá” faz referência, para você, é próximo ou distante dos ratos? Explique.

4) Observe as expressões a seguir:

Era uma vez – nunca - por vezes - um dia chegaria - quando – sempre - já - ao acordarem - numa bela manhã - chegara o dia – então – repentinamente – começou - ato contínuo - antes - agora

Essas expressões remetem-se à ideia de tempo, no contexto da fábula em análise. Porém, em relação ao momento em que os fatos da fábula são narrados, essas expressões podem indicar tempos diferentes, situando os acontecimentos posteriores, simultâneos ou recorrentes em relação ao momento da fala.

- a) Agora, você irá analisar cada uma dessas expressões dentro do contexto da fábula e, em seguida, irá distribuir essas expressões de acordo com os acontecimentos, situando-as em relação ao momento da fala do narrador em:

Anterior ou Posterior	Simultâneo	Recorrente

5) Leia os trechos a seguir:

“E foi **então** que a transformação aconteceu. Bastou a primeira mordida. Compreenderam, repentinamente, que os queijos de verdade são diferentes dos queijos sonhados. Quando comidos, em vez de crescer, diminuem. Assim, quanto maior o número dos ratos a comer o queijo, menor o naco para cada um. Os ratos começaram a olhar uns para os outros como se fossem inimigos.” (14º parágrafo)

“Os ratos magros nem mais conseguiam perceber a diferença entre o gato de antes e os ratos de agora. E compreenderam, **então**, que não havia diferença alguma. Pois todo rato que fica dono do queijo vira gato. Não é por acidente que os nomes são tão parecidos. [rato + queijo = gato].” (23º parágrafo).

- a) Nos dois casos, o termo “então” é usado com o mesmo sentido?
- b) Qual dos termos expressa ideia de tempo? E esse tempo é anterior, simultâneo ou posterior ao momento da narração?

Saindo da esfera das relações de tempo e de espaço, vamos analisar as demais ideias que são expressas na fábula por meio de outros articuladores.

- 6) Observe a relação de sentido estabelecida entre os dois primeiros parágrafos da fábula:

“Era uma vez um bando de ratos que vivia no buraco do assoalho de uma casa velha. Havia ratos de todos os tipos: grandes e pequenos, pretos e brancos, velhos e jovens, fortes e fracos, da roça e da cidade.

Mas ninguém ligava para as diferenças, porque todos estavam irmanados em torno de um sonho comum: um queijo enorme, amarelo, cheiroso, bem pertinho dos seus narizes. Comer o queijo seria a suprema felicidade”.

- a) O termo sublinhado, no início do segundo parágrafo, estabelece em relação ao primeiro parágrafo uma relação de:

- () Causalidade
- () Temporalidade
- () Finalidade
- () Adversidade
- () Condição
- () Comparação

- b) No trecho:

Olharam cuidadosamente ao redor. Aquilo poderia ser um truque do gato. **Mas** não era. O gato havia desaparecido mesmo. Chegara o dia glorioso, e dos ratos surgiu um brado retumbante de alegria. Todos se lançaram ao queijo, irmanados numa fome comum.

O termo destacado foi usado com o mesmo sentido que no trecho anterior?

7) Leia os trechos e, em seguida, assinale somente aquele em que o termo destacado indica o sentido de **condição**.

() “Sem que ninguém pudesse explicar **como**, o fato é que, ao acordarem, numa bela manhã, o gato tinha sumido”.

() “Qualquer pedaço de queijo poderá ser tomado dos seus proprietários para ser dado aos ratos magros, **desde que** este pedaço tenha sido abandonado pelo dono”.

() “Mas ninguém ligava para as diferenças, **porque** todos estavam irmanados em torno de um sonho comum: um queijo enorme, amarelo, cheiroso, bem pertinho dos seus narizes. Comer o queijo seria a suprema felicidade...”

8) Veja as seguintes relações de sentido:

1. Afirmação
2. Explicação
3. Proporção

Agora, leia os trechos a seguir e enumere-os de acordo com as relações expressas pelos termos destacados.

() Era comovente ver tanta fraternidade. Como seria bonito quando o gato morresse! Sonhavam. Nos seus sonhos comiam o queijo. E **quanto mais** o comiam, **mais** ele crescia. Porque esta é uma das propriedades dos queijos sonhados: não diminuem: crescem sempre. E marchavam juntos, rabos entrelaçados, gritando: “o queijo, já!”...

() Bem pertinho é modo de dizer. **Na verdade**, o queijo estava imensamente longe porque entre ele e os ratos estava um gato... O gato era malvado, tinha dentes afiados e não dormia nunca. Por vezes fingia dormir. Mas bastava que um ratinho mais corajoso se aventurasse para fora do buraco para que o gato desse um pulo e, era uma vez um ratinho...

() Mas ninguém ligava para as diferenças, **porque** todos estavam irmanados em torno de um sonho comum: um queijo enorme, amarelo, cheiroso, bem pertinho dos seus narizes. Comer o queijo seria a suprema felicidade...

Etapa 4.

4 aulas (3h20)	O gênero resumo escolar: função e características de produção do gênero.	Apresentação do gênero resumo escolar; discussão das estratégias para a construção do resumo: apagamento e construção;	. Conceituar o gênero resumo escolar; discutir as formas de produção desse gênero;
---------------------------	--	--	--

Orientações:

Após a discussão prévia sobre o conteúdo da fábula, sua composição e o uso dos articuladores de tempo e de espaço na organização do texto, a quarta etapa destina-se ao estudo do gênero resumo escolar.

Nesse contexto, a professor deve, a partir do debate das questões sugeridas, analisar quais conhecimentos os estudantes já possuem sobre o gênero, como os alunos organizam a produção desse gênero e com que frequência eles costumam realizar resumos em sala de aula.

Depois dessa conversa, o professor irá trabalhar o gênero resumo escolar e as duas principais estratégias para a elaboração do resumo: o apagamento e a construção. Para isso, o docente pode usar a fábula e demonstrar possíveis formas de produzir o resumo desse texto.

Dessa forma, a quarta etapa das atividades sugeridas constitui-se de um momento no qual os estudantes irão aprofundar-se sobre o gênero resumo, reconhecendo o que já sabem sobre o gênero e, possivelmente, identificando formas adequadas para a elaboração de um resumo escolar.

Nesse sentido, é pertinente que o professor reforce a importância do uso dos articuladores para a produção de um resumo que possua a mesma sequência das ações do texto-fonte, indicando, além das estratégias, a contribuição das articulações entre as partes do texto, a fim de se manter a ideia central da fábula lida.

Todos esses apontamentos irão auxiliar o estudante na próxima etapa, na qual ele iniciará a produção do resumo.

Questões sugeridas:

- 1) O que você entende por resumo?
- 2) Quando solicitado, como você organiza a estrutura do resumo? Você segue a apresentação das mesmas ideias do texto-fonte?

Professor...

É importante lembrar que aqui tomamos como suporte o conceito de resumo elaborado por Machado (2004) que entende o resumo escolar/acadêmico como “uma forma concisa de apresentação de outro texto, mantendo a organização e sequência dos fatos apresentados no texto original”.

- 3) Observe os conceitos das principais estratégias para a construção de um resumo:

Estratégia de seleção: manutenção de conteúdos relevantes e consequente eliminação dos irrelevantes, por meio das operações de: a) **cópia** (manutenção de informações primárias); b) **apagamento** (eliminação de informações secundárias).

Estratégia de construção: substituição de uma sequência por outra por meio das operações de: a) **generalização** (substituição de informações gerais por particulares; b) **construção** (reelaboração da informação por associação de significado). (LEITE, 2006)

- a) Agora que você já conhece as estratégias para a produção de um resumo, você consegue identificar, nos resumos que você produziu anteriormente no contexto escolar, a aplicação de alguma dessas estratégias? Qual seria a estratégia e o que levou você a usar essa estratégia?
- b) Caso você não reconheça ter utilizado alguma das estratégias em resumos anteriores, agora, conhecendo a definição de cada uma

delas, você acredita ter mais condição de produzir um resumo escolar? Explique.

- 4) Observe o resumo feito em relação aos dois primeiros parágrafos da fábula:

Era uma vez um bando de ratos que vivia no buraco do assoalho de uma casa velha. Havia ratos de todos os tipos: grandes e pequenos, pretos e brancos, velhos e jovens, fortes e fracos, da roça e da cidade.

Mas ninguém ligava para as diferenças, porque todos estavam irmanados em torno de um sonho comum: um queijo enorme, amarelo, cheiroso, bem pertinho dos seus narizes. Comer o queijo seria a suprema felicidade...

Resumo 1.

Era uma vez um bando de ratos. Havia ratos de todos os tipos. Mas ninguém ligava para as diferenças, porque todos tinham um sonho comum: um queijo pertinho dos seus narizes.

- a) As ações que aparecem nos parágrafos da fábula são mantidas na mesma sequência na construção do resumo? Explique.
- b) No resumo dos dois primeiros parágrafos da fábula foram empregadas as estratégias da cópia, do apagamento e da construção. No quadro, a seguir você deve identificar as:

	Informações copiadas	Informações apagadas	Informações construídas
1º parágrafo			
2º parágrafo			

- c) A ausência das informações apagadas prejudica o sentido do resumo em relação ao texto-fonte? Explique.

- d) O que foi reelaborado na parte que foi construída? Quais estruturas sofreram alterações?
- e) Observe, novamente, o texto dos dois primeiros parágrafos da fábula e o resumo desses parágrafos. Os articuladores “MAS” e “PORQUE” aparecem articulando as ideias no texto. Esses articuladores foram mantidos no resumo com os mesmos sentidos? Explique.
- f) Caso, no resumo, houvesse a substituição do articulador “MAS” por “MESMO”, haveria mudança de sentido no texto? Explique.
- 5) Aplique, no parágrafo a seguir, as estratégias para a elaboração de resumo.

<p>Bem pertinho é modo de dizer. Na verdade, o queijo estava imensamente longe porque entre ele e os ratos estava um gato... O gato era malvado, tinha dentes afiados e não dormia nunca. Por vezes fingia dormir. Mas bastava que um ratinho mais corajoso se aventurasse para fora do buraco para que o gato desse um pulo e, era uma vez um ratinho...</p>	
---	--

- a) Quais estratégias você usou
- () cópia
 - () apagamento
 - () generalização
 - () construção
- b) Entre os termos destacados no texto da fábula, quais foram mantidos no resumo do parágrafo? Por que eles foram mantidos?
- c) Você apagou ou substituiu algum dos termos destacados? Isso modificou o sentido do resumo em relação ao texto-fonte?
- 6) A partir dos exercícios e reflexões feitas sobre a construção de um resumo, você acredita ter mais segurança para construir um resumo quando solicitado? Explique.

Etapa 5.

2 aulas (1h40)	Produção do gênero resumo escolar	Elaboração de resumo, a partir da leitura da fábula “O sonho dos Ratos”, de Rubem Alves.	Verificar a aplicação dos conteúdos para elaboração de resumo (estratégias de apagamento e construção); notar se a sequência dos fatos da narrativa aparece no resumo produzido.
---------------------------	-----------------------------------	--	--

Orientações:

A quinta etapa é importante para que os estudantes coloquem em prática o que foi discutido e analisado anteriormente. Nesse viés, cabe ao professor orientar as produções dos estudantes para que os resumos mantenham a ideia central do texto-fonte.

Para isso, a fim de manter a sequência das ações que compõem a fábula trabalhada, os estudantes serão orientados a usar os articuladores textuais que acharem necessário. Eles podem fazer uso dos mesmos articuladores que aparecem no texto-fonte, podem ainda realizar substituições compatíveis ou até mesmo apagar algum articulador que julgar desnecessário.

O importante, nesse momento, é o estudante compreender o uso dos articuladores no texto-fonte e quais dessas articulações precisam ser mantidas no resumo para que a ideia do texto seja preservada. É igualmente importante o estudante perceber que precisa manter a sequência das ações da fábula no resumo a ser feito.

Ademais, na construção do resumo, possivelmente, haverá o apagamento de parágrafos completos, visto que no texto-fonte alguns parágrafos são feitos por um único período que não interfere necessariamente no sentido final do texto.

Questões sugeridas:

1- Releia a fábula “O sonho dos ratos”, de Rubem Alves.

Era uma vez um bando de ratos que vivia no buraco do assoalho de uma casa velha. Havia ratos de todos os tipos: grandes e pequenos, pretos e brancos, velhos e jovens, fortes e fracos, da roça e da cidade.

Mas ninguém ligava para as diferenças, **porque** todos estavam irmanados em torno de um sonho comum: um queijo enorme, amarelo, cheiroso, **bem pertinho** dos seus narizes. Comer o queijo seria a suprema felicidade...

Bem pertinho é modo de dizer. **Na verdade**, o queijo estava imensamente **longe porque** entre ele e os ratos estava um gato... O gato era malvado, tinha dentes afiados e não dormia **nunca**. **Por vezes** fingia dormir. **Mas** bastava que um ratinho mais corajoso se aventurasse para fora do buraco para que o gato desse um pulo e, era uma vez um ratinho...

Os ratos odiavam o gato.

Quanto mais o odiavam **mais** irmãos se sentiam. O ódio a um inimigo comum os tornava cúmplices de um mesmo desejo: queriam que o gato morresse ou sonhavam com um cachorro...

Como nada pudessem fazer, reuniram-se **para** conversar. Faziam discursos, denunciavam o comportamento do gato (não se sabe bem para quem), e chegaram mesmo a escrever livros com a crítica filosófica dos gatos. Diziam que **um dia** chegaria os gatos seriam abolidos e todos seriam iguais. “**Quando** se estabelecer a ditadura dos ratos”, diziam os camundongos, “**então** todos serão felizes”...

– O queijo é grande o bastante para todos, dizia um.

– Socializaremos o queijo, dizia outro.

Todos batiam palmas e cantavam as mesmas canções.

Era comovente ver tanta fraternidade. Como seria bonito **quando** o gato morresse! Sonhavam. Nos seus sonhos comiam o queijo. E quanto mais o comiam, mais ele crescia. **Porque** esta é uma das propriedades dos queijos sonhados: não diminuem: crescem **sempre**. E marchavam juntos, rabos entrelaçados, gritando: “o queijo, **já!**”...

Sem que ninguém pudesse explicar como, o fato é que, ao acordarem, **numa bela manhã**, o gato tinha sumido.

O queijo continuava **lá**, mais belo do que nunca. Bastaria dar uns poucos passos para fora do buraco.

Olharam cuidadosamente **ao redor**. Aquilo poderia ser um truque do gato. **Mas** não era. O gato havia desaparecido mesmo. Chegara **o dia** glorioso, e dos ratos surgiu um brado retumbante de alegria. **Todos** se lançaram ao queijo, irmanados numa fome comum.

E foi **então** que a transformação aconteceu. Bastou a primeira mordida. Compreenderam, **repentinamente**, que os queijos de verdade são diferentes dos queijos sonhados. Quando comidos, em vez de crescer, diminuem. **Assim**, quanto maior o

número dos ratos a comer o queijo, menor o naco para cada um. Os ratos começaram a olhar uns para os outros como se fossem inimigos.

Olharam, cada um para a boca dos outros, para ver quanto queijo haviam comido. E os olhares se enfureceram. Arreganharam os dentes. Esqueceram-se do gato. Eram seus próprios inimigos.

A briga começou.

Os mais fortes expulsaram os mais fracos a dentadas.

E, **ato contínuo**, começaram a brigar entre si.

Alguns ameaçaram a chamar o gato, alegando que só assim se restabeleceria a ordem. O projeto de socialização do queijo foi aprovado nos seguintes termos:

“Qualquer pedaço de queijo poderá ser tomado dos seus proprietários para ser dado aos ratos magros, **desde que** este pedaço tenha sido abandonado pelo dono”.

Mas como rato algum jamais abandonou um queijo, os ratos magros foram condenados a ficar esperando.

Os ratinhos magros, de dentro do buraco escuro, não podiam compreender o que havia acontecido. O mais inexplicável era a transformação que se operava no focinho dos ratos fortes, agora donos do queijo. Tinham todo o jeito do gato o olhar malvado, os dentes à mostra.

Os ratos magros nem mais conseguiam perceber a diferença entre o gato de **antes** e os ratos de **agora**. E compreenderam, **então**, que não havia diferença alguma. **Pois** todo rato que fica dono do queijo vira gato. Não é por acidente que os nomes são tão parecidos. [rato + queijo = gato]

- a) Na aula anterior, iniciamos a construção do resumo da fábula “O sonho dos ratos”. Nesse momento, você irá finalizar o resumo aplicando as estratégias adequadas para a construção desse texto: cópia, apagamento, generalização e construção. Na elaboração do resumo, observe os articuladores destacados no texto-fonte e use aqueles necessários para manter a sequência das ações da fábula.

Era uma vez um bando de ratos. Havia ratos de todos os tipos. **Mas** ninguém ligava para as diferenças, **porque** todos tinham um sonho comum: um queijo **pertinho** dos seus narizes.

Etapa 6.

2 aulas (1h40)	Análise do uso dos articuladores de tempo e espaço nos resumos produzidos.	Identificação das expressões de espaço e de tempo usadas para articular as ideias do resumo na mesma sequência do texto-fonte.	Identificar as expressões de tempo e de espaço usadas pelos estudantes nos resumos; Reconhecer a importância dos articuladores usados para organização das ideias do resumo;
---------------------------	--	--	---

Orientações:

Nesta etapa é importante retomar com os estudantes a discussão sobre a relevância dos articuladores para a produção textual, sobretudo, dentro das atividades propostas, a contribuição desses articuladores para a elaboração dos resumos.

Nesse sentido, após a elaboração dos resumos e o estudo sobre esse gênero, os estudantes devem ser orientados a observarem a construção dos textos mantendo-se a sequência das ações do texto-fonte. Para isso, eles devem ter usado os articuladores (entre eles os de tempo e espaço), os quais podem ter sido copiados do texto-fonte ou podem ter sido substituídos por expressões equivalentes.

Alguns desses articuladores foram apresentados destacados na atividade anterior, isso pode ter auxiliado o estudante na hora da escrita do resumo. Ainda assim, podem existir casos em que o estudante não usou os articuladores. Nesse cenário, o professor pode retomar a importância dos articuladores para a manutenção do sentido do texto-fonte nos resumos, comentando o sentido das articulações e a contribuição desses termos para o texto.

Ainda é necessário, também, observar quais articuladores foram descartados pelos estudantes e se esse descarte ajudou ou prejudicou a

construção do resumo. Isso porque os estudantes farão, na sequência, uma reescrita dos resumos, logo, é importante investigar as possíveis fragilidades ocorridas na primeira escrita do texto.

Questões sugeridas:

- 1) Após a escrita do resumo, vamos analisar algumas informações sobre o que já discutimos até aqui.
 - a) Qual estratégia para a produção de resumo foi a mais usada em seu texto? Por que você usou essa estratégia com mais frequência?
 - b) Você usou a estratégia da construção em algum espaço do resumo? Qual estrutura foi modificada?
 - c) Houve o apagamento total de parágrafos do texto? Isso prejudicou o sentido do resumo em relação à fábula? Explique.
- 2) Em relação aos articuladores usados na fábula:
 - a) Destacamos, na fábula, alguns articuladores que você poderia usar no resumo. Quais desses articuladores foram mantidos no seu texto?

--

- b) Entre os articuladores mantidos no seu resumo, quais foram usados para indicar:

Tempo	Espaço

- c) De que modo o uso dos articuladores de tempo e de espaço ajudou a manter a sequência dos fatos do texto-base?
 - d) Indique, no quadro a seguir, os articuladores de tempo e de espaço que você não usou em seu resumo.

--

- e) Se apagarmos, no resumo, todas as articulações de tempo de espaço do texto-fonte, conseguiremos realizar um bom resumo da mesma forma? Por quê?
- f) Em relação aos demais articuladores, indique, no quadro a seguir, quais foram mantidos e quais foram apagados em seu resumo.

Mantidos	Apagados

- g) Em relação aos articuladores mantidos, eles permaneceram como cópia ou você substituiu alguma expressão?
- h) Caso você tenha substituído algum articulador, isso prejudicou o sentido do resumo? Explique.
- i) Sobre os articuladores apagados, a ausência deles interferiu no sentido do resumo? Explique.
- j) Para você, foi importante usar os articuladores para organizar as ideias do resumo? Explique.

Etapa 7.

2 aulas (1h40)	Reescrita dos resumos	Ajustes feitos a partir da discussão do resumo realizado.	Apontar partes do resumo que foram realizadas com fragilidade e reescrevê-las ; Verificar a aplicação adequada dos articuladores de espaço e tempo na construção do resumo final.
---------------------------	-----------------------	---	--

Orientações:

As duas últimas etapas de atividades são avaliativas. Dessa maneira, a reescrita dos resumos é uma forma de os estudantes perceberem os pontos positivos e negativos de sua escrita.

Nesse sentido, o professor deve auxiliar os estudantes a realizarem uma leitura dos textos produzidos, considerando as ações do texto-fonte e a apresentação dessas ações nos resumos e ainda observando o uso dos articuladores, em especial aqueles que se referem ao tempo e ao espaço das ações do texto. Ao ler o texto dos estudantes, o professor pode fazer alguns apontamentos indicando partes fragilizadas quanto ao uso dos articuladores ou quanto a apresentação das ações da fábula, caso o resumo seja discrepante em relação ao texto-fonte.

Dessa forma, nesse momento da atividade, pode ocorrer de o estudante notar informações no resumo as quais ainda podem ser apagadas ou reescritas, a fim de aproximar-se do sentido do texto-fonte. Assim, pode haver a aplicação das técnicas para a produção do resumo novamente, isso ajudará o estudante a fixar os conteúdos já trabalhados nas atividades anteriores.

Após a reescrita do resumo, o professor pode debater esse processo de produção textual com os estudantes, usando para isso as questões sugeridas aqui.

Questões sugeridas:

- 1) Após a leitura da fábula, o estudo dos articuladores de tempo e de espaço, o estudo da produção do gênero resumo escolar/acadêmico e a produção do resumo, vamos discutir alguns aspectos dessa produção.
 - a) Ao ler o resumo produzido, você conseguiu identificar alguma parte que precisa de reescrita? Explique.
 - b) Você identificou a mesma sequência entre as ações da fábula e as ações do resumo? Explique.
 - c) Sobre os articuladores usados no resumo, algum precisa de alteração ou apagamento? Explique.
- 2) Para você, é importante retomar a leitura do resumo produzido para observar a necessidade de possíveis reescritas no texto? Explique.
- 3) Caso seja necessário, apresente uma reescrita do resumo produzido, realizando alterações que contribuam para a construção do texto.

Era uma vez um bando de ratos. Havia ratos de todos os tipos. **Mas** ninguém ligava para as diferenças, **porque** todos tinham um sonho comum: um queijo **pertinho** dos seus narizes.

Etapa 8.

1 aula (50min)	Avaliação sobre o uso dos articuladores na produção dos resumos.	Discussão sobre a importância das etapas de atividades realizadas até a construção do resumo final;	Perceber a relevância atribuída ao uso dos articuladores nas produções textuais; a importância do conhecimento sobre as técnicas para a produção de resumos; conhecer como os estudantes avaliam os conteúdos e atividades realizadas.
---------------------------	--	---	--

Orientações:

A última atividade proposta é uma forma de sentir como os estudantes avaliam o processo desenvolvido. Com isso, os alunos poderão descrever suas novas impressões sobre a produção textual, assim como, sobre o uso dos articuladores textuais na elaboração dos textos.

É importante que todo o processo seja revisado com os estudantes, desde o texto-fonte, a análise dos articuladores, o estudo do gênero resumo, a produção do resumo e o emprego dos articuladores, até a reescrita como forma de avaliar o texto.

Ademais, os estudantes devem ser ouvidos para que o professor possa perceber como os alunos compreenderam as atividades propostas.

Questões sugeridas

- 1) Após as atividades desenvolvidas sobre a produção do gênero resumo e o uso dos articuladores de tempo e de espaço, as questões, a seguir, servem como uma reflexão sobre o processo de aprendizagem realizado nas atividades.
 - a) Ao longo das atividades, os conteúdos sobre os articuladores e sobre a produção do gênero resumo escolar/acadêmico foram bem realizados? Como?
 - b) Exercitar as estratégias para a produção de resumo auxiliou a produção desse gênero? Isso ajudará nas próximas produções de resumo solicitadas em sala de aula? Explique.
 - c) Conhecer os articuladores usados no texto-fonte auxilia uma boa produção de resumo? Explique.
 - d) Perceber a organização das ações do texto-fonte por meio dos articuladores de tempo e de espaço ajuda a manter essa mesma sequência no resumo? De que forma?
 - e) De modo geral, os conteúdos estudados ao longo das atividades realizadas foram importantes para o desenvolvimento de suas produções textuais futuras? Explique.
-

A partir da aplicação das atividades sugeridas, espera-se que o trabalho com o gênero resumo escolar/acadêmico seja mais dinâmico e que os estudantes compreendam o sentido da construção desse gênero discursivo tão relevante no contexto escolar.

Para isso, a análise dos articuladores de tempo e de espaço faz-se pertinente, pois são mecanismos que mostram as relações estabelecidas dentro do texto-fonte e que devem ser mantidas na organização do texto resumido.

Dessa forma, a atividade proposta pode reduzir as dificuldades que os estudantes têm quanto ao entendimento do sentido atribuído pelos

articuladores dentro dos textos, assim como deve mitigar as incompreensões sobre a estrutura e as estratégias para a construção de um resumo escolar/acadêmico.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final desta pesquisa, reforçamos nossa intenção de investigar a colaboração dos articuladores de tempo e de espaço para a construção do gênero resumo escolar/acadêmico.

Conforme já mencionamos no decorrer deste trabalho, inicialmente, a proposta aqui elaborada foi direcionada à turma do 9º do ensino fundamental da Escola Cidadã Integral Técnica Dr. Antônio Fernandes de Medeiros, situada na cidade de Malta/PB.

No entanto, durante os anos letivos de 2020 e 2021, a escola adotou, por recomendação da Secretaria Estadual de Educação da Paraíba, o ensino remoto como forma de prevenir o contágio do Coronavírus que assola o Brasil até os dias atuais. Assim, as ações que estavam previstas para nossa intervenção em sala de aula, passaram a uma sugestão de atividade para aplicações futuras pelos docentes e que, nesse sentido, não se limita à turma do 9º ano.

Ainda sobre a proposta aqui apresentada, ela está detalhada em oito etapas, partindo da leitura do texto-fonte - a crônica “O sonho dos ratos”, de Rubem Alves -; passando pela análise dos articuladores de tempo e de espaço; e pela escrita do gênero resumo escolar.

Logo, julgamos que o detalhamento da atividade, as orientações contidas em cada etapa e as questões sugeridas foram recursos elaborados com o intuito de auxiliar as práticas dos docentes, com o gênero resumo escolar e, por isso, apontamos que a possível aplicação desta atividade pode gerar resultados tais como a:

- a) Compreensão sobre a complexidade da construção do gênero resumo escolar;
- b) Instrumentalização para uso das estratégias de construção do gênero resumo escolar;
- c) Reflexão sobre o uso dos articuladores na construção dos textos;
- d) Observação dos articuladores de tempo e de espaço na apresentação das ações no resumo escolar.

Assim, reforçamos que, com a atividade sugerida, o gênero resumo escolar poderá ser explorado em sala de aula, considerando sua construção por meio de estratégias específicas, além de observar-se, também sua função e seu propósito dentro do ambiente escolar. Esse fato deve mitigar a sensação que temos, não raramente, quando percebemos que os estudantes são desafiados a produzir o resumo escolar, mas, ao mesmo tempo, não recebem orientações suficientes sobre como realizar essa produção.

Nas atividades aqui contidas, além de um trabalho detalhado com o resumo escolar, o professor ainda poderá levar o estudante a refletir sobre as relações de sentido estabelecidas pelos articuladores. Nosso intuito foi contribuir, de forma incisiva, para a reflexão e a observação dos articuladores de tempo e de espaço na construção do resumo escolar, visto que, é necessário manter as ideias do texto-fonte no resumo produzido. Portanto, a análise dos articuladores é mais um aspecto que não pode faltar dentro da produção do gênero resumo escolar.

Por fim, reconhecemos que este trabalho concentrou-se na elaboração da proposta de atividade sugerida, devido ao contexto de produção desta pesquisa. Porém, acreditamos que com as discussões feitas e com a proposta apresentada, este trabalho pode contribuir para as práticas docentes e, principalmente, para a aprendizagem dos estudantes. Portanto, esperamos acrescentar este trabalho às pesquisas já existentes sobre o gênero resumo escolar/acadêmico.

7 REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. Lutar com palavras: coesão e coerência. São Paulo: Parábola, 2005.

_____. Língua Texto e ensino: outra escola possível. São Paulo: Parábola, 2009.

_____. Análise de textos: fundamentos e práticas. São Paulo: Parábola, 2010.

_____. Textualidade: noções básicas e implicações pedagógicas. São Paulo: Parábola, 2017.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. Resumos. NBR 6028/2021. Rio de Janeiro.

BAKHTIN, M. M. Estética da criação verbal. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, [1979] 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular, 2018.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências Didáticas para o Oral e a escrita: Apresentação de um procedimento. In: Gêneros orais e escritos na escola. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

KOCH, I. V. A coesão textual. 14. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

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

_____. O texto e a construção dos sentidos. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

_____. Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas. 2. ed. São Paulo: Contexto, [1988] 2018.

LEITE, M. Q. Resumo. 1 ed. São Paulo: Paulistana, 2006.

LOPES-ROSSI, M. A. G. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; SIEBENEICHER, K. Gêneros textuais: reflexões e ensino. 2 ed. rev. e ampliada. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

MACHADO, A. R.; LOUSADA, E. G.; ABREU-TARDELLI, L. S. Resumo. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

_____. Revisitando o conceito de resumos In: DIONÍSIO, A. P., MACHADO, A. R., BEZERRA, M. A. - 4. ed. - Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

_____; LOUSADA, E.; ABREU-TARDELLI, L. S. O Resumo Escolar: Uma Proposta de Ensino do Gênero. In: Signum: Estud. Ling., Londrina, n. 8/1, p. 89-101, jun. 2005. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/3638/2940> Acesso em 16/04/2020.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2012.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade In: DIONÍSIO, A. P., MACHADO, A. R., BEZERRA, M. A. - 4. ed. - Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

_____. Produção textual, análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MEDEIROS, J. B. Redação científica: a prática de fichamentos, resumos, resenhas. 11 ed. São Paulo: Atlas, [1991] 2012.

MENDONÇA, M. Análise diagnóstica no Ensino Médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUZEN, C.; MENDONÇA, M. Português no Ensino Médio e formação de professor. São Paulo: Parábola, 2006.

PATROCÍNIO, M. F. Aprender e praticar gramática: volume único. São Paulo: FTD, 2011.

PESTANA, F. A gramática para concurso público. 1. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2013.

PRADANOV, C. C., FREITAS, E. C. Metodologia da trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RUIZ, J. Á. Metodologia científica: Guia para eficiência nos Estudos. 6 ed. São Paulo: Editora Atlas S.A., 2008.

SANTOS, L. W. Articulação textual na literatura infantil e juvenil. Rio de Janeiro: Lucena, 2003.

SEVERINO, A. J. Metodologia do trabalho científico. 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, J.; SILVEIRA, E. S. Apresentação de trabalhos acadêmicos: normas e técnicas. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

SOUZA, R. R. Leitura e escrita de resumo escolar no ensino médio: da teoria de gênero textual à prática pedagógica. 1 ed. São Paulo: Paco, 2017.

THIOLLENT, M. Metodologia da pesquisa-ação. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

VASCONCELOS, L. M. Ciência e Linguagem. In.: GRESSLER, L. A. *Introdução à pesquisa: projetos e relatórios*. São Paulo: Edições Loyola, 2003, p. 203-212.