

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Faculdade de Letras

Mestrado Profissional em Letras

Valdirene Batista da Costa Lage

**SEQUÊNCIA DIDÁTICA: RESUMO ESCOLAR POR MEIO DE
RETEXTUALIZAÇÃO DE ARTIGO DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA**

Belo Horizonte

2020

Valdirene Batista da Costa Lage

**SEQUÊNCIA DIDÁTICA: RESUMO ESCOLAR POR MEIO DE
RETEXTUALIZAÇÃO DE ARTIGO DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação *stricto sensu* em Letras como requisito parcial para obtenção do título de Mestre Profissional em Letras.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Linha de pesquisa: Leitura e produção textual: diversidade social e prática docente.

Orientador: Professor Doutor Luiz Antônio dos Prazeres.

Belo Horizonte

2020

Ficha catalográfica elaborada pelos Bibliotecários da Biblioteca FALE/UFMG

L174s

Lage, Valdirene Batista da Costa.

Sequência didática [manuscrito] : resumo escolar por meio de retextualização de artigo de divulgação científica / Valdirene Batista da Costa Lage. – 2020.
141 f., enc. : il., tabs., color.

Orientador: Luiz Antônio dos Prazeres.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Linha de pesquisa: Leitura e Produção Textual: Diversidade Social e Prática Docente.

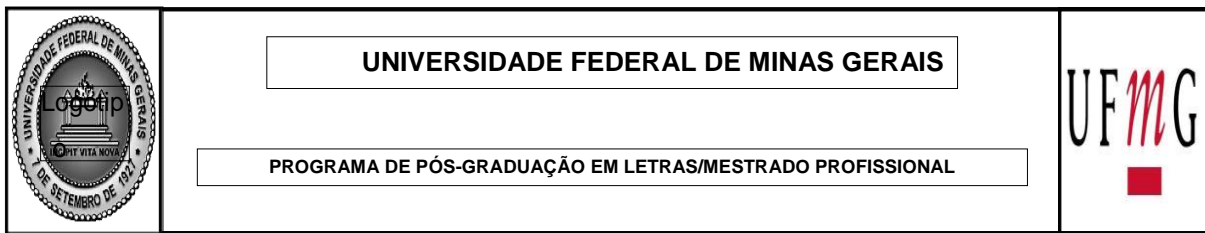
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras.

Bibliografia: f. 89-93.

Anexos: f. 94-141.

1. Língua portuguesa – Métodos de ensino – Teses. 2. Letramento – Teses. 3. Produção de textos – Teses. 4. Gêneros textuais – Teses. 5. Resumos – Teses. Retextualização – Teses. I. Prazeres, Luiz Antônio dos. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. III. Título.

CDD : 469.07



FOLHA DE APROVAÇÃO

FOLHA DE APROVAÇÃO

Sequência didática: resumo escolar por meio de retextualização de artigo de divulgação científica

VALDIRENE BATISTA DA COSTA LAGE

Trabalho de Conclusão submetido à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em LETRAS/MP, como requisito para obtenção do grau de Mestre em LETRAS, área de concentração LINGUAGENS E LETRAMENTOS.

Aprovado em 30 de setembro de 2020, pela banca constituída pelos membros:

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Laprasery'.

Prof. Luiz Antônio dos Prazeres - Orientador UFOP

Prof^ª. Regina Lucia Peret Dell Isola Denardi UFMG

Prof^ª. Ada Magaly Matias Brasileiro UFOP

Belo Horizonte, 30 de setembro de 2020.

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador Professor Doutor Luiz Antônio dos Prazeres, por sua solicitude, compreensão e generosidade.

Aos professores doutores Jairo Venício Carvalhais de Oliveira e Regina Lúcia Péret Dell'Isola, pelo incentivo atencioso e gentil ao proporem questionamentos e sugestões inestimáveis no exame de qualificação.

Às minhas amigas irmãs, pelo imenso amor fraterno que se manifesta de maneiras indizíveis e incontáveis.

À direção e aos profissionais da Escola Municipal Professor Hilton Rocha, pela confiança e apoio.

Aos meus queridos alunos do sétimo ano, pelo empenho e dedicação.

À minha família; meu esposo, Wagner; ao meu filho, Matheus; e, aos meus pais, Valdete e Noé; pelo amparo, sustentação e auxílio em todos os momentos.

A Deus, pela força e proteção nesta jornada.

RESUMO

Neste trabalho elaborou-se uma sequência didática (SD) de resumo escolar por meio da retextualização de artigos de divulgação científica, visando aprimorar capacidades de linguagem escrita e leitora dos estudantes. Na SD foram elaboradas atividades para desenvolver capacidades de linguagem que viabilizam a apropriação de práticas de linguagem cada vez mais complexas. Essas capacidades, conforme propõe Bronckart (1999), podem ser de ação (adaptação ao contexto e ao referente), discursivas (estruturação discursiva) e linguístico-discursivas (domínio das operações psicolinguísticas, linguísticas e discursivas). A elaboração de resumo contribui para a compreensão do texto-base, no caso, do artigo de divulgação científica, conforme modelo de sequência didática proposta por Schneuwly e Dolz (2004) constitui-se em um instrumento pertinente para alcançar esse fim, juntamente, com a retextualização que institui uma abordagem de leitura diferente daquelas tradicionais de perguntas explícitas ou implícitas que constam nos livros didáticos. Os resultados apontam que o trabalho desenvolvido gerou mudanças, novos conhecimentos para todos os participantes envolvidos: capacidades de linguagem desenvolvidas pelos alunos; planejamento e elaboração de material didático, pelo professor. Além disso, sinalizam que o trabalho executado nas aulas de Língua Portuguesa pode contribuir para o desenvolvimento nas/das demais áreas, ao promover atividades de leitura de textos da esfera científica, objetivando a compreensão do contexto e do referente, de sua planificação, dos mecanismos de textualização e enunciativos.

Palavras-chave: Resumo escolar. Sequência didática. Retextualização.

ABSTRACT

In this work, a didactic sequence (DS) of a school summary was elaborated by means of the retextualization of scientific articles, aiming at improving students' written and reading skills. In the DS, activities were developed in order to improve language skills that enable students' appropriation of increasingly complex language practices. These skills, as proposed by Bronckart (1999), can be: action skills (adaptation to context and referent), discursive skills (discursive structuring) and linguistic-discursive skills (mastery of psycholinguistic, linguistic and discursive operations). The elaboration of a summary contributes to the understanding of the basic text, in this case, of a scientific article and the didactic sequence proposed by Schneuwly and Dolz (2004) constitutes a pertinent instrument to reach that end, together with the retextualization that institutes an approach of reading different from the traditional ones based on explicit or implicit questions provided by textbooks. The results show that the work developed generated changes, that is, new knowledge, for all the ones involved: language skills developed by the students; planning and preparation of didactic material, by the teacher. In addition, the results show that the work developed in Portuguese language classes can contribute to the development of other areas by promoting reading activities of scientific texts, aiming at students' understanding of the context and the referent, its planning, the textualization and enunciative mechanisms.

Keywords: School summary. Didactic sequence. Retextualization.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Relação entre os aspectos principais de uma pesquisa-ação, segundo Thiollent (2011: 22-23), e esta pesquisa	14
Figura 2 - Horizontes de compreensão	19
Figura 3 - Gêneros propostos na coleção Singular & Plural: leitura, produção e estudos de linguagem, São Paulo, 2012	30
Figura 4 - Esquema da sequência didática.....	35
Figura 5 - Relação entre análise da textualidade e capacidades de linguagem envolvidas, segundo Dolz, Pasquier e Bronckart, 2017	43
Figura 6 - Conteúdos dos componentes curriculares de Geografia e Ciências propostos para o sétimo ano do ensino fundamental	44
Figura 7 - Gênero resumo escolar através da retextualização de artigo de divulgação científica	46
Figura 8 - <i>Slide 2</i> da atividade sobre palavras-chave da sequência didática de resumo escolar por meio de artigo de divulgação científica, 2019.....	57
Figura 9 - Esquema do artigo "Por que devemos nos preocupar com a extinção das espécies?"	58
Figura 10 - <i>Slide 3</i> da atividade Paraphrasing da sequência didática resumo escolar	59
Figura 11 - Resumo escolar do artigo de divulgação científica escolhido pelo estudante	61
Figura 12 - Comparação entre a estrutura dos esquemas do primeiro e do segundo artigo	64
Figura 13 - Ficha de autoavaliação do resumo escolar.....	66
Figura 14 - Critérios para verificar a adequação ao gênero resumo escolar.....	67
Figura 15 - Conteúdo temático do artigo "Amazônia sob ameaça"	72
Figura 16 - Conteúdo temático do artigo "Mudanças no clima da Terra. O que pode acontecer?"	73
Figura 18 - Atividade sobre atribuição de atos ao autor do texto-base	79

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Comparação entre os resumos escolares iniciais e finais com base na ficha de autoavaliação e nos pressupostos teóricos da pesquisa	68
Tabela 2 - Registro do nome do autor do texto-base.....	69
Tabela 3 - Menção ao título do texto-base	70
Tabela 4 - Identificação da ideia principal	71
Tabela 5 - Ideias secundárias do texto-base nos resumos escolares.....	73
Tabela 6 - Conclusão do texto-base.....	75
Tabela 7 - Uso de paráfrases.....	76
Tabela 8 - Uso de verbos que atribuem atos ao autor do texto base	77
Tabela 9 - Indicação da fonte	81
Tabela 10 - Acréscimos	84

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CHC	Revista Ciência Hoje das Crianças
COEP	Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Minas Gerais
ICH	Instituto Ciência Hoje
LD	Livro Didático
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
SD	Sequência Didática
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	11
2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	16
2.1 Leitura.....	16
2.2 Letramento.....	20
2.3 Texto.....	22
2.4 Gêneros textuais.....	25
2.5 Gênero resumo escolar.....	27
2.6 Retextualização.....	32
2.7 Sequência didática.....	34
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	37
3.1 Local e participantes da pesquisa.....	37
3.2 A constituição do <i>corpus</i>.....	38
3.3 O texto-base: artigo de divulgação científica.....	40
3.4 Proposta de modelo didático do gênero resumo escolar através de artigo de divulgação científica.....	45
4 ANÁLISE DOS DADOS.....	48
4.1 Questionários.....	48
4.2 Sequência didática do gênero resumo escolar através do artigo de divulgação científica.....	51
4.2.1 Capacidades de ação.....	51
4.2.2 Capacidades discursivas.....	55
4.2.3 Capacidades linguístico-discursivas.....	62
4.2.4 Comparando as produções iniciais e finais do gênero resumo escolar.....	67
4.3 Operações de retextualização.....	82
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	85
REFERÊNCIAS.....	89
ANEXOS.....	94

1 INTRODUÇÃO

O conhecimento de uma língua materna permeia todas as áreas do conhecimento, uma vez que a construção dos saberes se realiza por meio da leitura e produção de textos dos mais diversos gêneros textuais orais e escritos. Corroborando essa assertiva, o documento normativo Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologado em 2018, assevera que os elementos do componente curricular de Língua Portuguesa que “perpassam todos os componentes curriculares do Ensino Fundamental e são essenciais para a ampliação das possibilidades de participação dos estudantes em práticas de diferentes campos de atividades humanas e pleno exercício da cidadania” (2018: 82), o que torna as capacidades construídas nessa área do conhecimento extremamente relevantes e fundamentais para as demais áreas dos processos de ensino e de aprendizagem.

Vale ressaltar que a BNCC define as aprendizagens essenciais que devem ser desenvolvidas pelos estudantes ao longo da Educação Básica no Brasil. Esse documento é referência nacional para a formulação dos currículos escolares e fundamenta-se no desenvolvimento de competências cognitivas, incluindo, assim, os saberes e a capacidade de mobilização e aplicação desses saberes.

Embora seja responsabilidade de todo professor formar leitores e escritores, o ensino da leitura em si é uma especificidade do ensino de língua portuguesa. Perini afirma que “o ato de compreender o que nos dizem não se resume, nem de longe, ao uso correto e eficiente da língua” (1985: 67). Isto é, saber ler e escrever corretamente uma língua, conhecendo as regras sintáticas, ortográficas não é suficiente para compreender a diversidade de gêneros textuais. Para se chegar à compreensão de um texto, é preciso dominar estratégias de leitura, tais como seleção, antecipação, inferência, verificação de hipóteses, buscando soluções para as possíveis dificuldades de compreensão durante a leitura.

Leitura, neste trabalho, é vista como um processo de interação entre leitor, texto e autor; portanto, não é o autor nem o leitor que definem o sentido do texto; e o sentido também não está somente no texto. O sentido é construído a partir das pistas deixadas no texto pelo autor; durante a leitura, o leitor ativa seus conhecimentos prévios e, nessa interação, se constrói o sentido para o texto. No texto são deixadas apenas sinalizações, lacunas, pois nenhum texto tem uma explicitude completa, cabe ao leitor, através de seus conhecimentos de

mundo, realizar inferências para construir o sentido do texto. Para Koch e Elias (2006:11), a leitura

é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo.

Há várias formas de se realizar uma leitura que será orientada principalmente pelos objetivos que se pretende concretizar. “Existe a leitura para buscar informações, a leitura de estudo do texto, a leitura do texto-pretexto e a leitura fruição do texto” (CASTELLO-PEREIRA, 2005:13). Ainda que todas as formas de leitura sejam importantes, neste trabalho interessa a leitura de estudo do texto para fins de construção do conhecimento. Segundo Castello-Pereira (2005:17), “é preciso ter claro que não estamos pensando no estudar como forma de memorização, de retenção de conteúdos na memória, mas sim de compreender um texto, e nesse sentido aprender a estudar é aprender a ler”. Portanto, para construir conhecimento é necessário compreender o que se lê, é preciso dominar estratégias que viabilizem o acesso e a construção do conhecimento.

Nesta pesquisa, foram pensadas estratégias de leitura fundamentais para a compreensão do texto expositivo, utilizando, para essa finalidade, a elaboração de resumos. Logo, a escrita será desenvolvida nessa atividade de retextualização, com o intuito de contribuir para a compreensão do texto-base.

Para Dell’Isola, “retextualização é a refacção ou a reescrita de um texto para outro, ou seja, trata-se de um processo de transformação de uma modalidade textual em outra, envolvendo operações específicas de acordo com o funcionamento da linguagem” (2007: 36). Portanto, o resumo é a retextualização de um texto, uma vez que resumir é transformar um gênero textual em outro; no caso em resumo escolar, mantendo fidelidade ao conteúdo e às informações do texto-base.

Um artigo de divulgação científica publicado na revista *Ciência Hoje das Crianças* (CHC) foi escolhido como texto-base para ser retextualizado em resumo escolar, por ter como público-alvo os estudantes da faixa etária do ensino fundamental; por integrar o domínio do expor; e por sua temática relacionar-se aos conteúdos de Ciências e Geografia, conforme definidos na BNCC, o que contempla o interesse dos estudantes em desenvolver capacidades de linguagem que viabilizem o aprendizado dessas disciplinas.

Segundo Solé (1998), o texto expositivo apresenta como característica principal o fato de não possuir somente uma organização, a qual varia de acordo com o tipo de informação e os objetivos a que se destina. Essa diversidade estrutural é apontada como um grande empecilho para a leitura desses textos uma vez que pode torná-los muito complexos. O resumo e outros textos expositivos de síntese permitem a elaboração e reelaboração dos conteúdos científicos de forma sistematizada.

Esta pesquisa se enquadra no campo da pesquisa-ação. Para Thiollent (2011: 14), a pesquisa-ação “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”.

Embora, por vezes, a pesquisa-ação esteja atrelada à estrutura metodológica de caráter militante, emancipatória, o autor destaca que, de acordo com o campo de atuação, a pesquisa-ação assume características diferentes como “as propostas informativas e conscientizadoras das áreas educacional e de comunicação e, finalmente, as propostas ‘eficientizantes’ das áreas organizacional e tecnológica” (2011: 20-21).

Tripp (2005: 459) ressalta a dificuldade de encaixar a pesquisa-ação em um determinado tipo: técnica, prática, política, socialmente crítica ou emancipatória. Para o autor, há modalidades de se realizar a pesquisa-ação, “esse tipo de pesquisa poucas vezes utiliza apenas uma modalidade, mas passa continuamente de um para outro tipo de ação”. Sendo cíclica, pode mover-se por modalidades diferentes, conforme a demanda ou característica específica de cada ciclo (planejamento, ação, monitoramento e avaliação).

A pesquisa-ação baseia-se em dois pressupostos básicos: na participação efetiva dos envolvidos como sujeitos do processo e na ação orientada pela teoria, visando à solução de um problema coletivo estudado sistematicamente, produzindo mudanças e construindo conhecimentos.

Thiollent (2011) enfatiza que a configuração da pesquisa-ação é determinada por seus objetivos e contexto no qual será aplicada, além disso, aponta alguns aspectos que caracterizam essa estratégia metodológica. No quadro a seguir, são comparados esses aspectos com os elementos desta pesquisa, demonstrando como ela se insere no campo metodológico apresentado.

Figura 1 - Relação entre os aspectos principais de uma pesquisa-ação, segundo Thiollent (2011: 22-23), e esta pesquisa

Aspectos principais da pesquisa-ação	Características desta pesquisa
a) Há uma ampla e explícita interação entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigada.	Os atores envolvidos são a pesquisadora que é professora dos estudantes participantes.
b) Desta interação resulta a ordem de prioridade dos problemas a serem pesquisados e das soluções a serem encaminhadas sob forma de ação concreta.	Durante as aulas, em diversas conversas informais, os estudantes apontaram a dificuldade em estudar para provas de disciplinas como Geografia e Ciências, e em elaborar resumos para essa finalidade.
c) O objeto de investigação não é constituído pelas pessoas, e sim pela situação social e pelos problemas de diferentes naturezas encontrados nesta situação.	Através de um questionário e de uma produção inicial de resumo escolar, foi construído um panorama da situação a ser transformada.
d) O objetivo da pesquisa-ação consiste em resolver ou, pelo menos, em esclarecer os problemas da situação observada.	Desenvolver e aprimorar capacidades de linguagem escrita e leitora, elaborando-se resumos escolares por meio da retextualização de artigo de divulgação científica.
e) Há, durante o processo, um acompanhamento das decisões, das ações e de toda a atividade intencional dos atores da situação.	Há intensa discussão entre os pares durante a realização das atividades (em duplas ou trios, com a sala organizada em círculo) e desses com a professora (como mediadora), suscitando a reestruturação de alguns módulos da sequência didática.
f) A pesquisa não se limita a uma forma de ação (risco de ativismo): pretende-se aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou o “nível de consciência” das pessoas e grupos considerados.	O presente trabalho contribui para o desenvolvimento das capacidades de linguagem associadas ao campo da pesquisa e estudo, através da retextualização de artigos de divulgação científica em resumos escolares através da elaboração de uma sequência didática. Ao mesmo tempo, apresenta uma reflexão sobre o fazer pedagógico, ao propor elaboração de um material didático.

Fonte: elaborado pela autora.

Este trabalho é relevante por desenvolver uma sequência didática para o estudo de dois gêneros textuais do domínio do expor (resumo escolar e artigo de divulgação científica) pelo componente curricular Língua Portuguesa, algo negligenciado ou abordado superficialmente no ambiente escolar no Ensino Fundamental. O desenvolvimento e aprimoramento das capacidades de linguagem demandadas por esses gêneros textuais contribuirão para que o estudante apreenda práticas de estudo e aprendizagem essenciais e inerentes ao ambiente acadêmico em todas as áreas do conhecimento.

Além disso, a construção da sequência didática possibilita a reflexão sobre o fazer pedagógico, redimensionando-o. Essa transposição didática¹ requer um aprofundamento teórico e didático para viabilizar e oportunizar o ensino e aprendizagem desses gêneros textuais, implicando planejamento e análise constante da prática pedagógica e do material didático elaborado.

Pretendeu-se, portanto, como objetivo geral desenvolver e aprimorar capacidades de linguagem escrita e leitora dos estudantes, de maneira gradativa, das simples às mais complexas. Em virtude disso, aperfeiçoar a prática docente através da reflexão promovida na elaboração de uma sequência didática de resumo escolar através da retextualização de artigos de divulgação científica. Logo, o resumo escolar é considerado um gênero textual o que permite compreender sua função social como uma prática de estudo e pesquisa. Essa ação planejada e sistematizada visa desenvolver e aprimorar capacidades de linguagem referentes à leitura. Evidentemente, que a escrita também será desenvolvida, no entanto, não constitui o objetivo de análise desta pesquisa.

Além da introdução em que se apresenta o objeto de estudo e a justificativa para a pesquisa, o presente trabalho possui três capítulos e as considerações finais. O primeiro capítulo delinea o quadro teórico que norteia a pesquisa fundamentando-se em Bronckart (1999, 2006, 2010), Schneuwly e Dolz (2004), Marcuschi (1984, 2002, 2003, 2008, 2011), Dell'Isola (2001, 2007, 2013), Matêncio (2002), Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004, 2005) e Solé (1998), cotejando com as orientações dos documentos oficiais para o ensino de língua portuguesa, associando-as, ainda, ao ensino proposto nos livros didáticos dessa língua. O segundo capítulo expõe a metodologia, o contexto no qual a pesquisa se realizou e como se constituiu o material para análise. O terceiro capítulo registra a análise dos dados coletados durante a elaboração e aplicação da sequência didática.

¹ Transposição didática é compreendida nesta pesquisa como “a transição do conhecimento considerado como uma ferramenta a ser posto em prática, para o conhecimento como algo a ser ensinado e aprendido” (CHEVELLARD, 2013: 9).

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Leitura

A compreensão é uma atividade colaborativa entre autor-texto-leitor, porque o sentido se constrói a partir da língua em uso, manifestada concretamente em um texto, de um dado gênero, considerando-se a relação estabelecida entre o autor-leitor do texto. Segundo Marcuschi (2008a: 233), “a compreensão não é um simples ato de identificação de informações, mas uma construção de sentidos com base em atividades inferenciais”. Durante a leitura o leitor preenche as lacunas, pistas, sinalizações deixadas no texto realizando inferências. Para Dell’Isola (2001: 42), a inferência

é uma operação mental em que o leitor constrói novas proposições a partir de outras já dadas. Não ocorre apenas quando o leitor estabelece elos lexicais, organiza redes conceituais no interior do texto, mas também quando o leitor busca, extratexto, informações e conhecimentos adquiridos pela experiência de vida, com os quais preenche os ‘vazios’ textuais. O leitor traz um universo individual que interfere na sua leitura, uma vez que extrai inferências determinadas por contextos psicológicos, social, cultural, situacional, dentre outros.

Cabe à escola ampliar o conhecimento social e cultural dos alunos na e para a leitura, com atividades contextualizadas e devidamente planejadas para alcançar esse fim, isto é, há que se ter uma ação pedagógica, entendendo a leitura como prática social e a compreensão como aprendizado que relaciona o novo ao já conhecido.

A BNCC (2018: 68) toma o conceito de leitura no sentido mais amplo, abrangendo “não somente ao texto escrito, mas também imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filme, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais”. Neste trabalho, interessa, sobretudo, o eixo leitura por compreender

as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento para trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação na vida pública; ter mais conhecimento que permita o

desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades. (BNCC 2018: 67)

A leitura de estudo, proposta por este trabalho, não visa apenas à “ampliação dos repertórios de informação do leitor”, como afirma Antunes (2003: 70) “a leitura de textos de outras disciplinas representa uma oportunidade bastante significativa de aquisição de novas informações” e pretende-se, principalmente, que sejam compreendidas as características específicas da escrita formal, tais como vocabulário, padrões gramaticais, formas de organização textual.

Para se realizar esse processo complexo que é a leitura, o leitor utiliza diversas estratégias, conscientemente ou não, para a construção de sentido do texto, tais como seleção, antecipação e hipóteses, geração de inferências e verificação, por exemplo. Para Koch e Elias (2006: 39), estratégia “é uma instrução global para cada escolha a ser feita no curso da ação”. Solé (1998: 69) destaca a utilidade das estratégias “em regular as atividades das pessoas, à medida que sua aplicação permite selecionar, avaliar, persistir ou abandonar determinadas ações para conseguir a meta a que nos propomos”.

Segundo Costa, Sousa e Cardoso (2015: 1, 2), o texto expositivo é “o meio privilegiado de acesso ao conhecimento é o principal recurso textual utilizado pelos alunos no acesso ao conhecimento, pois é a forma de organização da maioria da informação pesquisada, tanto em livros, como na internet”. Para Solé (1998: 86), os textos expositivos

existem e devem ser trabalhados quando se trata de aprender a ler e de ler para aprender. É necessário questionar a prática muito difundida, que consiste em fazer que as crianças aprendam a ler determinados tipos de texto e depois pedir-lhes que leiam para aprender outros textos diferentes.

Solé (1998: 69, 70) sugere que sejam utilizadas estratégias antes, durante e depois da leitura. Estratégia, para autora, consiste em “procedimentos de caráter elevado, que envolvem a presença de objetivos a serem realizados, o planejamento das ações que se desencadeiam para atingi-los, assim como sua avaliação e possível mudança”. No entanto, “não podem ser tratadas como técnicas precisas, receitas infalíveis ou habilidades específicas” (1998: 70). Trata-se de aprender a autorregular a leitura, no caso a leitura para aprender a aprender, que visa “formar leitores capazes de aprender a partir dos textos” (1998: 72).

Antes da leitura, Solé (1998) sugere estratégias para motivar a leitura, traçar um objetivo para essa ação, ativar o conhecimento prévio dos alunos na elaboração de previsões,

hipóteses e formular perguntas para o texto. Nesse momento, definir um objetivo para a leitura e discutir sobre o contexto de produção e circulação do texto permite ativar conhecimentos prévios e elaborar hipóteses.

Durante a leitura, realizam-se previsões, verificações, revisões, recapitulações e síntese de informações que orientam e reorientam a leitura de acordo com o propósito estabelecido. Solé (1998) afirma que os alunos precisam ver essas estratégias em ação, por essa razão propõe a leitura compartilhada.

Há dois processos fundamentais para a reconstrução do sentido de um texto: progressão tópica e processo referencial (referenciação ou progressão referencial).

A progressão tópica refere-se aos procedimentos para desenvolver o assunto, baseia-se numa noção mais ampla de tópico discursivo, isto é, “o assunto principal de um texto, é o tema ao qual se referem às informações do texto” (LIBERATO E FULGÊNCIO, 2008: 54), não se referindo necessariamente à frase, à sentença, o tópico discursivo é unidade discursiva e não frasal ou sentencial. Para Marcuschi (2006: 135), “a noção de tópico discursivo permite tratar de mais aspectos que a noção de tópico frasal, inclusive da continuidade-descontinuidade discursiva em termos mais globais e até mesmo a passagem de tópicos antigos para novos”. Koch (2006: 174) afirma que

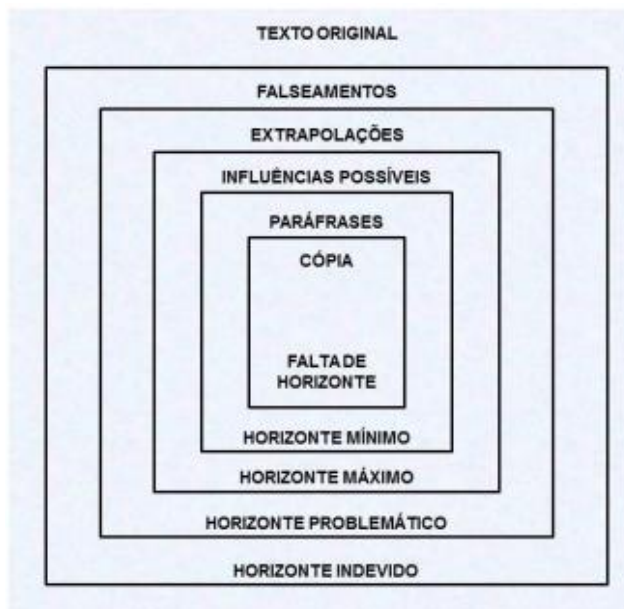
poderíamos dividir um texto em fragmentos recobertos por um mesmo tópico. Acontece, porém, que cada conjunto desses fragmentos irá constituir uma unidade de nível mais alto; várias dessas unidades, conjuntamente, formarão outra unidade de nível superior e assim por diante. Cada uma dessas unidades, em seu nível próprio, é um tópico. Para evitar confusão, podemos denominar aos fragmentos de nível mais baixo de segmentos tópicos; um conjunto de segmentos tópicos formará o subtópico; diversos subtópicos constituirão um quadro tópico; havendo acima um tópico superior que engloba vários tópicos, ter-se-á um supertópico.

Assim sendo, é possível reconhecer essa progressão temática e esquematizá-la, identificando segmentos tópicos, subtópicos, quadros tópicos e o supertópico nos textos, o que irá contribuir para compreensão do texto e para a elaboração do resumo.

Segundo Marcuschi (2008a: 137), “hoje se admite que a questão referencial é central tanto na produção como na compreensão.” Assim, progressão referencial, de modo genérico, “diz respeito à introdução, identificação, preservação, continuidade e retomada de referentes textuais, correspondendo às estratégias de designação de referentes e formando o que se pode denominar cadeia referencial” (MARCUSCHI, 2008: 149).

Depois da leitura, sugere-se realizar estratégias de identificação da ideia principal, elaboração de resumo, e formulação e resposta de pergunta. Espera-se, nesse momento, que tenha ocorrido a compreensão do texto. Para Marcuschi (2011), a compreensão “é, essencialmente, uma atividade de relacionar conhecimentos, experiências e ações em movimento interativo e negociado” (2011: 95). A compreensão é, portanto, entendida como processo, pode se realizar de diversas maneiras, denominados por Marcuschi (2011) como horizontes ou perspectivas de compreensão. O autor propõe cinco horizontes de compreensão, conforme proposto na figura a seguir.

Figura 2 - Horizontes de compreensão



Fonte: Marcuschi, 2011: 98.

O primeiro horizonte consiste na falta de horizonte, porque é uma mera repetição ou cópia; o segundo, o horizonte mínimo, apoia-se em paráfrases, ou seja, trata-se da repetição com outras palavras, há uma interferência mínima do leitor no texto; o terceiro, horizonte máximo, baseia-se em inferências, inclui a leitura das entrelinhas do texto; o quarto, horizonte problemático, extrapola o que está no texto; o quinto, horizonte indevido, é a “leitura errada”.

Analisando as perguntas presentes nos manuais escolares que se destinam à compreensão de textos, Marcuschi (2008b) classifica-as em quatro categorias: perguntas respondíveis sem a leitura do texto; perguntas não respondíveis, mesmo lendo o texto;

perguntas para as quais qualquer resposta serve, perguntas que só exigem exercício de caligrafia. Logo, essas perguntas não contribuem para a compreensão, pois compreender não significa repetir, reagir ou memorizar, mas implica agir na construção de sentido para o texto ou excerto dele.

Marcuschi (2008b) propõe as seguintes atividades para promover essa ação com a linguagem: identificação das proposições centrais do texto; perguntas e afirmações inferenciais; tratamento a partir do título; produção de resumos; reprodução do conteúdo num outro gênero textual (retextualização); reprodução do texto na forma de diagrama; reprodução do texto oralmente; reescritura de textos.

Ainda de acordo com esse pesquisador, “compreender não é uma ação apenas linguística ou cognitiva. É muito mais uma forma de inserção **no** mundo e um modo de agir **sobre** o mundo na relação com o outro dentro de uma cultura e uma sociedade” (MARCUSCHI 2011: 89). Portanto, amplia a possibilidade de compreender o mundo que nos cerca nos tornando aptos a agir a partir da interação que estabelecemos com os outros e dessa forma podemos nos inserir e intervir significativamente e conscientemente no mundo.

2.2 Letramento

Segundo Soares (2005: 39), o termo letramento surge nos discursos dos especialistas em meados da década de 1980, referindo-se aos usos e às práticas sociais da leitura e escrita em determinado grupo social. A autora define letramento como o “resultado de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita”. Trata-se de uma apropriação da escrita bem como de suas práticas sociais, que é bem diferente da alfabetização, a qual consiste na aprendizagem do código linguístico, da decodificação. Há diferentes tipos e níveis de letramento.

Atualmente, o documento oficial, BNCC (2018: 55) orienta que se alfabetize e, ao mesmo tempo, se realize a inserção nas práticas de letramento:

Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter com o foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos.

Kleiman (2005) destaca que letramento está “relacionado com os usos da escrita em sociedade e com o impacto da língua escrita na vida moderna” (p. 19). A pesquisadora complementa que ao longo do tempo os usos da língua escrita foram mudando nas diversas esferas, a tecnologia que dá suporte à língua escrita também se alterou e o conceito de língua falada foi modificado; o conceito de letramento abriu espaço para uma nova forma de relacionar o oral e o escrito. Como Marcuschi (2003) propõe, não há dicotomia entre oralidade e escrita, porque tais registros são os extremos de um mesmo *continuum*.

Além disso, conforme pontua Rojo (2010: 436), os textos tornaram-se multissemióticos, ou seja, relacionam-se “com um conjunto de signos de outras modalidades de linguagem (imagem estática, imagem em movimento, som, fala) que extrapolaram os limites dos ambientes digitais e invadiram também os impressos (jornais, revistas, LDs)”. São usados, então, dois termos para designar essa realidade nova e diversa: multiletramentos, que seria a apropriação desses textos multissemióticos; e, letramentos o qual Rojo (2010: 458), conceitua como “grande variedade de práticas de linguagem que envolve, de uma ou de outra maneira, textos escritos”.

Kleiman (2010: 380) alerta que “as práticas escolares de aprendizagem e de uso da língua escrita, ainda que ‘estritamente escolares’ também são práticas sociais”. A autora argumenta que, no Brasil, “as práticas legitimadas de uso da escrita - aquelas que a escola visa a ensinar - não é garantida pela escolarização, constituindo-se mais uma barreira para o acesso e mobilidade social de muitos” (*Id.* 388) e Rojo ressalta a importância de se retomar o estudo dos letramentos escolares devido às mudanças relacionadas aos meios de comunicação analógicos e digitais, à intensificação e à diversificação da circulação da informação e ao encurtamento das distâncias geográficas e temporais, ponderando que os

novos Estudos do Letramento têm se voltado em especial para os letramentos locais ou vernaculares, de maneira a dar conta da heterogeneidade das práticas não valorizadas e, portanto, pouco investigadas. No entanto, cabe também uma revisão dos letramentos dominantes, em especial dos letramentos escolares, na contemporaneidade, por diversas razões. (ROJO, 2010: 435).

No entanto, a proposta dos letramentos acadêmicos, defendida por Street e Lea (2014), que integra a corrente desses Novos Estudos do Letramento, dispensa “particular atenção às relações de poder, autoridade, produção de sentido e identidade, implícitas no uso de práticas de letramento em quadros institucionais específicos” (p. 480), sugerindo sua utilização não

somente no ensino superior, mas no fundamental e médio também. Para Bezerra (2012: 252) “o aspecto mais relevante dessa abordagem consiste em enfatizar o ensino explícito das características quando da mudança entre os diferentes gêneros e modos” nos trabalhos escolares.

Na abordagem do letramento acadêmico, os procedimentos de ensino não são vistos como estratégias de remediação ou de superação de *déficits*, em vez disso coloca-se “em primeiro plano a variedade e a especificidade das práticas institucionais e a luta dos estudantes para que essas práticas façam sentido” (STREET e LEA, 2014: 491). Outro pressuposto relevante: “os professores precisam se preocupar mais com os letramentos ao longo do contexto acadêmico e não apenas com a avaliação de textos produzidos pelos alunos como redações que valem nota ou prova” (*id.*: 489).

Todavia, Bezerra (2012: 250) pondera, sem pretender julgar o mérito dessa abordagem, que “um olhar sobre os atuais estudos do letramento, inclusive no ambiente acadêmico, provavelmente revelará que a escrita ainda mantém o status de objeto privilegiado de investigação e ensino, e muito mais da perspectiva da produção textual do que da leitura e compreensão”.

A BNCC (2018: 63-64) define como papel do componente Língua Portuguesa, nos anos finais do Ensino Fundamental, “proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens”.

Essa ampliação dos letramentos proposta pela BNCC inclui os letramentos tipicamente escolares, é preciso muitas vezes ensinar o óbvio, pois por parecer fácil de entender ou inerente ao processo de aprendizagem, não é ensinado sistematicamente, como se o simples contato com esses gêneros escolares garantisse sua aprendizagem.

2.3 Texto

Em 1998, com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), cuja finalidade era ser referência para discussões curriculares da área, revisão e elaboração de propostas didáticas, inicia-se uma mudança na proposta de ensino de Língua Portuguesa, principalmente quanto ao seu objeto de ensino. De acordo com esse documento, “a unidade

básica do ensino só pode ser o texto” (1998: 23). Para Rojo (2000: 11), essa nova orientação fundamenta-se, ainda que parcialmente, “na teoria do discurso bakhtiniana e em outras releituras didáticas desta teoria, como Schneuwly e Dolz, por exemplo”.

Em 2017, a primeira parte da BNCC que se refere ao Ensino Fundamental foi homologada e, em 2018, foi divulgada a versão completa, com a inclusão do Ensino Médio, abrangendo, assim, toda Educação Básica. Esse documento reitera que:

na esteira do que foi nos Parâmetros Curriculares Nacionais, o texto ganha centralidade na definição dos conteúdos, habilidades e objetivos, considerado a partir de seu pertencimento a um gênero discursivo que circula em diferentes esferas/campos sociais de atividade/comunicação/uso (BNCC 2018: 63).

A proposta da BNCC (2018: 63) consiste, portanto, em adotar

a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de texto em várias mídias e semioses.

Koch afirma que a noção de texto está diretamente relacionada à concepção de língua que se assume. A BNCC explicita na primeira competência específica do componente curricular Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental que compreende “a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem” (2018: 83). Assim, a noção de língua preconizada no documento é interacional (dialógica) o que implica considerar o texto “como lugar de constituição e de interação de sujeitos sociais, como um evento, portanto, em que, conforme Beaugrande (1981), convergem ações linguísticas, cognitivas e sociais ” (KOCH 2019: 173). Segundo Dell’Isola (2013: 63), “o texto é um evento comunicativo e não apenas um artefato ou produto, a atenção e a análise dos processos de compreensão recaem nas atividades, nas habilidades e nos modos de produção de sentido, bem como na ideação, organização e condução dos tópicos”.

Para Bronckart (1999: 71) texto “designa toda unidade de produção de linguagem que veicula uma mensagem linguisticamente organizada e que tende a produzir um efeito de coerência sobre o leitor”. Segundo o autor, “são formas de realização empíricas diversas”

(1999: 69). Essa definição vai ao encontro das ponderações de Marcuschi (2008: 71), para quem

os textos são, a rigor, o único material observável, como lembram alguns autores. Isto quer dizer que há um fenômeno linguístico (de caráter enunciativo e não meramente formal) que vai além da frase e constitui uma unidade de sentido. O texto é o resultado de uma ação linguística cujas fronteiras são em geral definidas por seus vínculos com o mundo no qual surge e funciona.

A presente pesquisa insere-se no quadro teórico do interacionismo sociodiscursivo proposto por Bronckart (1999: 107), segundo o qual “as atividades coletivas mediadas pela linguagem são primeiras, filo e ontogeneticamente”, ou seja:

É no quadro das avaliações sociodiscursivas [*langagières*] da atividade que as ações são delimitadas e os textos podem ser imputáveis a seres humanos particulares. A seguir, é pela apropriação e interiorização das propriedades sociossemióticos dessas avaliações que se constroem agentes ou **peçoas** capazes de representar os contextos de ação e capazes de agir. O pensamento consciente, assim, emerge como um produto da ação e da linguagem, permanecendo longo tempo determinado apenas pela lógica acional e discursiva (pensamento *natural*), antes de se separar dela e de se transformar localmente, em pensamento *formal*. E a relação das pessoas com o mundo permanece organizada por essas duas formas de pensamento, em proporções variáveis, dependendo da aculturação e das aprendizagens sociais.

Essa abordagem defendida por Bronckart (1999:71) integra os estudos da linguagem que

visam estudar as produções verbais em suas dimensões empíricas efetivas e, conseqüentemente centram-se na análise da organização e do funcionamento dos **textos**. [...] considerando as relações de interdependência entre características de produção e características dos textos e, às vezes, o efeito que os textos exercem sobre seus receptores ou interpretantes.

Nessa teoria interacionista sociodiscursiva também ancoram-se os documentos oficiais, ainda que parcialmente, pois adotam outras perspectivas enunciativa-discursivas da Linguística; no entanto, tanto a abordagem de Bronckart como os documentos oficiais defendem o ensino da língua baseado nas práticas efetivas de linguagem, em uso, nos textos que se manifestam empiricamente em gêneros textuais.

2.4 Gêneros textuais

O texto manifesta-se concretamente em um determinado gênero textual. Marcuschi (2008a: 154) pontua que “toda manifestação verbal se dá sempre por meio de textos realizados em algum gênero. Em outros termos, a comunicação verbal só é possível por algum gênero textual”. Bronckart (1999: 108) explicita detalhadamente a relação entre texto e gênero, ao afirmar que:

Todo texto empírico é o produto de uma *ação de linguagem*, é a sua contraparte, seu correspondente verbal ou semiótico; todo texto empírico é realizado por meio de *empréstimo de um gênero* e, portanto, sempre pertence a um gênero; entretanto, todo texto empírico também procede de uma adaptação do gênero-modelo aos valores atribuídos pelo agente à situação de ação e, daí, além de apresentar as características comuns ao gênero, também apresenta propriedades singulares, que definem seu *estilo* particular.

Schneuwly e Dolz (2004: 24) concebem o gênero como um instrumento, na medida em que um “instrumento media uma atividade, dá-lhe certa forma, mas esse mesmo instrumento representa também essa atividade, materializa-a”. O instrumento é capaz de transformar a atividade desde que seja apropriado pelo sujeito, sendo assim, essa apropriação “pode ser vista como um processo de instrumentalização que provoca novos conhecimentos e saberes, que abre novas possibilidades de ações, que sustenta e orienta essas ações” (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004: 24). Portanto, segundo os autores o gênero pode ser considerado como um “instrumento semiótico complexo, isto é, uma forma de linguagem prescritiva, que permite, a um só tempo, a produção e a compreensão de textos” (2004: 27). Realizam uma expansão desse conceito para “megainstrumento como uma configuração estabilizada de vários subsistemas semióticos (sobretudo linguísticos, mas também paralinguísticos), permitindo agir eficazmente numa classe bem definida de situações de comunicação” (2004: 24).

Para caracterizar um gênero, Schneuwly e Dolz adotam as dimensões propostas por Bakhtin: conteúdo temático, estrutura composicional e estilo. Essas características conferem uma relativa estabilidade ao gênero, porque não são estanques, modificam-se ao longo tempo, novos gêneros surgem, outros desaparecem, uma vez que são, social, cultural e historicamente construídos.

Marcuschi (2002) ratifica: gêneros “são formas verbais de ação social relativamente estáveis realizadas em textos situados em comunidades de práticas sociais e em domínios discursivos específicos”. Salienta, ainda, que os gêneros podem ser determinados pela forma, pela função e pelo suporte, portanto, é temeroso classificar os gêneros somente quanto à forma ou à função.

Para Fiorin (2006: 61), os gêneros são “tipos de enunciados relativamente estáveis, caracterizados por um conteúdo temático, uma construção composicional e um estilo”, ou seja, fala-se e escreve-se sempre por meio de gêneros que se enquadram numa dada esfera de atividade ou domínios discursivos específicos, conforme afirma Marcuschi (2002).

A perspectiva educacional centrada no ensino de gêneros textuais não é nova do ponto de vista teórico nem das orientações legais, pois os PCN (1998) já norteavam o trabalho pedagógico nessa direção. A BNCC (2018: 132) assegura que, nos anos finais do Ensino Fundamental, no componente curricular Língua Portuguesa

amplia-se o contato dos estudantes com gêneros textuais 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.

Entretanto, a prática docente, fundamentada principalmente nos livros didáticos adotados, não mudou tanto, porque se trocou, muitas vezes, a taxonomia da gramática tradicional pela identificação e classificação de gêneros. “embora autores e editores estejam escolhendo bons textos, diversificados e representativos, não conseguem propor, a partir deles, atividades de leitura e produção de textos efetivas e eficazes” (ROJO, 2003: 67).

Consequentemente, o objetivo do ensino baseado no gênero textual, ou seja, de instrumentalizar o aluno para participar das práticas sociais de uso da língua escrita ou oral não tem sido alcançado. Isso porque, “para boa parte da população brasileira com acesso à escola, é a partir das coletâneas dos LD que os eventos de letramento em diferentes esferas de comunicação poderão ter lugar” (ROJO, 2010: 440), sendo que LD se refere aos livros didáticos do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD)².

² Programa Nacional do Livro e do Material Didático-PNLD é um programa do governo federal brasileiro que objetiva oferecer a alunos e professores de escolas públicas dos ensinos fundamental e médio, universal e gratuitamente, livros didáticos, livros literários e dicionários de língua portuguesa para apoio ao processo de ensino e de aprendizagem desenvolvido em sala de aula.

As esferas discursivas que nos interessam neste trabalho são a científica e a escolar, aquela que serve ao objetivo de ensinar ao aluno procedimentos e gêneros didático-expositivos de apoio à compreensão, “que servirão de base para a reelaboração do conhecimento, a partir da elaboração de textos-síntese” (BNCC, 2017: 134). De Camargo Grillo, Giering e Motta-Roth (2016: 8) afirmam que a

divulgação ou popularização da ciência é uma atividade, processo ou prática social de recontextualização do discurso da ciência em textos endereçados a leitores não especialistas, produzidos em diferentes gêneros discursivos, com o objetivo de promover a comunicação do conhecimento científico, tomado como um elemento importante da cultura de qualquer ser humano na atualidade.

Segundo Motta-Roth (2015: 13), “o acesso ao repertório de conhecimentos gerados pela ciência é um dos principais meios de qualificação das condições de vida em sociedade na contemporaneidade”. Porém, segundo as pesquisas de Rojo (2008), os alunos não se apropriam dos gêneros da divulgação científica porque poucas vezes são tomados como objetos de estudo ou de produção textual. Frequentemente, são utilizados como instrumento de aprendizagem de um conteúdo ou conceito de alguma área do saber.

2.5 Gênero resumo escolar

A noção de resumo é variada e controversa. Vejamos algumas conceituações. Para Serafini (1998: 185), resumo é “um texto que reelabora o texto original, reduzindo seu comprimento. Neste caso, o autor se coloca em segundo plano e se esforça para ser objetivo, no intuito de criar uma síntese coerente e compreensível”. Portanto, nesta pesquisa, não serão discutidas concepções que consideram o resumo como pessoal, subjetivo. Há autores que defendem que “o uso da linguagem é essencialmente argumentativo, orientamos os enunciados que produzimos no sentido de determinadas conclusões em exclusão de outras” (KOCH e ELIAS, 2018: 13), porém essa discussão não concerne a este trabalho, cujo objetivo centra-se na recriação do texto original, recuperando suas ideias principais.

Castelo-Pereira (2005: 59) define resumo como “uma tarefa complexa porque exige uma série de operações mentais, é necessário, analisar, compreender, selecionar, hierarquizar, equivaler ideias, generalizar, suprimir, sintetizar, adaptar, construir, memorizar, portanto envolve abstração”. Ainda especifica que “é uma estratégia de estudo extremamente útil, pois, além de ajudar na compreensão e desenvolver a capacidade discursiva, possibilita verificar o entendimento e fixar conhecimentos” (2005: 59).

Brito (2003: 43), assevera que ter conhecimento sobre o uso da escrita significa “conhecer e aplicar recursos característicos da escrita (sínteses, **resumos**, quadros, gráficos, fichas, esquemas, roteiros) e usar em suas atividades (inclusive de leitura e redação de textos) de acordo com a necessidade” (grifo nosso).

Logo, essas definições consideram o resumo “uma tarefa complexa”, “uma estratégia de estudo”, “um recurso da escrita”, “um texto que sintetiza outro texto”, ou seja, considera-o como um processo de sumarização. No entanto, nesta investigação assume-se a posição de Schneuwly e Dolz (2004: 88),

longe de se constituir numa atividade que poderia ser reduzida à aplicação de algumas regras simples, formalizadas pelo cognitivismo, como sendo as de condensação, de eliminação e de generalização, o exercício do resumo deve ser considerado um gênero que leva ao extremo a atitude metalinguística em face de um texto, em que é preciso reconstruir a lógica enunciativa, sendo a situação escolar de comunicação, precisamente, aquela que solicita a demonstração da capacidade para essa atitude.

Sendo assim, o resumo é um texto e como tal se manifesta concretamente em um gênero textual: o resumo escolar. Para Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004: 14) o resumo escolar “é produzido com fins escolares e apresenta características semelhantes às de outros resumos produzidos em outras esferas, mas que também guarda suas diferenças”. Segundo as autoras, esse gênero “é pedido constantemente pelos professores aos alunos das mais diferentes disciplinas” (2004: 14). As características que constituem um resumo escolar, conforme proposto pelas pesquisadoras (2005), são: reprodução da organização do texto original, para informar o leitor sobre esses conteúdos; o enunciador não é o autor do texto original; não há adição de dados nem avaliação explícita.

Solé (1998: 143) assevera que “a elaboração de resumos está estreitamente ligada às estratégias necessárias para estabelecer o tema de um texto, para gerar e identificar sua ideia principal e seus detalhes secundários”. Acrescenta que “o resumo requer uma concretização,

uma forma escrita e um sistema de relações que em geral não derivam diretamente da identificação ou da construção das ideias principais” (1998: 143). Segundo a autora, omite-se ou seleciona-se uma informação, por exemplo, orientado por um objetivo de leitura e pelos conhecimentos prévios do leitor.

Enfatiza que “ajudar os alunos a elaborar resumos para aprender, que contribuam para transformar o conhecimento, pressupõe ajudá-los a envolver-se profundamente naquilo que fazem. Não é suficiente ensinar-lhes a aplicar determinadas regras”. Quanto ao ensino do resumo, Solé (1998: 147) considera que

quando o ensino do resumo é substituído pela ordem “Resumam este parágrafo”, “façam um resumo... vocês têm que dizer a mesma coisa, mas com menos palavras”, se algum aluno aprender, com certeza não será graças ao sistema utilizado para ensinar, porque este não existe. Tampouco se aprende a resumir textos quando só se treinam separadamente as regras que enunciei em listas de palavras, em frases ou parágrafos curtos e preparados. Isto pode ser útil para que os alunos possam treinar certas estratégias - buscar um conceito subordinado para um conjunto, por exemplo - porém é arriscado pensar que serão transferidas sem qualquer problema para um texto.

Com o objetivo de se verificar como e se o gênero resumo escolar é trabalhado no livro de Língua Portuguesa, foi realizada a análise da coleção adotada na escola em que se realizou a presente pesquisa, intitulada: Singular & Plural: leitura, produção e estudos de linguagem, de Figueiredo, Balthasar e Goulart, a segunda coleção de livros didáticos de língua portuguesa mais adotada no país, de acordo com o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD, 2017).

Essa coleção apresenta uma proposta diferente em termos de organização em relação às demais coleções analisadas quando da escolha do livro para os alunos da escola em que leciono. Cada volume divide-se em três cadernos. O primeiro é o Caderno de Leitura e Produção, que propõe o trabalho com os aspectos linguísticos e discursivos, apresentando uma variedade de gêneros textuais que se articulam em torno de um tema, sendo que nem todos os gêneros textuais destinados à leitura são propostos para produção textual; o segundo, Caderno de Práticas de Literatura visa ao letramento literário; e, por fim, o terceiro, Caderno de Estudos de Língua e Linguagem subdivide-se em três unidades: a primeira aborda aspectos da língua como fenômeno social e histórico; a segunda, o trabalho com os conhecimentos metalinguísticos, reconhecidamente normativos; e a terceira enfatiza os conhecimentos notacionais da língua, como ortografia, acentuação de palavras e pontuação de textos. No

manual do professor há um mapa de conteúdos da coleção transcritos, de forma sintética, na figura 3.

Figura 3 - Gêneros propostos na coleção Singular & Plural: leitura, produção e estudos de linguagem, São Paulo, 2012

Ano de escolarização	Gêneros textuais propostos		
	Gêneros articulados*	Gênero para produção	Roda de leitura
6º	Romance, diários, sinopses, diário ficcional, roteiro de esquete, ensaio-reportagem, HQ, artigos de opinião, reportagens, entrevistas, pesquisa de opinião, gráficos e tabelas.	Diário ficcional, esquetes, debate, gráficos e exposição oral.	HQ, limericks, crônica.
7º	Conto, artigos de divulgação, poema, artigos de opinião, reportagens, notícia, cartum, carta de solicitação ou reclamação.	Depoimento pessoal, mensagem de fórum, entrevista e reportagem impressa, carta de reclamação e carta de solicitação.	Miniconto, canção, letra de canção, fábulas tradicionais e contemporâneas.
8º	Tira, notícias, reportagens, entrevistas, letra de canção, relatório de pesquisa, charge, HQ, roteiro de esquete e anedota.	Debate, crônica, roteiro de esquete e encenação de esquete.	Causos, cordel e outras linguagens e poema.
9º	Notícias, artigo de opinião, reportagens, poema, romance, letra de canção, tiras, texto de divulgação científica, crônica, estatutos e entrevistas.	Artigo de opinião, apresentação oral (seminário).	Poema, rap – ritmo e poesia e as vozes de hoje, mito: a beleza e a força de narrativas através dos tempos.

**Gêneros articulados são aqueles propostos nas atividades de leitura.*

Fonte: elaborado pela autora.

Ao se observar a figura 3, é possível verificar que o gênero textual resumo não é elencado como conteúdo a ser trabalhado. Entretanto, no sumário, do volume do 9º ano, dentro do item produção de apresentação oral, há o subitem “Conhecendo o gênero: resumos de leitura para estudo, visando à apresentação oral: atividade 1 – resumindo textos – apagando e generalizando informações e atividade 2 – sintetizando informações.” Trata-se de dois

exercícios que objetivam ensinar estratégias de apagamento e generalização, apresentam um texto e seu resumo, e solicita-se que o aluno faça o mesmo com outro texto. No entanto, ensina-se uma técnica e espera-se que o aluno aprenda intuitivamente o que é ideia principal e secundária e como essas informações articulam-se no texto (CASTELLO-PEREIRA, 2005).

Rojo (2003: 98) pontua que, mesmo nos livros de Língua Portuguesa, “os aspectos cruciais da cultura escrita e centrais ao processo de letramento da população estão apenas medianamente, quando não muito, mal trabalhados”.

Conforme proposto nos PCN, a BNCC mantém a divisão das práticas de linguagem por eixos: leitura, produção de texto, oralidade e análise linguística/semiótica. A novidade apresentada pela BNCC consiste em atrelar a esses eixos outras categorias de organização do currículo denominadas campos de atuação, a fim de contextualizar o conhecimento escolar. Sendo assim, essa divisão tem “uma função didática de possibilitar a compreensão de que os textos circulam dinamicamente na prática escolar e na vida social, contribuindo para a necessária organização dos saberes sobre a língua e as outras linguagens, nos tempos e espaços escolares” (BNCC 2018: 81).

Consideram-se cinco campos de atuação: Campo da vida cotidiana (somente anos iniciais); Campo artístico-literário; Campo das práticas de estudo e pesquisa; Campo jornalístico/midiático; e Campo de atuação na vida pública (esses dois últimos aparecem fundidos nos anos iniciais do Ensino Fundamental, como Campo da vida pública).

Há várias críticas à BNCC, principalmente no tocante à quantidade de gêneros textuais propostos para o ensino de língua materna. Geraldí (2015: 387) alerta “uma leitura mais vertical dos gêneros referidos em cada ano mostrará o quanto é pretensiosa a gama de textos que se pretende sejam trabalhados dentro dos cinco eixos previstos”. De acordo com Geraldí, esse excesso de carga comprometerá o trabalho contínuo e profundo com um determinado gênero textual por meio de projetos, por exemplo, ou seja, há o risco de que os gêneros textuais sejam abordados de forma superficial somente para atender à exigência curricular. Outro aspecto relevante é a como será formação dos professores para atenderem às propostas e implementarem a BNCC na prática diária da sala de aula com todas as suas peculiaridades e adversidades. No entanto, essas críticas não constituem objeto de estudo desta pesquisa, logo não serão analisadas mais detalhadamente.

Assim, o campo das práticas de estudo e pesquisa, proposto pela BNCC, é o que mais interessa a esta investigação, revela o papel fundamental da Língua Portuguesa no ensino de

gêneros necessários para a elaboração de textos-síntese, como quadro-sinópticos, esquemas, gráficos, infográficos, tabelas, resumos, entre outros. Esses gêneros podem ser utilizados como estratégias de estudo e para auxiliar a produção de outros gêneros como apresentações orais, ensaios, relatos multimidiáticos, verbetes de enciclopédias colaborativas, vídeos-minuto etc. Portanto, faz-se necessário distinguir processos de sumarização que realizamos durante a leitura de um texto e a produção de um gênero textual como o resumo escolar, por exemplo.

Assis, Mata e Perini-Santos (2003: 7), promovem a reflexão ao ponderar que

a produção de resumos escolar é tomada, na Educação Básica, predominantemente, como forma de controle da leitura do aluno. Nessa medida, a atividade de retextualização implicada na feitura do resumo não é tomada como objeto de estudo, o que explica o fato de os alunos construírem, ao longo da Educação Básica, um conceito de resumo que não envolve a construção de um projeto de leitura.

Segundo os autores, essa consideração é validada pela dificuldade que os alunos revelam para “inserir elementos ou expressões metalinguísticos” para se referir ao texto-base, realizando uma colagem das informações do texto original, sem uso adequado de organizadores textuais.

2.6 Retextualização

Em seu livro “Da fala para escrita: atividades de retextualização”, Marcuschi (2003) afirma que realizamos retextualização o tempo todo ao interagirmos socialmente por meio da linguagem. Por isso, o autor define atividades de retextualização

como rotinas usuais altamente automatizadas, mas não mecânicas, que se apresentam como ações aparentemente não-problemáticas, já que lidamos com elas o tempo todo nas sucessivas reformulações dos mesmos textos num intrincada variação de registros, gêneros textuais, níveis linguísticos e estilos. A retextualização é uma atividade que propicia o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita.

Para retextualizar, de acordo com Dell’Isola (2007: 14),

ou seja, para transpor de uma modalidade para outra, ou de um gênero para outro, é preciso, inevitavelmente, que seja entendido o que se disse ou se quis dizer, o que se escreveu e os efeitos de sentidos gerados pelo texto escrito. Antes de qualquer atividade de retextualização, portanto, ocorre a compreensão (...).

A partir da compreensão, Dell'Isola (2007), aponta três variáveis que interferem na retextualização de um gênero escrito para outro também escrito: o propósito ou objetivo da retextualização; a relação tipológica entre os gêneros fonte e produto; e, os processos de formulação do novo gênero (operações de retextualização). A pesquisadora divide o processo de retextualização em duas etapas: a primeira envolve as tarefas de leitura, compreensão, identificação do gênero fonte; a segunda envolve a retextualização em si, a conferência, a identificação das características do novo texto e a reescrita.

Retextualizar um texto em outro gênero mantendo seu conteúdo temático implica, portanto, considerar aspectos linguísticos, cognitivos, interacionais, etc. Matêncio (2002: 113) ratifica que na retextualização

opera-se, fundamentalmente, com novos parâmetros de ação da linguagem, porque se produz novo texto: trata-se além de redimensionar as projeções de imagem dos interlocutores, de seus papéis sociais e comunicativos, dos conhecimentos partilhados, assim como de motivações e intenções, de espaço e tempo de produção/recepção, de atribuir novo propósito à produção linguageira.

O gênero para o qual foi elaborada uma sequência didática é o resumo escolar de textos expositivos. Segundo Schneuwly e Dolz (2004: 88), o resumo escolar é “um eixo de ensino-aprendizagem essencial para o trabalho de análise e de interpretação de textos e, portanto, um instrumento interessante de aprendizagem”. Matêncio (2002: 115) conclui “quando a ação de resumir um texto, além de implicar leitura, envolve também a elaboração de um novo texto, isto é, uma retextualização, tem-se a produção de um resumo”.

Sendo assim, nesta pesquisa o resumo escolar é compreendido como um gênero textual, portanto, apresenta conteúdo temático, estrutura composicional e estilo. É construído a partir de um processo de retextualização de outro gênero textual, no caso deste trabalho, do artigo de divulgação científica com o qual mantém fidelidade ao conteúdo temático. Sua estrutura composicional e estilo dependerão dos objetivos que se pretende alcançar ao elaborar o resumo de um texto, ou seja, a finalidade da leitura do texto-base está diretamente relacionada à finalidade da elaboração do resumo escolar.

2.7 Sequência didática

Rojo e Cordeiro (*apud* Schneuwly e Dolz, 2004) apresentam um histórico do papel que o texto tem desempenhado no ensino no Brasil, desde a década de 1980. Primeiramente, como objeto de uso que visava desenvolver estimular a leitura e a escrita desenvolvendo hábitos; depois o texto é tomado como suporte, privilegiando-se os procedimentos, as estruturas (os tipos de texto, por exemplo); e o texto torna-se pretexto para o ensino de gramática (denominada gramática de uso), ignora-se o contexto de produção. As autoras afirmam que “as práticas escolares brasileiras tendem a formar leitores, ao final do ensino médio, com apenas as capacidades mais básicas de leitura, ligadas à extração simples da informação de textos relativamente simples”.

A sequência didática, conforme proposta por Bronckart (2010), Schneuwly e Dolz (2004), apresenta-se, portanto, como uma proposta de ensino que foca o texto em funcionamento, em seu contexto de produção. Como todo texto realiza-se concretamente em um gênero textual, esse produto se constitui o objeto de ensino da língua materna, no caso, a Língua Portuguesa. Para Schneuwly e Dolz (2004: 50) “o domínio da produção de linguagem, faz-se sobre, os gêneros quer se queira ou não. Eles constituem o instrumento de mediação de toda estratégia de ensino e material de trabalho necessário e inesgotável, para o ensino da textualidade”.

Bronckart (2010: 10) considera a finalidade das sequências didáticas “o domínio, na produção e recepção, dos gêneros de textos, na medida em que eles se constituem como instrumentos de adaptação e de participação na vida social/comunicativa”.

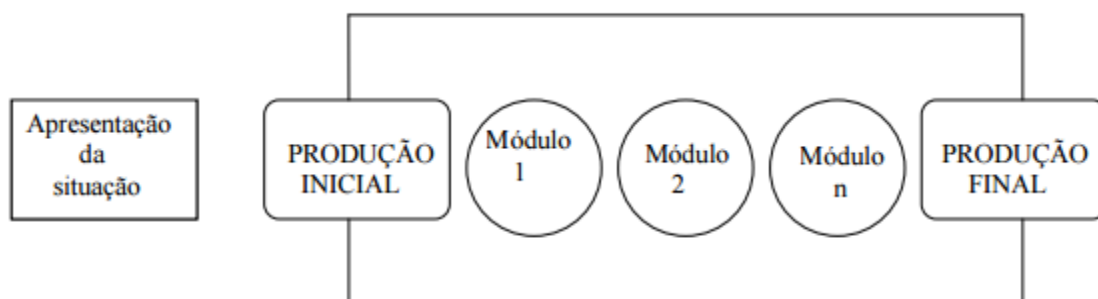
Sendo assim, o objetivo da sequência didática é elaborar estratégias de ensino que desenvolvam capacidades de linguagem que viabilizem a apropriação de práticas de linguagem cada vez mais complexas. Essas capacidades podem ser de ação (adaptação ao contexto e ao referente), discursivas (estruturação discursiva) e linguístico-discursivas (domínio das operações psicolinguísticas e linguísticas).

Para alcançar esse objetivo, é preciso elaborar um modelo didático do gênero que será tomado como objeto de ensino, selecionando suas dimensões ensináveis e seu objetivo prático. Com a finalidade de orientar a elaboração desse modelo, Schneuwly e Dolz (2004) propõem três princípios: o da *legitimidade*, tomando como referência os saberes de especialistas ou de teorias sobre o gênero em estudo; o da *pertinência*, implicando considerar

as capacidades dos alunos e os objetivos curriculares; e, por fim, o da *solidarização*, considerando que os saberes devem ser coerentes aos objetivos pretendidos. Segundo Bronckart (2010), esse modelo didático é provisório, pois pode ser aprimorado continuamente e não prevê as formas efetivas que o ensino tomará.

A estrutura de base de uma sequência didática proposta pelos já mencionados consiste na figura a seguir.

Figura 4 - Esquema da sequência didática



Fonte: Dolz, Noverraz, Schneuwly, 1994 (*apud* Schneuwly e Dolz, 2004: 98).

Na apresentação da situação, explicita-se o problema de comunicação que precisa de resolução; o gênero que será o objeto de ensino; a quem se dirige sua produção; quem participará da produção; e como o conteúdo dos textos será preparado.

A primeira produção, a inicial, tem como objetivo identificar as capacidades de linguagem que os alunos dispõem e aquelas que precisam ser desenvolvidas e, ainda, contribuir para a elaboração do modelo didático de gênero.

Os módulos visam fornecer instrumentos para que os alunos superem as dificuldades identificadas na produção diagnóstica inicial. Como sugestão Dolz, Noverraz e Schneuwly (1994) apontam alguns níveis que merecem atenção: “representação da situação de comunicação” (contexto de produção); “elaboração dos conteúdos” (técnicas de busca, elaboração e criação de conteúdo); “planejamento do texto” (de acordo com o fim a que se destina); e, “realização do texto” (vocabulário pertinente, tempos verbais adequados e estruturação do texto através dos organizadores textuais). Recomendam que as atividades sejam variadas, por exemplo, observação e análise de textos, tarefas simplificadas de produção de textos e elaboração de uma linguagem comum, para falar sobre o texto em estudo. Além disso, é oportuno “capitalizar as aquisições”, registrando os conhecimentos

adquiridos nos módulos sinteticamente numa grade ou ficha para que o estudante possa revisar seu próprio texto.

Finaliza-se a sequência com a produção final, que possibilitará avaliar os progressos e indicar aquilo que merece ser retomado por não ter sido bem apreendido.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A abordagem desta pesquisa é qualitativa, pois entende que “o sujeito que observa a realidade é parte integrante do processo de conhecimento. Ele interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado” (MEDEIROS, 2019). Além disso, os dados levantados são considerados em contexto de relações e não, isoladamente. A seguir, apresentam-se os sujeitos da pesquisa e explicita-se como o material para análise foi constituído.

3.1 Local e participantes da pesquisa

A Escola Municipal Professor Hilton Rocha, escolhida para a pesquisa, situa-se em um bairro de periferia da cidade de Contagem, no limite com o município de Betim. Atende aos alunos do entorno, de seus bairros vizinhos e comunidades adjacentes, alguns em situação de vulnerabilidade social.

Essa unidade escolar, no período da manhã, recebe 450 alunos do quinto ao nono ano do Ensino Fundamental, distribuídos em 15 turmas. No sétimo ano, há quatro turmas, selecionou-se uma turma aleatoriamente para a pesquisa. Essa turma era composta por 27 estudantes, no entanto, duas alunas abandonaram a escola. Sendo assim, nesta pesquisa há 25 participantes, 17 meninas e 8 meninos, com faixa etária variando entre 12 e 15 anos.

Essa escola foi selecionada, devido ao fato de que esta pesquisadora compõe a equipe de trabalho da instituição há 16 anos e atua como professora de Língua Portuguesa das referidas turmas desde o sexto ano. Isto acontece porque, nessa escola, desde 2009, os professores acompanham as turmas ao longo dos anos finais (sexto ao nono ano). O Ensino Fundamental na rede de ensino de Contagem divide-se em quatro ciclos, sendo que do sexto ao nono ano temos dois ciclos de dois anos cada. Sendo assim, o terceiro ciclo é formado por alunos do sexto e sétimo ano; e o quarto ciclo, do oitavo e nono. Acompanhar as turmas, desde o ano anterior, permitiu à pesquisadora identificar algumas demandas dos alunos no tocante à elaboração de resumos escolares como estratégia de estudo.

Após a assinatura da carta de anuência (Anexo A) do diretor da instituição escolar para o desenvolvimento desta pesquisa e emissão do parecer consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Minas Gerais (COEP - UFMG), foram enviados o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) para os estudantes e o Termo de

Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para os responsáveis pelos alunos que foram devidamente assinados (Anexos B e C).

Nesta pesquisa, no intuito de garantir o anonimato dos participantes, ao citar ou analisar suas atividades, optou-se por usar como referência o código **E** (estudante) seguido do número em ordem alfabética, que não coincide necessariamente com a ordem de chamada da escola, pois esta é registrada de acordo com ingresso do aluno na instituição escolar, como há certa rotatividade desses estudantes ao longo do ano, geralmente, não correspondente exatamente à ordem alfabética.

3.2 A constituição do *corpus*

Esta pesquisa foi realizada durante o período de 07 de outubro a 02 de dezembro de 2019, em 18 aulas que visaram ao desenvolvimento das atividades propostas, número de aulas aproximado ao que propõem Dolz e Scneuwly (2004), isto é, 16 aulas. Não houve prejuízo para os alunos em termos de conteúdo, uma vez que a Rede Municipal de Contagem já implementou a Base Nacional Comum Curricular, portanto, trabalhar gênero do domínio do expor já integrava a grade curricular dos sétimos anos, constituindo-se como conteúdo a ser desenvolvido.

Primeiramente, foi aplicado um questionário inicial (Anexo D) para verificar a percepção dos alunos em relação ao conceito, características e usos do resumo escolar.

A primeira atividade “Começo de conversa” tinha o objetivo de sensibilizar os alunos para o fato de que fazem resumos constantemente em diversas situações do dia a dia, mas que isso passa despercebido nas situações cotidianas pela maioria das pessoas.

Posteriormente, como produção inicial, solicitou-se que os estudantes elaborassem como ferramenta de estudo para uma prova um resumo escolar do texto “Amazônia sob ameaça”, publicado em maio de 2007, na revista Ciência Hoje das Crianças.

Considerando as respostas ao questionário, a construção do modelo didático do gênero, que delineia suas dimensões ensináveis, e as produções iniciais dos alunos que apontam quais dimensões deveriam ser ensinadas sistematicamente, planejou-se uma

sequência didática³ (Anexo E), isto é, um conjunto de atividades sistematizadas com os objetivos de ensinar ou recordar estratégias que contribuem para a elaboração de resumo escolar, como instrumento de estudo, a partir da retextualização de artigos de divulgação científica da revista *Ciência Hoje das Crianças*.

A atividade “Reconhecendo o gênero resumo escolar” objetivava distinguir o gênero resumo escolar de outros semelhantes e de identificar as características que o distingue dos demais.

Na atividade “Conhecendo a revista *Ciência Hoje das Crianças*” foi apresentada a revista para a maioria dos estudantes, o que possibilitou levantar hipóteses sobre quais textos são publicados nesta revista e sobre quais assuntos são abordados nesse suporte de texto.

A atividade “Lendo um artigo de divulgação científica” visava conhecer o gênero textual artigo de divulgação científica; destacar a relação entre texto e imagem; discutir acerca da autoridade sobre o assunto de quem assina o texto e apontar a diferença entre tema e ideia principal, baseando-se na definição de Solé (1998). O texto trabalhado nessa atividade também foi utilizado para a elaboração de paráfrases e esquema, após o levantamento das palavras-chave de cada parágrafo. Elencaram-se algumas estratégias que utilizaram para parafrasear. Por fim, os alunos elaboraram no caderno o resumo desse texto.

Após essas atividades, foi necessário reorganizar a sequência didática e acrescentar a possibilidade de analisar a estrutura de um resumo, suas características e registrá-las, devido à própria demanda dos estudantes, surgindo assim “A hora do resumo I”. A proposta de uma sequência didática não é estanque, não é um manual a ser seguido sistematicamente, é mais uma sugestão de percurso a qual pode ser alterada conforme se constate a necessidade de intervenções mais profundas, específicas ou diferenciadas (Schneuwly e Dolz, 2004).

Quando da aplicação da atividade a “Hora do resumo II”, os alunos tiveram a oportunidade de manusear a revista *Ciência Hoje das Crianças* mais detalhadamente e de escolher um texto para resumir e apresentar oralmente para os colegas. Schneuwly e Dolz (2004) sugerem uma alternância entre atividades escritas e orais, para não sobrecarregar os alunos e o professor. Além disso, essa atividade visava que os colegas da turma analisassem os resumos escolares apresentados.

³Na sequência didática (Anexo E) foram inseridos a primeira atividade e o texto-base para a produção inicial.

O texto da produção inicial, “Amazônia sob ameaça”, foi retomado, foi proposta a elaboração de um esquema desse texto e que se fizessem destaque dos conectivos presentes no texto com o objetivo de perceberem as relações semânticas que são estabelecidas no texto.

Por fim, em duplas, elaboraram uma lista com os critérios que caracterizam o gênero resumo escolar. Com a mediação da professora, elaborou-se uma ficha de autoavaliação para a produção de um resumo escolar, a partir do conteúdo estudado na sequência didática e dos apontamentos dos alunos, numa linguagem mais próxima deles; considerou-se também o que foi elencado como dimensão ensinável do gênero resumo escolar utilizado pela professora para analisar as produções iniciais.

Uma produção final foi proposta nos moldes da inicial, “que dá ao aluno a possibilidade de pôr em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos. Essa produção permite, também, ao professor realizar uma avaliação somativa”(Schneuwly e Dolz, 2004). O texto selecionado foi “Mudanças no clima da Terra. O que pode acontecer?”, publicado na revista CHC, em setembro de 2007.

Finalmente, foi aplicado um questionário final (Anexo F), com o intuito de registrar, comparando-o como o questionário inicial, se houve alguma alteração em relação à percepção dos alunos quanto ao conceito, às características e aos usos do resumo escolar. Sendo assim, foi mantida grande parte das questões do questionário inicial e duas questões foram acrescentadas, para que os alunos pudessem expressar sua avaliação da prática e propor sugestões para melhorá-la.

Um questionário (Anexo G) também foi aplicado aos professores regentes da turma participante desta pesquisa, com o intuito de identificar a concepção de resumo escolar que adotam e como solicitam a elaboração de resumo aos alunos, a fim de elucidar se a percepção que os alunos evidenciam em suas respostas aos questionários se contrapõem ou se confirmam. Isto é, o objetivo é observar se há semelhança entre a percepção dos alunos e a dos professores, se a percepção dos educandos se sustenta ou não na percepção dos educadores.

3.3 O texto-base: artigo de divulgação científica

Os textos que servem de base para a elaboração de resumos, foco desta pesquisa, foram publicados na revista Ciência Hoje das Crianças. A revista CHC surgiu em 1986 como

um encarte da revista Ciência Hoje “um veículo de divulgação produzido por pesquisadores, dedicado à publicação de material de qualidade, sem mitificar a ciência e dando destaque para o trabalho realizado no Brasil” (*site* do Instituto Ciência Hoje - ICH). A revista CHC “foi a primeira publicação brasileira de divulgação científica voltada para o público infanto-juvenil” (Site do ICH). Em 1990, tornou-se uma revista de fato e, no ano seguinte, 1991, já era distribuída em todas as escolas públicas do país em virtude de uma parceria com o Ministério da Educação. De acordo com o *site* da Ciência Hoje das Crianças:

Hoje, mais de 300 números depois, o compromisso de levar à sociedade as pesquisas científicas e tecnológicas realizadas no Brasil se mantém vivo. Renova-se também, a cada edição, a promessa de estimular o senso crítico e aproximar a universidade da população, permitindo, assim, que a comunidade científica saia de seu ‘casulo’ e coloque o saber que detém em domínio público.⁴

O objetivo é manter o rigor científico em uma linguagem mais acessível ao público leigo promovendo, dessa forma, a popularização da ciência. A própria revista CHC classifica seus textos como artigos, “quando um pesquisador nos envia um artigo, pois, nesse caso, os jornalistas da CHC o editam” (CHC, dezembro de 2006). O *site* da Capes, que, em um acordo com o Instituto Ciência Hoje (ICH), disponibiliza alguns exemplares *on-line* dessa revista, corrobora essa classificação ao afirmar que “os artigos têm a preocupação de não apenas apresentar o conteúdo, mas colocá-lo em contexto, ressaltando a relevância das pesquisas para transformar a realidade nacional”⁵.

Assim sendo, neste trabalho adota-se o termo artigo, no caso, de divulgação científica, pois é a abordagem da revista que os publica e essa nomenclatura atende aos propósitos deste estudo. O artigo de divulgação científica, segundo Filipe (2018: 80), “é um gênero textual jornalístico que consiste na divulgação de pesquisas, descobertas e invenções científicas e tecnológicas provenientes de uma área do saber”.

O intuito dos textos da divulgação científica é publicizar conhecimentos científicos para um público leigo, não acadêmico. Segundo Authier-Revuz, (1998: 107) a divulgação científica

⁴ <https://cienciahoje.org.br/instituto/historia/> Acesso em 19 jun. 2020.

⁵ <http://capes.cienciahoje.org.br/sobre-nos/> > Acesso em 15 jun. 2020.

é classicamente considerada como uma atividade de disseminação, em direção ao exterior, de conhecimentos científicos já produzidos e em circulação no interior de uma comunidade mais restrita; essa disseminação é feita fora da instituição escolar-universitária e não visa à formação de especialistas, isto é, não tem por objetivo se estender a comunidade de origem.

A autora ressalta a importância de minorar a alienação e a ruptura cultural associada à falta de saber científico. Assim, a divulgação da ciência, ou seja, a popularização da ciência contribui para o letramento científico ao aproximar a sociedade da comunidade científica estabelecendo “a articulação entre o contexto acadêmico (onde se realiza a pesquisa e de onde emerge a voz do pesquisador ou colega) e o contexto popular da mídia de massa (que torna popular o hermético, o científico)” (MOTTA-ROTH e MARCUZZO, 2010: 533).

Esta pesquisa dedica-se ao estudo dos textos escritos, no entanto, cabe salientar que, de acordo com Zamboni (2019: 178), a popularização da ciência remete a diferentes situações comunicativas orais e escritas, entretanto, a popularização da ciência “ao contrário de um ponto de vista reducionista que vê esse gênero como simples ‘tradução’ do conhecimento especializado, trata-se, na verdade, de um processo de recontextualização desse conhecimento”.

Para Zamboni (2019: 178), recontextualizar objetiva tornar uma fonte “compreensível e relevante para diferentes tipos de ouvinte/leitores, em um contexto que, embora previsível, difere do contexto da fonte original”. Para tanto, segundo a autora, são necessárias estratégias de reformulação como o uso de metáforas, exemplificações, construção de cenários e concretizações. Isso é exatamente, o que a revista CHC realiza ao produzir seus textos. Há, na verdade, uma retextualização, cria-se um novo texto, um novo gênero textual a partir de uma fonte original no intuito de tornar compreensível um conhecimento complexo.

O resumo escolar caracteriza-se como retextualização de outro gênero. No caso deste estudo, adotou-se o artigo de divulgação científica como texto-base para esse processo. Assim, embora o artigo de divulgação científica não constitua o mote desta pesquisa, fez-se necessário instrumentalizar os alunos sobre seus aspectos contextuais e textuais, com base nos estudos de Bronckart, que fundamentando sua proposta didática nas considerações de Piaget e Vygotsky, afirma “o desenvolvimento de conhecimentos e de práticas novas exige, em primeiro lugar, o contato com os modelos a serem adquiridos, mas ele ocorre também, no aprendiz, por generalização e por conceitualização, isto é, pela construção de sistemas de representação sucessivos” (1999: 87).

Sendo assim, mais que adquirir conhecimento sobre um determinado tema, conhecer os gêneros textuais que circulam na esfera científica é fundamental para que o estudante seja capaz de apreender o texto como um todo e não somente seu tema, sua ideia principal ou um conceito específico.

Bronckart propõe um modelo teórico de análise da textualidade assumido por Schnuewly e Dolz na elaboração de Sequências Didáticas. Embora ressalte que qualquer instrumento de análise apresenta lacunas e simplificações, o autor assevera que esses instrumentos teóricos são pertinentes e eficazes, pois são “capazes de esclarecer alguns aspectos da organização textual” (1999: 89).

Bronckart (2006) defende o uso do termo capacidades de linguagem em detrimento de competências, dividindo-as em três: capacidades de ação, capacidades discursivas e capacidades linguístico-discursivas (DOLZ, PASQUIER, BRONCKART, 2017). Apesar de estarem imbricadas, didaticamente, nas sequências didáticas é possível elaborar, em cada módulo, atividades que priorizem mais uma capacidade que outra. Na figura a seguir, relaciona-se o instrumento de análise de textualidade de Bronckart com as capacidades de linguagem requeridas, conforme propostas por Dolz, Pasquier e Bronckart (2017).

Figura 5 – Relação entre análise da textualidade e capacidades de linguagem envolvidas, segundo Dolz, Pasquier e Bronckart, 2017

Contexto físico e subjetivo (situação de produção)	Capacidades de ação
Lugar de produção Momento da produção Emissor Receptor Lugar social Posição social do emissor e do receptor Objetivo da interação	Adaptação da produção de linguagem às características do contexto e do referente.
Planificação ou arquitetura textual Infraestrutura	Capacidades discursivas Mobilização de modelos discursivos
Tipos de discurso Sequências e outras formas de planificação	Tipo de discurso Modelos discursivos
Mecanismos de textualização (mecanismos de conexão, organizadores textuais) e enunciativos (responsabilidade enunciativa)	Capacidades linguístico-discursivas “operações psicolinguísticas exigidas para a produção de um discurso singular”. (P. 164)
Coesão verbal Coesão nominal Modalização	Operações de planificação, de estruturação temporal, de coesão, de conexão e de modalização.

Fonte: elaborado pela autora.

A temática abordada nos artigos de divulgação científica utilizados nesta pesquisa referem-se à educação ambiental e biomas que integram os “Objetos do conhecimento” (contéudos) propostos para os componentes curriculares de Geografia e Ciências, para o sétimo ano do Ensino Fundamental, conforme se observa na figura 6. Portanto, ao escolher essa temática, pretendeu-se garantir que os estudantes possuíssem algum conhecimento prévio escolarizado, além do senso comum, sobre o assunto apresentado nos artigos de divulgação científica, isto é, que não fosse uma temática totalmente nova ou desconhecida.

Esse tema cria um elo entre algumas disciplinas do currículo escolar, estabelecendo vínculos entre os conhecimentos que se pretende construir nessas áreas do conhecimento, ou seja, descompartimenta o saber, conferindo um caráter interdisciplinar ao presente trabalho.

Figura 6 - Conteúdos dos componentes curriculares de Geografia e Ciências propostos para o sétimo ano do ensino fundamental

Componente curricular	Ano/faixa	Unidades temáticas	Objetos do conhecimento	Habilidades
Geografia	7º	Natureza, ambientes e qualidade de vida	Biodiversidade brasileira	(EF07GE11) Caracterizar dinâmicas dos componentes físico-naturais no território nacional, bem como sua distribuição e biodiversidade (Florestas Tropicais, Cerrados, Caatingas, Campos Sulinos e Matas de Araucária).
Ciências	7º	Vida e evolução	Diversidade de ecossistemas Fenômenos naturais e impactos ambientais Programas e indicadores de saúde pública	(EF07CI08) Avaliar como os impactos provocados por catástrofes naturais ou mudanças nos componentes físicos, biológicos ou sociais de um ecossistema afetam suas populações, podendo ameaçar ou provocar a extinção de espécies, alteração de hábitos, migração etc.
Ciências	7º	Terra e Universo	Composição do ar Efeito estufa Camada de ozônio Fenômenos naturais (vulcões, terremotos e tsunamis) Placas tectônicas e deriva continental	(EF07CI13) Descrever o mecanismo natural do efeito estufa, seu papel fundamental para o desenvolvimento da vida na Terra, discutir as ações humanas responsáveis pelo seu aumento artificial (queima dos combustíveis fósseis, desmatamento, queimadas etc.) e selecionar e implementar propostas para a reversão ou controle desse quadro.

Fonte: BNCC, 2018.

3.4 Proposta de modelo didático do gênero resumo escolar através de artigo de divulgação científica

A construção de um modelo didático de gênero visa identificar as dimensões ensináveis de um gênero, considerando as características de exemplares ou modelos propostos por especialistas. É preciso fazer escolhas, pois não é possível nem desejável ensinar tudo num só momento. De acordo com Machado e Cristovão (2006: 557), “a construção desse modelo permitiria a visualização das dimensões constitutivas do gênero e seleção das que podem ser ensinadas e das que são necessárias para um determinado nível de ensino”. Segundo as autoras, esses modelos podem apresentar falhas ou lacunas, pois “têm uma preocupação social imediata, que é a de trazer subsídios para o trabalho docente e para a aprendizagem”.

Evidentemente, em uma turma de sétimo ano, algumas categorias de análise da textualidade não foram trabalhadas devido a sua complexidade como tipos de discurso, sequências explicativas; outras formas de esquematização (definição, enumeração etc).

O gênero resumo escolar é sempre elaborado a partir de um texto-base, ambos pertencem à esfera da divulgação científica. Ao retomar um texto-base, o resumo escolar mantém fidelidade às categorias de textualização de tal texto, ainda que se utilize de paráfrases. Portanto, o contexto, o referente, a planificação (a hierarquia das informações), os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos são orientados pelo texto-base.

A leitura do artigo de divulgação científica para a elaboração do resumo escolar exigiu que se conhecessem algumas características desse gênero. Segundo Bronckart (1999), o discurso teórico predomina no artigo de divulgação científica. Sendo assim, podemos estabelecer o seguinte paralelo entre as categorias de análise da textualidade e o gênero artigo de divulgação científica que serve de base para a elaboração do gênero resumo escolar, envolvendo as condições de produção, com ênfase nos contextos físico e social, como se pode ver na figura 07.

No presente trabalho, a planificação ou arquitetura textual não constitui objetivo de ensino e aprendizagem, pois os participantes são alunos do sétimo ano do ensino fundamental e categorias como tipos de discurso e formas de planificação (sequências e esquematizações) são extremamente complexas, pois, segundo Bronckart (1999: 248), “parece ilusório tentar uma conceitualização global dos planos de texto, pretender categorizá-los e classificá-los.

Essa impossibilidade está, sem dúvida, relacionada à impossibilidade de classificação dos próprios gêneros de texto”.

Ainda de acordo com Bronckart (1999: 248), “o plano geral de um texto é descrito, não com base em uma análise detalhada dos tipos de discurso e das diversas formas de planificação que ele combina, mas na forma de resumo de conteúdo temático”. Sendo assim, as noções de tema e ideia principal, ideias secundárias e suas relações hierárquicas, adotadas nesta pesquisa, visaram contemplar essa questão de uma forma mais abrangente.

Figura 7 - Gênero resumo escolar através da retextualização de artigo de divulgação científica

Condição de produção			
Contexto físico		Contexto social	
Lugar da produção	Revista	Lugar social	CHC
Momento da produção	Data de publicação do texto.	Objetivo	Popularizar a ciência
Emissor	Fulano de tal	Posição social do emissor	Pesquisador
Receptor	Crianças e adolescentes	Posição social do receptor	Público infantil-juvenil, leigo.
Planificação			
Tipos de discurso		Discurso teórico	
Sequências		Sequência explicativa e descritiva	
Outras planificações		Esquematização (definição, enumeração, enunciado de regras, cadeia causal etc).	
Mecanismos de textualização			
Conexão	Organizadores textuais		
Coesão verbal	Estabelece retomada entre séries de predicados. Determinantes do verbo (tempos verbais e auxiliares). Ausência de qualquer origem espaço-temporal (presente com valor gnômico).		
Coesão nominal	Introduz os argumentos e organizam sua retomada. Anáforas, relações complexas de co-referência.		
Mecanismos enunciativos			
Distribuição das vozes	Pode por em cena outras vozes além da do expositor. São vozes infra-ordenadas: de personagens, de instâncias sociais e do autor empírico.		
Modalizações	Lógicas (aléticas ou epistêmicas: provável, possível), deonticas, apreciativas e pragmáticas. Tempos verbais condicionais, verbos auxiliares de modo, advérbios ou locuções adverbiais, orações impessoais.		

Fonte: elaborado pela autora.

Para selecionar as dimensões ensináveis do gênero resumo escolar, este trabalho pauta-se nos estudos de Machado, Lousada e Abreu-Tardelli, 2004. Quanto ao contexto de

produção e referente, é preciso haver a indicação de dados sobre o texto resumido, no mínimo autor e título do texto-base. Como o objetivo da elaboração do resumo escolar, neste trabalho, é o estudo, selecionar as informações mais importantes mantendo suas relações é fundamental.

4 ANÁLISE DOS DADOS

Para a elaboração da sequência didática e para a análise dos dados, adotou-se didaticamente a subdivisão das capacidades de linguagem, sendo que, em cada atividade, enfatizou-se mais uma capacidade que outra. Os dados analisados qualitativamente resultam dos registros realizados durante a sequência didática: as atividades produzidas em cada módulo da sequência didática, os questionários inicial e final dos alunos, o questionário aplicado aos professores, as produções iniciais e finais dos alunos analisadas comparativamente e as operações de retextualização envolvidas. A presente análise fundamenta-se nos pressupostos teóricos de Bronckart (1999, 2006, 2010); Schneuwly e Dolz (2004); Marcuschi (1984, 2002, 2003, 2008, 2011); Dell’Isola (2001, 2007, 2013); Matêncio (2002); Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004, 2005); e Solé (1998).

4.1 Questionários

Os questionários iniciais foram aplicados aos alunos com a intenção de verificar com qual conceito de resumo eles operavam; quais conhecimentos possuíam sobre o gênero resumo escolar e quais estratégias utilizavam para produzir um resumo escolar.

Constatou-se que, de um modo geral, operavam com a noção de “*simplificação*”, “*redução*”, o mais recorrente é “*explicar o que entendeu*”, “*pegar as informações mais importantes de um texto*”. Segundo a estudante E16, “*Um resumo é pegar as partes mais importantes de um texto e transformá-las em outro texto que deve ser menor e mais específico*”.

Portanto, nota-se que há predomínio da noção de resumo como um texto menor que o texto-base e que contém as informações mais importantes. Logo, as estratégias que utilizam é “*ler com atenção*”, “*ler várias vezes*” e “*pegar as partes mais importantes do texto*”.

No entanto, quando questionados sobre como é possível identificar o que é importante em um texto, respondem com expressões subjetivas, que expressam críticas de juízo: “*vejo o que foi bom pra mim*”; redundantes: “*partes interessantes, empolgantes*”; ou vagas: “*início, meio e fim*”. Apenas dois estudantes, do total de vinte e cinco disseram “*vendo o tema, vendo algo que seja relacionado com o tema*”. Há uma enorme dificuldade em identificar o que é importante em um texto, indicando que temas como tópico, elementos que sustentam uma

argumentação, referência, entre outros elementos precisam ser mais trabalhados no contexto intraescolar.

Segundo os estudantes, as orientações que recebem para a elaboração de um resumo referem-se à quantidade de linhas; às seções clássicas início, meio e fim; à identificação do assunto do texto e a busca dos conceitos e pontos fundamentais de um texto. Alguns afirmam que recebem a orientação para usarem a criatividade e a imaginação (algo impossível em um resumo escolar) utilizando as próprias palavras para a elaboração do resumo escolar, talvez “*usar as próprias palavras*” signifique não copiar o texto, mas parafraseá-lo. Isso retrata aquela falta de consenso em relação ao conceito de resumo discutido no capítulo 2 desta dissertação, ou seja: uma tarefa complexa que exige uma série de operações mentais, uma estratégia de estudo, um recurso da escrita, como um texto que sintetiza outro texto e outros autores como Scheuwly e Dolz (2004), Machado, Lousada e Abreu-Tardelli o consideram um gênero textual, posição adotada nesta pesquisa.

Para os estudantes, os professores, ao proporem a elaboração de resumos escolares, têm como objetivo saber o que o aluno aprendeu ou não, desenvolver e avaliar a escrita dos alunos e ensiná-los a redigir resumos. Sendo assim, a finalidade de um resumo para esses estudantes é resumir por resumir, para não precisar ler o texto original depois, para estudar, para mostrar o que entendeu do texto.

Treze alunos do total de vinte e cinco disseram não ter dúvidas sobre a elaboração de resumos; outros doze afirmam não saber elaborar resumo, porque se confundem, não sabem o número de linhas, não sabem para que serve ou sua importância; e somente dois dos alunos utilizam o resumo escolar como estratégia de estudo.

Aplicou-se um questionário para quatro professoras dessa turma das áreas de História, Ciências, Geografia e Ensino Religioso, apontadas pelos alunos como as que mais solicitam a produção de resumos escolares. Todas as professoras têm pós-graduação *lato sensu*, a experiência profissional delas varia entre oito e vinte e sete anos.

Prepondera a noção de que o resumo escolar deve conter as informações elementares do texto-base, fornecer uma visão geral desse texto de forma sucinta e objetiva. Como estratégias de elaboração, os docentes destacam a leitura, grifos para destacar partes mais relevantes, explicar e sintetizar as ideias principais ou o que é mais significativo para si. Para identificar o que é mais importante em um texto, destacou-se a busca pelo que é essencial,

pelo que se repete e a leitura. Apenas o professor P 3 pontua *“deve-se buscar quais são as partes principais do texto e as palavras-chave relacionadas ao assunto”*.

Duas professoras disseram que aprenderam a elaborar resumos escolares sozinhas; e as outras duas aprenderam na universidade. Geralmente, solicitam resumos escolares com o objetivo de retomar ou fixar conteúdos e fornecer uma técnica de estudo. Apenas uma professora corrige e sugere a reescrita, se necessário. As demais propõem a leitura oral, corrigem e dão nota. Todas afirmam solicitar que os alunos façam resumos em algum momento das aulas, geralmente quando encerram um conteúdo.

Após a aplicação da sequência didática, aplicou-se novamente um questionário para os alunos com objetivo de perceber o que foi aprendido, ou se foi aprendido, e não de avaliar a memorização de conceitos ou nomenclaturas,

Quanto à noção de resumo, após a aplicação da sequência didática, ainda persistem ideias como: *“escrever o que você entendeu do texto-base”*; e *“pegar as partes mais importantes”*. Entretanto, já há algum acréscimo, como afirma o estudante E24: *“é saber parafrasear o texto, pegando as partes mais importantes e escrever outro com o mesmo sentido, mas com palavras diferentes”*; já o estudante E06 pondera que *“é o tema e a ideia principal do texto-base”*.

No que se refere à finalidade de se produzir um resumo, muitos apontam para estudar, aprender e compreender. Como estratégias, destacam identificar palavras-chave, grifar ou sublinhar, observar os subtítulos, esquematizar e parafrasear.

No tocante à identificação do que é mais importante em um texto, sugerem como estratégia a busca por palavras-chave, *“vendo se a informação tem relação com o tema ou a ideia principal”*; e identificando o que é informação nova.

As dúvidas que persistem são pontuais: como parafrasear; como marcar as palavras-chave; como identificar a conclusão do autor do texto-base. No número total de alunos, apenas dez estudantes disseram ter dúvidas.

Todos os estudantes pontuam que elaborar resumos escolares poderá ajudá-los nos estudos, na escola. Isto pode ser corroborado nos seguintes comentários dos estudantes: *“porque você pode fazer um resumo sobre as matérias de uma prova para ver o que você aprendeu”* (E04); *“porque saberemos identificar as informações mais importantes em todas as matérias”* (E06) *“ajuda a não copiar do texto e pegar o importante”* (E22); *“quando o professor pedir pra fazer resumo já vou saber como produzir resumo”* (E11).

4.2 Sequência didática do gênero resumo escolar por meio de artigo de divulgação científica

4.2.1 Capacidades de ação

Inicialmente, foi apresentada para os alunos a proposta de elaboração de resumo como estratégia de estudo, a partir de artigos de divulgação científica publicados na revista *Ciência Hoje das Crianças*. As atividades desenvolvidas nesse módulo de capacidades de ação inserem-se na seguinte habilidade da BNCC (2018: 147).

(EF69LP29) Refletir sobre a relação entre os contextos de produção dos gêneros de divulgação científica – texto didático, artigo de divulgação científica, reportagem de divulgação científica, verbete de enciclopédia (impressa e digital), esquema, infográfico (estático e animado), relatório, relato multimidiático de campo, *podcasts* e vídeos variados de divulgação científica etc. – e os aspectos relativos à construção composicional e às marcas linguística características desses gêneros, de forma a ampliar suas possibilidades de compreensão (e produção) de textos pertencentes a esses gêneros.

A primeira atividade, “Começo de conversa”, visava promover a percepção de que fazemos resumos constantemente em diversas situações do nosso dia a dia. Os alunos realizaram essa atividade em grupos de quatro alunos, foram formados seis grupos, em seguida, as questões foram debatidas. Apenas dois grupos disseram que não utilizam o resumo em seu dia a dia, somente na escola. Embora, os outros quatro grupos tenham afirmado que fazem resumos constantemente, restringiram seu uso à escola porque os professores pedem ou para estudar para uma prova ou atividade. Entretanto, algo contraditório é que todos os grupos disseram elaborar resumos, ainda que oralmente, para explicar algo a alguém como uma partida de futebol, seu dia, um livro, um filme ou uma novela.

Segundo eles, não podem faltar em um resumo os seguintes elementos: pontuação, parágrafos, sentido, começo, meio e fim. Dois grupos acrescentaram “*as partes mais importantes*” e o “*assunto principal*”.

Tais informações não caracterizam o gênero resumo escolar especificamente ou nenhum outro gênero textual, são muito genéricas, servem para produzir qualquer gênero textual. Mesmo os grupos que adicionam à resposta as partes mais importantes e o assunto principal, como pode ser observado no questionário inicial (no tópico 4.1), apresentam

dificuldade em esclarecer e em identificar o que seria essa parte importante ou esse assunto principal.

Alguns não identificam o resumo como texto, ao afirmar que o produzimos “*para não ter que fazer um texto*”; outros que serve para “*te ajudar a fazer algo*”; “*para resumir fatos e o que está contando em uma história*”; e “*para informar*”. Um grupo pontuou que ajuda na compreensão do texto. Embora os grupos tenham afirmado que, na escola, a elaboração do resumo é necessária para realizar as atividades propostas em sala, revisar matéria para prova e apresentar trabalho, somente um grupo relaciona a compreensão do texto à elaboração do resumo.

Após essa discussão inicial, a turma composta por 25 alunos elaborou um resumo escolar a partir do artigo de divulgação científica “Amazônia sob ameaça” publicado na revista CHC, em maio de 2007. Os estudantes tiveram dois horários de uma hora cada para realização dessa atividade. Como havia apenas um exemplar da revista em que o texto foi publicado, cada aluno recebeu uma cópia colorida do artigo em papel *couché*, a fim de garantir a qualidade do material impresso e de oferecer um material mais semelhante ao original. Portanto, cada aluno possuía seu próprio texto, poderia marcá-lo como desejasse. Nenhum deles fez marcas, grifos ou registros na cópia que lhe foi entregue.

Todos os alunos fizeram a leitura completa do texto antes de começar a redigir o resumo. Essa atividade evidenciou que os alunos não registravam o contexto de produção do texto e o referente. Nenhum resumo fez menção ao autor do texto-base. O título do texto-base apareceu apenas em três produções textuais, sendo utilizado como título dos resumos escolares produzidos pelos alunos.

Embora, todos os resumos apresentassem o tema, menos da metade continha a ideia principal. Selecionar as ideias secundárias e articulá-las com a principal foi outro ponto crítico, menos da metade das ideias secundárias aparecem nos resumos.

Apenas em seis resumos foi apresentada a conclusão do texto-base, porém dois desses textos continham um acréscimo do autor do resumo nessas conclusões, somente em um dos resumos foi citada a fonte. Houve muitos acréscimos, falseamentos, informações decorrentes de conhecimentos prévios que não constam no texto-base nem podem ser inferidos. Quinze textos apresentaram acréscimos de informações que não constavam no texto-base. possivelmente, neste caso, houve produção de inferências não autorizada pela base textual. Segundo Marcuschi (1984), ao se ater a seu ponto de vista, o leitor pode produzir leitura

inadequada ou menos aceitável em relação ao texto-base. No caso do texto científico ou também de vulgarização de ciência, devido ao contexto em que se encontram, o da Ciência, tem de haver maior fidelidade às informações constantes no texto-base, isto é, que elas sejam mais próximas das intenções do autor do texto.

As capacidades de ação foram as mais trabalhadas nesta pesquisa, pois através da produção inicial dos alunos, que serviu como diagnóstico das potencialidades e necessidades dos educandos, no que se refere à elaboração de resumos, constatou-se que não faziam menção ao contexto de produção e ao referente do texto-base. Simplesmente, apropriavam-se do texto-base, não identificando sequer sua autoria. Essas questões levantadas nesse diagnóstico inicial orientaram a reelaboração da sequência didática.

A primeira atividade deste módulo, “Reconhecendo o gênero resumo”, foi realizada em duplas, para que os alunos pudessem discutir com o colega, com o objetivo de promover “a facilitação, para que ele consiga vencer os obstáculos que a leitura de tais textos pode apresentar, é o trabalho coletivo: no trabalho com seus colegas, com diferentes saberes, pontos fracos e fortes, sob a orientação docente” (KLEIMAN, 2007: 12).

Para essa atividade selecionaram-se textos de seis gêneros textuais diferentes que integram o dia a dia desses estudantes: resumo de novela (do jornal Super Notícia), esquema (do livro de Língua Portuguesa adotado pela escola), tópicos (do livro de Ciências adotado pela escola), resenha de livro (da revista CHC), contracapa ou quarta capa de livro (que está disponível na biblioteca da escola) e o resumo escolar (do livro “Resumo”, de Machado, Lousada e Abreu-Tardelli).

A atividade foi realizada em dupla. Solicitou-se que lessem esses textos e identificassem quais poderiam ser resumos escolares. Posteriormente, em um grande círculo, o colega avaliou a atividade produzida pelo seu parceiro. Dez alunos identificaram o resumo de novela e o resumo escolar adequadamente. Os demais confundiram os outros gêneros, talvez porque tais textos contenham informações sintetizadas ou resumidas em alguns trechos.

Apesar disso, não tiveram dificuldade em relacionar os textos aos seus gêneros textuais, respectivamente. Oito alunos não conseguiram identificar o resumo escolar adequadamente; dois confundiram-no com o gênero esquema; e seis alunos confundiram o gênero resumo escolar com os tópicos do livro de Ciências. Cabe aqui destacar que o próprio livro de Ciências explica em suas páginas iniciais que aquela sessão do livro apresenta o resumo do conteúdo trabalhado na unidade; talvez, por isso, foi gerada a leitura equivocada

por parte dos alunos. Quanto à confusão com o esquema, talvez decorra do fato de nós, professores, por vezes, fazermos um resumo da matéria como revisão para prova através do esquema.

Quando questionados sobre como identificaram a diferença entre o resumo escolar e os demais textos, os que confundiram os tópicos com o resumo escolar argumentaram que estavam *“resumindo matérias escolares”*. O que pode parecer um erro no processo de elaboração dessa sequência didática, por talvez induzir o aluno ao erro, permitiu esclarecer um aspecto importante do resumo escolar: ele é um texto, não uma lista ou um amontado de frases soltas.

Os alunos que identificaram adequadamente o gênero resumo escolar tiveram dificuldades em explicar suas características: alguns copiaram um trecho do resumo em que consta a tese; outros que *“se trata de um texto explicativo, caracterizado pela maneira como é escrito (mais formal), pelo contexto e objetivo”*. Quando discutido oralmente, alguns disseram ter consultado a fonte dos textos utilizados na atividade para conseguir identificar adequadamente.

Em *“Conhecendo a revista CHC”*, cada aluno recebeu um exemplar da revista para manusear. Em seguida, a cópia colorida da capa de uma revista CHC para realizar a atividade proposta. Verificou-se que apenas dois alunos conheciam a revista CHC, embora sempre fiquem disponíveis na biblioteca. Contudo, identificaram o contexto de produção da revista com facilidade como afirma E03: *“significa que a revista trata assuntos científicos de maneira mais simples e clara para atingir seu público-alvo (as crianças), assunto científico como as coisas funcionam experiência e curiosidades”*.

Nessa atividade, a dúvida mais frequente foi sobre o significado da palavra *“exemplar”* que consta no enunciado da primeira questão. Houve a necessidade de uma explicação do termo que foi facilmente compreendida. Essa palavra talvez possa ser retirada sem prejuízo para a compreensão do enunciado ou se possa acrescentar a explicação de seu significado entre parênteses.

4.2.2 Capacidades discursivas

Na atividade “Lendo o artigo de divulgação científica”, os alunos receberam uma cópia colorida do artigo “Por que devemos nos preocupar com a extinção das espécies?”, também em papel *couché*. A primeira questão pretende avaliar a relação existente entre imagem e texto; no caso, trata-se de uma ilustração que não demandou muito esforço dos alunos. Reconhecer o autor do texto foi fácil, todos o fizeram. Apenas uma aluna não foi capaz de justificar o motivo pelo qual o autor tinha autoridade para falar sobre o assunto. Cinco alunos acreditam que tema e ideia principal é a mesma coisa.

Os que responderam que não, argumentaram frequentemente “*o tema trata do assunto do texto e a ideia principal informa o que é mais importante*”; para o (E07), “*acho que tema é como título e ideia principal é o assunto principal*”; já o (E20), “*porque a ideia principal de um texto é usada para explicar o tema*”, outros exemplificaram apontando o tema e a ideia principal do artigo. Logo, há certa confusão entre tema e ideia principal de um texto.

Para este trabalho, foram adotadas as definições de Solé (1998) sobre tema e ideia principal, a saber:

O tema indica aquilo do que trata um texto e pode exprimir-se mediante uma palavra ou sintagma. Tem-se acesso a ele respondendo à pergunta: De que trata este texto? A ideia principal, por outro lado, informa sobre o enunciado (ou enunciados) mais importante que o escritor utiliza para explicar o tema. Pode estar explícita no texto e aparecer em qualquer lugar dele, ou pode estar implícita. Exprime-se mediante frase simples ou duas ou mais frases coordenadas e proporciona maior informação – e diferente – da que o tema inclui. (SOLÉ, 1998: 135)

Esses conceitos foram colocados na atividade. Provavelmente seria mais viável parafraseá-los, para torná-los mais acessíveis aos alunos que demandaram muita explicação e diálogo para compreendê-los e aplicá-los na realização da atividade. Também promoveria maior compreensão criar um enunciado relacionando esses conceitos à questão anterior.

Ao identificar o tema abordado no artigo, cinco alunos copiaram o título do texto; seis parafrasearam esse título, tornando-o uma frase afirmativa; e os demais colocaram a extinção das espécies. Quanto à ideia principal, quatro alunos copiaram um trecho do primeiro parágrafo do texto, que apresenta o tema “*vira e mexe os meios de comunicação trazem notícia sobre alguma espécie em extinção*” (E22); nove alunos argumentaram de forma bem semelhante que a “*ideia principal é conscientizar as pessoas que as espécies estão ameaçadas*

e que devemos cuidar delas” (E13). Os demais colocaram expressões ou frases mais vagas, como *“a importância da natureza”, “a ideia é conscientizar” e “devemos cuidar bem de todos”*. Portanto, a maioria dos alunos não conseguiu identificar a ideia principal. Por tal razão, essa questão foi retomada em outra atividade ampliando a possibilidade de se criarem novas estratégias.

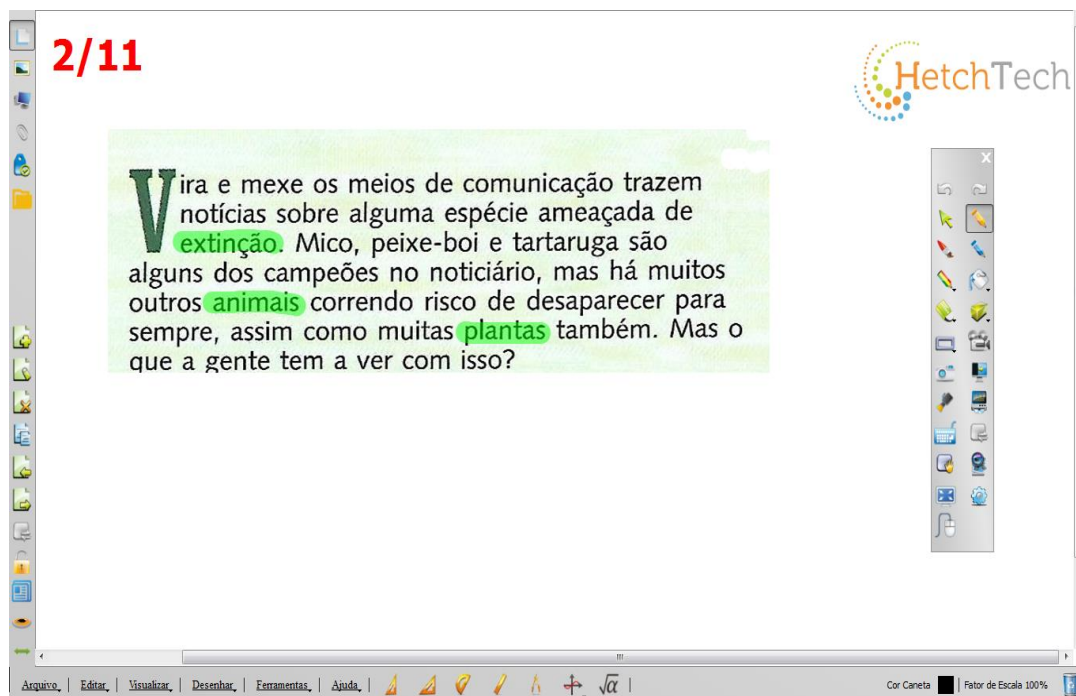
Na produção inicial, notou-se que os alunos simplesmente copiam trechos do texto-base realizando alguns apagamentos. Isso retrata um desconhecimento do uso de paráfrases ou de que é possível reescrever com outras palavras ou medo de errar ao utilizar outras palavras que não as do autor que tem autoridade para discorrer sobre um assunto. Raramente, utilizam paráfrase aparecendo somente em quatro resumos, na conclusão. Ao serem questionados em sala sobre como identificam as informações mais importantes, responderam, oralmente, que geralmente copiam a primeira frase de cada parágrafo, a não ser que seja grande demais. Nesse caso, escolhem uma menor.

Como estratégia de elaboração de resumos, explicou-se que algumas palavras carregam a significação mais relevante em cada parágrafo e que essas palavras são denominadas palavras-chave. Os alunos foram convidados a marcar as palavras-chave⁶ de cada parágrafo, na sala de vídeo com o auxílio da lousa digital, juntamente com a professora, essas palavras foram identificadas, conforme figura 8. Essa proposta vai ao encontro do indica a BNCC (2018: 147), segundo a qual:

(EF69LP34) Grifar as partes essenciais do texto, tendo em vista os objetivos de leitura, produzir marginais (ou tomar notas em outro suporte), sínteses organizadas em itens, quadro sinóptico, quadro comparativo, esquema, resumo ou resenha do texto lido (com ou sem comentário/análise), mapa conceitual, dependendo do que for mais adequado, como forma de possibilitar uma maior compreensão do texto, a sistematização de conteúdos e informações e um posicionamento frente aos textos, se este for o caso.

⁶ Segundo dicionário Priberam, palavra-chave é o “termo que sintetiza as ideias ou temas centrais de um texto”. (<https://dicionario.priberam.org/palavra-chave>> Acesso em 02/09/20)

Figura 8 - Slide 2 da atividade sobre palavras-chave da sequência didática de resumo escolar por meio de artigo de divulgação científica, 2019



Fonte: Elaborado pela autora.

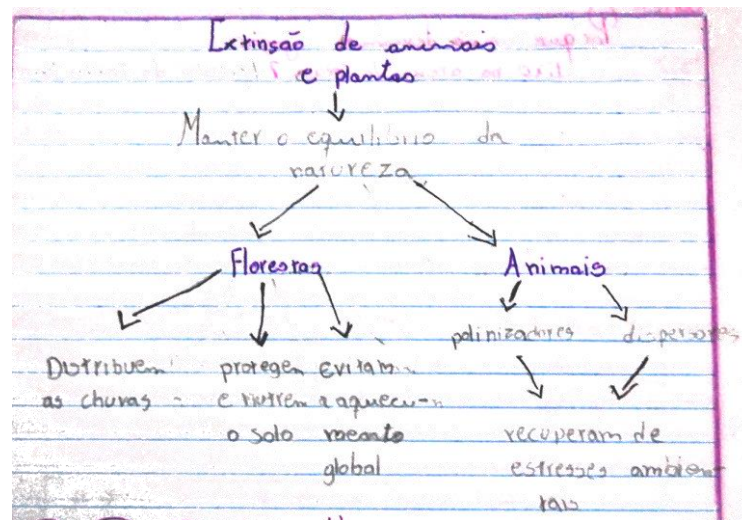
De um modo geral, os alunos grifaram muitas palavras em cada parágrafo. Juntamente com a professora realizou-se uma nova marcação dessas palavras, limpando-as, mostrando como fica mais clara a ideia contida no parágrafo.

Posteriormente, solicitou-se que elaborassem um esquema do texto utilizando essas palavras-chave arroladas conjuntamente em sala de aula. O objetivo do esquema é conseguir visualizar a relação hierárquica existente entre as informações de um texto, trata-se de uma reelaboração do plano do texto. Os estudantes fizeram-no, no caderno; como ficaram muito extensos ou com ligações equivocadas, em sala, elaborou-se outro com a mediação da professora que fez perguntas no sentido de recuperar essas informações e o elo que existe entre elas, o esquema construído consta na figura 9 a seguir. Os alunos observaram que o esquema que eles tinham feito sozinhos no caderno era bem mais extenso. Essa atividade visou atender à habilidade proposta na BNCC (2018: 147),

(EF69LP33) Articular o verbal com os esquemas, infográficos, imagens variadas etc. na (re)construção dos sentidos dos textos de divulgação científica e retextualizar do discursivo para o esquemático – infográfico, esquema, tabela, gráfico, ilustração etc. – e, ao contrário, transformar o

conteúdo das tabelas, esquemas, infográficos, ilustrações etc. em texto discursivo, como forma de ampliar as possibilidades de compreensão desses textos e analisar as características das multissemioses e dos gêneros em questão.

Figura 9 - Esquema do artigo "Por que devemos nos preocupar com a extinção das espécies?"



Fonte: elaborado pela autora e seus alunos.

Após a realização da atividade, vislumbrou-se outra possibilidade de elaboração do esquema, talvez de forma mais lúdica e mais direcionada, poderia consistir em organizar esse esquema, com o uso de setas com todas as informações devidamente registradas em pedaços de papel, para o texto “Amazônia sob ameaça”.

Na atividade seguinte, “Parafaseando”, após solicitar aos alunos que marcassem as palavras-chave do primeiro parágrafo do artigo “Por que devemos nos preocupar com a extinção das espécies?”, ou seja, aquelas que carregam a significação mais relevante. Juntamente com a professora, os alunos elaboraram a paráfrase do primeiro parágrafo do texto. Depois, propôs-se aos alunos que, após a marcação das palavras-chave dos outros seis parágrafos, registrassem as paráfrases de cada parágrafo. As atividades foram recolhidas e, na aula seguinte, na sala de vídeo, utilizando a lousa digital, preparou-se um *slide* com o título do artigo em estudo para cada parágrafo do texto e duas paráfrases de cada parágrafo produzidas pelos alunos foram registradas, com anuência deles, que autorizaram sua utilização de forma anônima, para compararmos as produções, analisando qual seria a mais adequada e porque a outra não estaria tão adequada, identificando o que faltou (alguma informação secundária) ou

o que foi acrescentado (falseamentos). Um exemplo dessa atividade pode ser observado na figura 10, a seguir.

Figura 10 - Slide 3 da atividade Paraphraseando da sequência didática resumo escolar

Título do texto: Por que devemos nos preocupar com a extinção das espécies?

3º parágrafo

As florestas precisam ser preservadas porque têm papel fundamental na distribuição das chuvas, em continentes inteiros. Sem falar que as matas também protegem o solo contra a erosão, ajudam a fixar nutrientes na terra e umidificam o ar. E mais: as áreas de floresta atuam retirando gás carbônico da atmosfera, o que é importantíssimo para conter o aquecimento global (uma outra conversa importante – veja *CHC 183*).

Paráfrases do terceiro parágrafo

Nós temos que entender que nossas florestas tem que ser preservadas pois se não, não teria mais chuva e ar limpo para respirar.

A floresta tem um papel muito importante, pois com ela tem a chuva, as matas protegem o solo contra a erosão e também ajuda a umidificar o ar.

Fonte: elaborado pela autora.

Os alunos participaram ativamente da discussão, apontando as inadequações, sugerindo alterações. Elencaram as estratégias que utilizaram para elaborar as paráfrases: ler, “pegar o mais importante”, identificar (grifando ou sublinhando as palavras-chave), elaborar um rascunho, comparar com o original e verificar se se mantém fiel ao texto-base.

Em seguida, produziram o resumo desse texto no caderno, ao observar seus registros enquanto atendia às suas demandas, questionamentos, constatou-se ser recorrente (mais de dez alunos) escreverem ao final do resumo escolar o subtítulo *conclusão* e registrarem sua opinião ou “seu entendimento sobre o texto”, ou seja, essa conclusão era do autor do resumo. Afirmaram que era preciso escrever um parágrafo em que era explicado o que entenderam do texto, sendo que o resumo por si mesmo deveria apontar se houve compreensão ou não.

Devido à recorrência do ocorrido, provavelmente, trata-se de algo ensinado ou solicitado por algum docente, o que evidencia, mais uma vez, a falta de consenso sobre a noção de resumo e seu entendimento como gênero textual no ambiente escolar, entre os próprios docentes.

Na biblioteca, os alunos manusearam as revistas CHC para conhecer a revista e escolher um artigo de divulgação científica para produzirem um resumo escolar e apresentarem oralmente para a turma. Diante da proposição, os alunos sugeriram que lhe apresentasse um modelo de resumo de escolar, para que pudessem observar como se faz. Então, surgiu a demanda por uma nova atividade, “Hora do resumo I”, não prevista até aquele momento, segundo Kleiman (2007: 11) “as atividades de sala de aula, ao envolverem a interação entre professor e aluno(s), entre aluno(s) e aluno(s) envolvem tal sorte de fatores de ordem social e pessoal que os resultados são imprevisíveis”. A pesquisadora assevera que o papel do professor “envolve agir como interlocutor privilegiado entre grupos com diferentes práticas letradas e planejar atividades que tenham por finalidade a organização e participação dos alunos em eventos letrados próprios das instituições de prestígio” (*id.* 2007: 18)

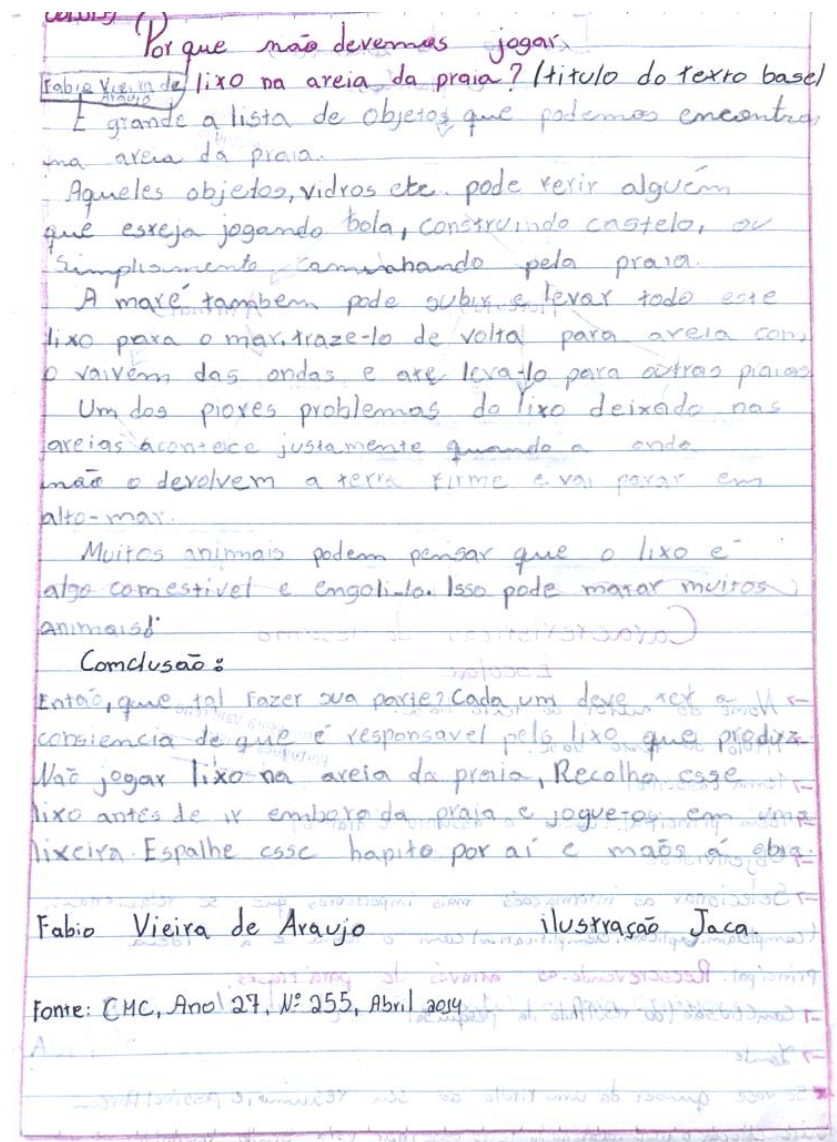
Sendo assim, o texto escolhido para ser analisado com os alunos foi aquele utilizado na questão 2, da atividade “Reconhecendo o gênero resumo”. Trata-se do resumo de um artigo do Leonardo Boff, um texto mais argumentativo, porém, considerando que todo texto é de alguma forma argumentativo, atende à necessidade por apresentar detalhadamente as partes que o constituem.

Apenas dez alunos redigiram e apresentaram o resumo escolar dos artigos de divulgação científica escolhido por eles. Depois, no horário seguinte, os demais estudantes, em duplas, analisaram as apresentações com intuito de observar se o resumo escolar atendia aos critérios levantados como “*tema, ideia principal, não fugir do assunto, nome do autor do texto original, ser objetivo*” (E17); e “*o nome do autor, o título, o tema e as informações e a fonte*” (E10).

Ao analisarem as apresentações, os alunos destacaram que comum a todas elas foram os seguintes “*tema, título e objetividade*” (E07). No entanto, E23 afirma que “*em todas as apresentações percebemos uma incerteza, as falas, no que entendemos sobre os textos e que não estávamos familiarizados com o texto em si. E nem todos tiveram objetividade*”. Revela-se pouca familiaridade com o gênero artigo de divulgação científica, o que reforça a relevância do trabalho com esses textos e com maior frequência, para que reconheçam a relação entre conteúdo temático e estrutura do gênero textual.

O estudante ainda enfatiza que nas apresentações “faltaram as informações secundárias. Só incluíram aquilo que julgaram mais importante no texto, ‘faltou’ o autor e a conclusão final” (E23), outra estudante acrescenta que “esqueceram-se de parafrasear, ficaram muito presos ao texto-base, alguns se esqueceram de colocar o nome do autor, título” (E03). Muitos alunos destacaram a incompletude dos resumos o que gerou confusão e impossibilitou a compreensão do texto pelos ouvintes. A título de ilustração dessas produções segue um exemplo (Figura 11).

Figura 11 - Resumo escolar do artigo de divulgação científica escolhido pelo estudante



Como se pode observar, há preocupação em colocar o título do texto-base; o nome do autor desse texto; a fonte, ainda que de uma maneira confusa, desorganizada, não integrando ao corpo do texto, em um parágrafo introdutório, por exemplo. Embora haja o subtítulo “conclusão” trata-se da conclusão do autor do texto-base e não do estudante que produziu o resumo escolar. Fez-se necessário explicar que não se separa a conclusão do corpo do texto, houve ênfase nessa questão porque os alunos acrescentavam geralmente uma conclusão pessoal, com algo que demonstrasse a compreensão que tiveram do texto-base, acrescentando informações que dispunham de outras fontes.

4.2.3 Capacidades linguístico-discursivas

Na seção intitulada “Ampliando estratégias”, retomou-se o artigo de divulgação científica “Amazônia sob ameaça”, a fim de ativar conhecimentos prévios e reforçar a diferença entre tema e ideia principal. Cada aluno recebeu novamente a impressão colorida em papel *couché* do artigo para realizar a atividade.

Catorze alunos lembravam-se de ter visto notícias sobre incêndios, queimadas na Amazônia, pois esse assunto foi muito discutido na mídia no segundo semestre de 2019, momento em que se realizou essa atividade. Por essa razão quando questionados sobre o título “Amazônia sob ameaça”, que ameaça seria essa, vinte estudantes disseram queimadas e desmatamento, os demais acrescentaram extinção das espécies, caça e pesca ilegais.

Ao tentar estabelecer uma relação entre a imagem da primeira página do artigo de divulgação científica com seu título, os alunos conseguiram de forma satisfatória, ainda que um pouco superficial e com alguns problemas na articulação das ideias, conforme se pode observar nos trechos a seguir: “*O título fala sobre a Amazônia em ameaça e as imagens mostram que a Amazônia está em ameaça e os animais estão tristes*” (E05) “*que devemos proteger os animais para eles não serem extintos. A menina está com cara de justiça*” (E18), “*que o índio e os animais estão espantados*” (E12).

O parágrafo introdutório que consta na primeira página do artigo é comprobatório de que nem sempre a informação mais importante encontra-se no início do parágrafo. Nesse caso, somente na última frase do parágrafo é apresentado claramente o assunto do artigo. Portanto, reforçou ser um equívoco a estratégia que eles adotavam ao elaborar resumos escolares, isto é, copiar a primeira frase de cada parágrafo.

Quanto ao tema do texto, ainda continuam em sua maioria copiando o título do texto, que, nesse caso, pode ser suficiente. No tocante à ideia principal, é notório que evitaram copiar trechos do texto e tentaram elaborar uma resposta, muitas delas incompletas, é verdade, com alguns problemas na articulação das ideias, mas demonstram avanço em relação à anterior como se pode observar em “*explicar como é que estão as ameaças da Amazônia e como correm perigo*” (E20); ou “*relatar alguns problemas da Amazônia, proteger os animais e cuidar da floresta*” (E12).

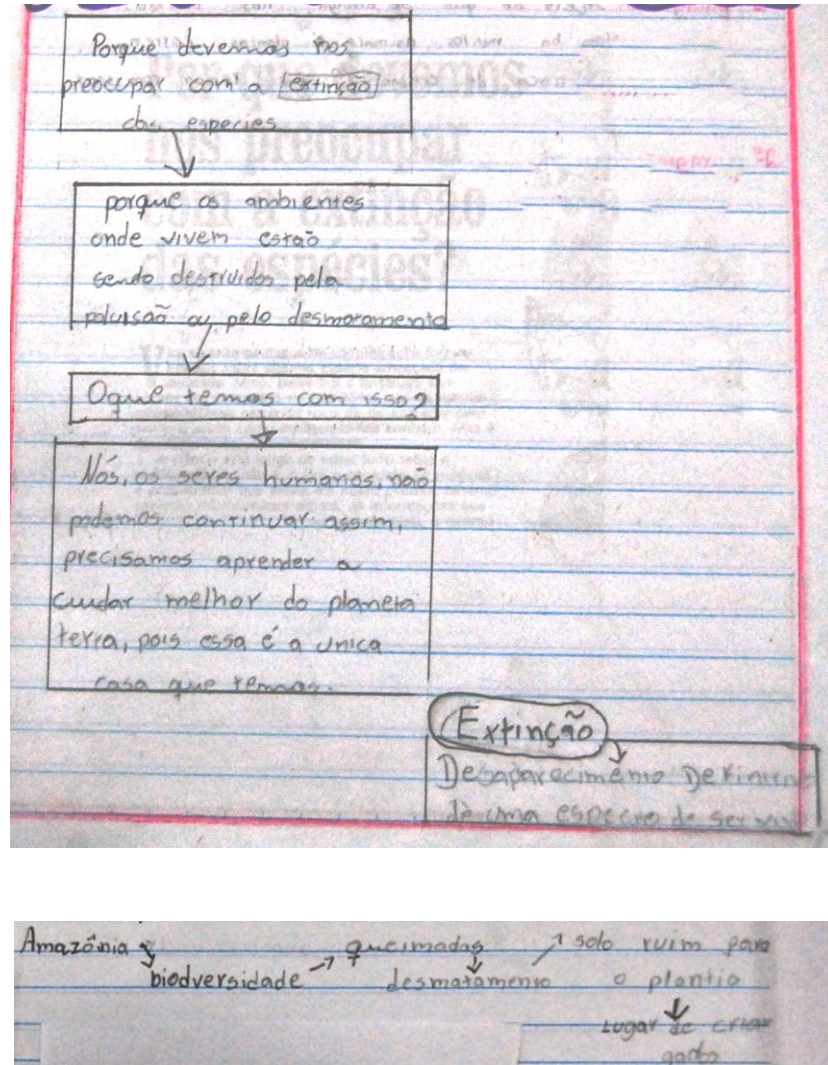
A atividade seguinte propõe destacar os conectivos utilizados no texto. Os três primeiros parágrafos foram feitos juntamente com a professora, utilizando a lousa digital. Em seguida, tentaram realizar a atividade, para a qual demonstraram grande dificuldade, por não conhecerem ou usarem esses conectivos em suas produções e devido ao fato de ser um texto muito grande. Para possivelmente resolver esses problemas na produção desse gênero textual, seria interessante utilizar um artigo de divulgação científica menor, uma estratégia viável seria fatiar os parágrafos e solicitar que os estudantes os reordenassem, prestando atenção aos conectivos, após destacá-los juntamente com a professora. Essa proposta foi acrescentada à sequência didática, após a análise dos dados. Afinal,

essencial é a atitude de um professor, que, sabendo-se em contínuo processo de letramento, aventura-se a experimentar e, com isso, a continuar aprendendo com seus alunos, através de práticas letradas que motivam o grupo todo e atendem, ao mesmo tempo, a interesses e objetivos individuais e, assim, formam leitores, despertam curiosidades, dão segurança a escritores iniciantes. (KLEIMAN, 2007: 18)

Questionou-se os alunos sobre a viabilidade de se parafrasear parágrafo por parágrafo o artigo de divulgação científica “Amazônia sob ameaça”. Eles afirmaram que não seria possível, porque o texto era muito grande, uma vez que o artigo tem quatro páginas; em seguida pontuaram acertadamente que, como havia subtítulos, talvez pudessem parafrasear o que foi escrito em cada subtítulo. Foi proposto que elaborassem um esquema desse texto.

Comparando-se os esquemas, visualiza-se a diferença entre as estruturas dos esquemas (Figura 12), observa-se que o anterior contém parágrafos extensos. No segundo, houve uma redução drástica na quantidade de elementos linguísticos, o que já aponta certa consciência de como se elabora o esquema, embora o estudante tenha tentado utilizar apenas as palavras-chave, exige, portanto, lapidação na elaboração desse gênero textual, o que não é o objetivo deste trabalho.

Figura 12 Comparação entre a estrutura dos esquemas do primeiro e do segundo artigo



Fonte: estudante E 11.

Desse modo atende-se, ainda que parcialmente, pois se trata de uma habilidade muito abrangente, a habilidade a seguir proposta pela BNCC (2018: 151)

(EF69LP42) Analisar a construção composicional dos textos pertencentes a gêneros relacionados à divulgação de conhecimentos: título, (olho), introdução, divisão do texto em subtítulos, imagens ilustrativas de conceitos, relações, ou resultados complexos (fotos, ilustrações, esquemas, gráficos, infográficos, diagramas, figuras, tabelas, mapas) etc., exposição, contendo definições, descrições, comparações, enumerações, exemplificações e remissões a conceitos e relações por meio de notas de rodapé, boxes ou links; ou título, contextualização do campo, ordenação temporal ou temática por tema ou subtema, intercalação de trechos verbais com fotos, ilustrações, áudios, vídeos etc. e reconhecer traços da linguagem dos textos de

divulgação científica, fazendo uso consciente das estratégias de impessoalização da linguagem (ou de pessoalização, se o tipo de publicação e objetivos assim o demandarem, como em alguns podcasts e vídeos de divulgação científica), 3ª pessoa, presente atemporal, recurso à citação, uso de vocabulário técnico/especializado etc., como forma de ampliar suas capacidades de compreensão e produção de textos nesses gêneros.

Foi preparada uma atividade que objetivava identificar os organizadores textuais, utilizando, ainda, o artigo de divulgação científica “Amazônia sob ameaça”; os alunos, juntamente com a professora marcaram nos dois primeiros parágrafos. Contudo, por se tratar de um texto extenso, os alunos tiveram muita dificuldade, teria sido, talvez, melhor utilizar um texto menor e enfatizar apenas alguns organizadores por vez. Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004) propõem uma atividade semelhante para diferenciar conectivos ou organizadores textuais de acordo com a função que desempenham no texto. Porém, os alunos demandam um trabalho mais sistematizado e mais básico, para perceberem esses elementos em um texto. Esse tipo de questão pode ser retomada utilizando um texto mais curto, para que a sequência didática aqui proposta não fique muito extensa e cansativa e atenda ao que se propõe na BNCC (2018: 147).

(EF69LP31) Utilizar pistas linguísticas – tais como “em primeiro/segundo/terceiro lugar”, “por outro lado”, “dito de outro modo”, “isto é”, “por exemplo” – para compreender a hierarquização das proposições, sintetizando o conteúdo dos textos.

Após a realização dessas atividades, foi construída uma ficha para autoavaliação com os critérios levantados, ao longo da aplicação da sequência didática, pelos alunos, juntamente com a professora, com a finalidade de ser consultada pelos estudantes durante a elaboração da produção final.

O objetivo dessa produção final e da elaboração da grade de autoavaliação não é atribuir uma nota ao trabalho final do estudante. A intenção é que o aluno consiga perceber em que evoluiu, quanto evoluiu e o que demanda atenção, que ele seja capaz de revisar suas produções de maneira crítica e criteriosa, aprendendo a autorregular sua aprendizagem.

Figura 13 - Ficha de autoavaliação do resumo escolar

Ficha de autoavaliação do resumo escolar
No resumo escolar que você fez há:
título do texto-base? () Sim () Não
nome do autor do texto-base? () Sim () Não
tema do texto-base? () Sim () Não
ideia principal do texto-base? () Sim () Não
informações mais importantes do texto-base? () Sim () Não () Às vezes
paráfrases das informações mais importantes do texto-base? () Sim () Não () Às vezes
conclusão ou paráfrase dessa conclusão do autor do texto-base? () Sim () Não
fonte do texto-base? () Sim () Não
objetividade ? () Sim () Não
Que trechos ou parágrafos você destaca como adequados?
Que trechos ou parágrafos deveriam ser melhorados?

Fonte: elaborado pela autora.

A sequência didática como um todo contempla ainda duas habilidades da BNCC (2018: 165), a saber:

(EF67LP22) Produzir resumos, a partir das notas e/ou esquemas feitos, com o uso adequado de paráfrases e citações.

(EF67LP25) Reconhecer e utilizar os critérios de organização tópica (do geral para o específico, do específico para o geral etc.), as marcas linguísticas dessa organização (marcadores de ordenação e enumeração, de explicação, definição e exemplificação, por exemplo) e os mecanismos de paráfrase, de maneira a organizar mais adequadamente a coesão e a progressão temática de seus textos.

Para a produção final, foi selecionado o artigo de divulgação científica “Mudanças no clima da Terra. O que pode acontecer?”, publicado na revista CHC, em setembro de 2007. Também foi utilizada cópia colorida em papel *couché*, com o intuito de facilitar a visualização das imagens e o efeito do uso das cores do texto original, pois havia somente um exemplar da

revista em que o texto foi publicado. Os alunos tiveram dois horários de uma hora para realizar a atividade.

Ao considerar todo o percurso trilhado pelos estudantes, constatam-se os avanços significativos ou não, as dificuldades enfrentadas bem como suas possíveis causas e, conseqüentemente, essa análise possibilita o desenvolvimento de novas atividades ou estratégias para suprir as demandas ainda existentes.

4.2.4 Comparando as produções iniciais e finais do gênero resumo escolar

De acordo com a ficha de autoavaliação elaborada pelos alunos, é possível estabelecer alguns critérios para analisar suas produções finais e iniciais, conforme figura 14.

Figura 14 - Critérios para verificar a adequação ao gênero resumo escolar

Critérios para análise das produções iniciais e finais dos estudantes
1. Título do texto-base
2. Autor do texto-base
3. Tema
4. Ideia principal
5. Ideias secundárias
6. Conclusão do texto-base
7. Verbos que atribuem atos ao autor do texto-base
8. Paráfrase
9. Fonte

Fonte: elaborado pela autora.

Na tabela 1, o estudante é identificado pela letra E, seguido de um número; PI refere-se à produção inicial; e PF, à produção final. As cores são utilizadas apenas para facilitar a visualização e distinção dos dados de cada produção. O fato de ser verde não significa que está ótimo, mas que foi melhorado, conforme será discutido nesta análise. Em algumas análises utilizam-se tabelas com o intuito de ilustrar e facilitar a visualização das informações analisadas.

Alguns critérios, como nome do autor do texto-base, título do texto-base e fonte referem-se ao contexto e referente. Embora os alunos não tenham demonstrado dificuldades em identificar essas informações no texto-base, conforme se observou na atividade “Lendo um artigo de divulgação científica”, um número reduzido deles mencionou essas informações em suas produções iniciais.

Os critérios tema, ideia principal, ideias secundárias e conclusão do texto-base, aludem à arquitetura textual, à sua planificação de uma maneira mais abrangente, porém eficiente para a demanda deste estudo. Como o objetivo de leitura do artigo de divulgação científica e da elaboração de resumo escolar é estudar para aprender ou para ser avaliado, é fundamental recuperar as informações secundárias e estabelecer a relação hierárquica entre elas e a ideia principal.

O uso de verbos para mencionar a ação do autor do texto-base como um mecanismo enunciativo e as paráfrases integram os mecanismos de textualização.

Embora esta pesquisa seja qualitativa, é importante observar os dados obtidos nas produções iniciais e finais comparativamente, pois sinalizam avanços e dificuldades que ainda demandam um aprofundamento maior.

Tabela 2 - Registro do nome do autor do texto-base

Resumos escolares	Registro do nome do autor do texto-base	Sem registro do nome do autor do texto-base
Produção inicial	0	25
Produção final	13	12

Fonte: elaborada pela autora.

No primeiro resumo escolar, nenhum aluno registrou o nome do autor do texto-base, não houve preocupação em preservar a autoria desse texto. Isso levanta uma questão que não é muito discutida no Ensino Fundamental: a autoria, o plágio. É como se nós, professores, fingíssemos não ver ou acreditássemos que os alunos não são capazes de discernir o que é seu e o que pertence a outra pessoa, talvez dessa forma estejamos estimulando ou reforçando essa atitude. É preciso explicar que o fato de resumir um texto não o torna um texto de autoria própria, mas uma síntese bem formulada de um texto que tem um autor e que foi retextualizado. O resumo escolar tem como autor o aluno, mas o texto-base não. Isso deve ficar claro para que o estudante já inicie o processo de elaboração da noção de plágio e respeito às produções de outras pessoas, dando-lhes o devido crédito.

Na produção final, treze alunos atribuem autoria a quem de direito, mencionando o autor do texto-base. Portanto, após a realização da sequência didática, um pouco mais da metade dos estudantes conseguiram entender a importância da autoria. Logo, ainda há necessidade de se retomar essa questão.

Tabela 3 - Menção ao título do texto-base

Resumos escolares	Com título do texto-base	Sem o título do texto-base
Produção inicial	3	22
Produção final	15	10

Fonte: elaborada pela autora.

O título do texto-base não consta em vinte e duas produções iniciais, três estudantes utilizaram-no como título do seu resumo escolar. Sendo assim, não há qualquer menção ao texto-base. Ao utilizar o título do texto-base como título do seu resumo escolar o aluno se apropria do título, assim como da autoria do texto.

Na produção final, quinze alunos colocaram o título do texto-base. No entanto, seis desses alunos empregaram-no como título do seu resumo escolar. Portanto, apenas nove alunos explicitaram a autoria do texto e três alunos não o fizeram em um parágrafo introdutório, apenas colocaram o nome do autor do texto-base embaixo do título que, ao mesmo tempo, se configura como título do resumo escolar. Ao colocar o nome do autor do texto-base indica-se a autoria, embora faça parecer que o resumo também é da autoria do autor do texto-base. Esse fato revela a necessidade de se retomar essa questão, para que seja realizada de maneira mais adequada e para que os outros dez alunos que não colocaram o título do texto-base reconheçam a relevância de fazê-lo.

Todos os alunos foram capazes de mencionar o tema do texto em seu resumo, tanto na produção inicial como na final. Entretanto, no tocante à ideia principal, na primeira produção apenas nove alunos foram capazes de identificá-las e registrá-las em seu texto. Houve aumento significativo, na produção final, pois, dezenove alunos conseguiram registrar essa ideia principal, ainda que copiada do texto original.

Tabela 4 - Identificação da ideia principal

Resumos escolares	Com a ideia principal do texto-base	Sem a ideia principal do texto-base
Produção inicial	9	16
Produção final	19	06

Fonte: elaborada pela autora.

A produção de qualquer texto exige um objetivo, uma intenção. No caso do resumo escolar, a escolha das informações que serão registradas variará conforme sua finalidade. Nesta pesquisa, o objetivo é o estudo, ou seja, elaboração do resumo escolar visa à preparação para uma avaliação, configura-se como uma estratégia de estudo, espera-se, portanto, que todas as ideias secundárias que compõem o texto-base constem no resumo escolar uma vez que não é possível definir com certeza qual informação será exigida.

O primeiro artigo de divulgação científica, “Amazônia sob ameaça”, contém treze ideias secundárias conforme se pode observar na figura 15, na qual se identificou o tema, a ideia principal, as ideias secundárias e a conclusão, com o intuito de balizar as análises dos textos dos estudantes.

Os alunos tiveram dois horários para elaborar o resumo escolar, todos conseguiram terminar dentro do horário estabelecido ou até antes, portanto o tempo destinado à realização da atividade foi suficiente.

De maneira geral, esses textos não registraram nem a metade das ideias secundárias, são treze, apenas um estudante colocou oito e outro, sete. Calculando a média de número de ideias secundárias presentes nessas produções, seria algo em torno de quatro.

Talvez a ideia de que o resumo seja um texto pequeno tenha determinado registro dessa quantidade pequena de ideias secundárias bem como a concepção de que, em um resumo, o seu produtor escolhe o que é mais importante baseado em questões subjetivas, como o que gostou mais ou o que é mais empolgante, conforme afirmam no questionário inicial.

Figura 15 - Conteúdo temático do artigo "Amazônia sob ameaça"

Tema	Amazônia está em perigo
Ideia principal	Ameaças invisíveis ou não identificadas por fotos de satélites: transformações na paisagem e uso inadequado dos recursos naturais.
Ideia secundária 01	A diversidade de ambientes que compõem a floresta amazônica.
Ideia secundária 02	Grandes transformações na paisagem.
Ideia secundária 03	Uso inadequado dos recursos naturais.
Ideia secundária 04	Dados do Instituto de Pesquisas Espaciais sobre a área desmatada na Amazônia em um ano
Ideia secundária 05	Queimadas para plantio de um só produto ou criação de gado.
Ideia secundária 06	Prejuízos que as queimadas acarretam para a floresta e para o planeta.
Ideia secundária 07	Exploração seletiva de madeira tanto ilegal como legal que geram feridas na floresta facilitando queimadas.
Ideia secundária 08	Extinção de espécies que se alimentam dos frutos das árvores de valor comercial.
Ideia secundária 09	Plantio incorreto.
Ideia secundária 10	Reaproveitamento do solo para pastagens.
Ideia secundária 11	Criação de estradas legais e ilegais possibilita a exploração predatória da madeira e ocupação ilegal do solo.
Ideia secundária 12	Pesca e caça ilegais para comercialização da carne ou da pele.
Ideia secundária 13	Perseguição dos animais por considerá-los perigosos ao ser humano.
Conclusão	Não é suficiente protegê-la é necessário utilizá-la de forma planejada e responsável a fim de conservá-la.

Fonte: elaborada pela autora.

O texto que serviu como texto-base para a elaboração do resumo escolar final, intitulado “Mudanças no clima da Terra. O que pode acontecer?”, publicado em setembro de 2007, na revista CHC, contém doze ideias secundárias elencadas na figura abaixo.

Os alunos tiveram dois horários de uma hora para realizar a atividade. Porém, já estavam no final do ano letivo, cansados, não havia muita preocupação por parte de alguns em realizar a atividade com o devido cuidado, pois já tinham passado de ano.

Figura 16 - Conteúdo temático do artigo "Mudanças no clima da Terra. O que pode acontecer?"

Tema	Mudanças climáticas.
Ideia principal	A composição da atmosfera da Terra está mudando em virtude das atividades humanas que aumentam a emissão de gases responsáveis pelo efeito estufa.
Ideia secundária 01	Composição da nossa atmosfera e gases do efeito estufa.
Ideia secundária 02	O que é a função benéfica do efeito estufa.
Ideia secundária 03	O que tem contribuído para o aumento da emissão de gás carbônico.
Ideia secundária 04	Como o gás metano tem aumentado sua concentração na atmosfera.
Ideia secundária 05	O nitrogênio emitido pelo uso de fertilizantes na agricultura.
Ideia secundária 06	O aumento da emissão dos gases do efeito estufa acarreta o aumento da temperatura.
Ideia secundária 07	Como as queimadas aumentam o efeito estufa e interferem nos regimes de chuva.
Ideia secundária 08	Elevação da temperatura em dois, cinco e até 7 graus e possíveis consequências.
Ideia secundária 09	Mudanças no regime de chuvas aumentando a intensidade das secas e enchentes
Ideia secundária 10	Uso sustentável dos recursos naturais: energia eólica e solar.
Ideia secundária 11	Evitar o consumismo.
Ideia secundária 12	Reciclagem.
Conclusão	Preservar o meio ambiente e utilizar de maneira inteligente a energia e os recursos naturais.

Fonte: elaborada pela autora.

A tabela 5 compara o registro das ideias secundárias pelos alunos nas suas produções iniciais e finais.

Tabela 5 - Ideias secundárias do texto-base nos resumos escolares

Quantidade ideias secundárias registradas	Número de alunos que registraram	
	Produção inicial	Produção final
1	1	1
2	1	3
3	6	1
4	6	4
5	4	5
6	5	4
7	1	2
8	1	1
9	0	1
12	0	1

Fonte: elaborada pela autora.

Na produção final, não houve avanços relevantes em termos de aumento do registro das ideias secundárias conforme se constata na tabela 5; a média seria de cinco ideias, ou seja, houve o aumento de apenas um ponto percentual. No entanto, uma estudante conseguiu registrar as doze ideias (figura 17), e havia registrado apenas seis na primeira produção. No total, nove alunos conseguiram identificar a metade ou mais da metade das ideias secundárias.

Figura 17 - Resumo escolar final da estudante E 04

O que pode acontecer se ocorrerem mudanças no clima da Terra? Paulo Brito responde a esta pergunta com o texto "Mudanças no clima da Terra. O que pode acontecer?".

A composição da atmosfera está mudando com as atividades dos seres que habitam a Terra. Nessa atmosfera existem gases e partículas, como o oxigênio. Mas também existem outros gases que são importantes para as plantas, para os seres humanos e para a manutenção do clima do planeta. Gases como gás carbônico, metano e óxido nitroso recebem o nome de gases de efeito estufa. São chamados assim porque assim como em uma estufa, eles mantêm a temperatura do planeta em níveis adequados para a vida. Sem o gás de efeito estufa a temperatura da Terra seria cerca de -18°C . Se fosse assim haveria apenas água gelada (gelo).

Nos últimos 150 anos, o homem descobriu como trabalhar com as máquinas, como calorias e outros meios. Com eles, começaram a começar a extrair carvão e petróleo do fundo da crosta terrestre para transformá-los em combustíveis. A queima de combustíveis emite gases poluentes em excesso. A concentração de gás carbônico na atmosfera está aumentando rapidamente nos últimos anos.

Quando um automóvel queima gasolina, um dos principais gases que sai do escapamento é o gás carbônico que aumenta o efeito estufa de nosso planeta. Das chaminés das

indústrias também é emitido, grande parte do gás carbônico, por conta do queima de combustíveis fósseis como carvão, gás natural e petróleo.

Outro gás do efeito estufa que está aumentando rapidamente é o metano, emitido por vacas e bovinos em seu processo de alimentação. Os vacas e o "povo" das vacas emitem o metano. Como temos bilhões de vacas pelo mundo, a pequena emissão de cada uma delas tem um impacto importante na atmosfera global.

Quando a agricultura produz alimentos em larga escala, ela emite muitos gases de efeito estufa, principalmente quando adicionam fertilizantes para aumentar a produção. Fertilizantes que contêm nitrogênio são processados por bactérias no solo que emitem óxido nitroso para a atmosfera.

Toda energia que mantêm o nosso planeta vem do sol. Estamos aumentando a fração de energia que é armazenada na atmosfera, aumentando a temperatura do planeta. A temperatura média aumentou 1,8 graus centígrados nos últimos 100 anos.

As queimadas que destroem a Floresta Amazônica são grandes fontes de gases de efeito estufa para a atmosfera. A Floresta Amazônica é fundamental para o clima do regime de chuvas, além de uma biodiversidade muito rica.

Os possíveis impactos climáticos não dependem de quanto a humanidade irá reduzir as emissões de gases de efeito estufa. É muito importante que a humanidade reduza a emissão de gases de efeito estufa rapidamente. Precisamos utilizar mais energia solar e eólica que não emitem gases de efeito estufa. A reciclagem evita a retirada de mais recursos naturais do planeta.

Cada um de nós pode e deve ajudar, cuidando de não desperdiçar água e alimentos, além de produtos gerais de consumo.

Fonte: estudante E 04.

A aluna que registrou todas as ideias secundárias do texto-base, copiou os trechos das informações mais relevantes. Acrescentou apenas um parágrafo introdutório apresentado o título do texto-base e o seu autor.

Tabela 6 - Conclusão do texto-base

Resumos escolares	Com conclusão	Sem conclusão
Produção inicial	7	18
Produção final	15	10

Fonte: elaborada pela autora.

Quanto à explicitação da conclusão do texto-base, na produção inicial apenas sete alunos registraram-na, copiando-a na íntegra ou parcialmente. Na produção final, quinze alunos conseguiram fazer o registro dessa conclusão. Os demais estudantes não conseguiram identificar a relevância da conclusão na construção do texto.

Tabela 7 - Uso de paráfrases

Resumos escolares	Com paráfrases	Sem paráfrases
Produção inicial	3	22
Produção final	9	16

Fonte: elaborada pela autora.

Outro aspecto relevante refere-se ao emprego de paráfrase, segundo Antunes (2005:62), parafrasear “é uma operação de reformulação, de dizer o mesmo de outro jeito. É bastante comum nos textos explicativos, ou naqueles com função didática, nos quais, há obviamente um interesse particular na compreensão dos pontos abordados”. Na primeira produção, há três paráfrases que aparecem no parágrafo introdutório, como a da estudante E16: *“Alguma vez você já ouviu falar que a Amazônia está em perigo? Com certeza, sim. Mas você sabe quais são esses perigos e como eles são causados? Quando dizemos isso logo vem à cabeça as queimadas e o desmatamento, só que os problemas muitas vezes não são visíveis e mais intensos do que imagina”*.

Na produção final, houve nove paráfrases, sendo duas no parágrafo introdutório e sete no parágrafo final ou conclusão, como se pode observar no seguinte trecho da estudante E22: *“E a gente pode colaborar com nosso planeta, preservar o meio ambiente e assim cuidar da saúde do planeta para ter a nossa saúde boa também!”*.

Esse escrever de outro jeito, com outras palavras, assemelha-se à situação quando em uma questão qualquer solicita-se que o aluno escreva com suas palavras, eles não fazem a menor ideia de que palavras são suas, pois tudo o que sabem ou aprenderam vieram de outros autores e professores. Por vezes, o aluno responde a uma questão como essa tal qual está no livro ou no texto referência e é considerado certo. Como fazer o aluno se sentir autor, se ele não é capaz de reconhecer e valorizar suas palavras? Entender como parafrasear é fundamental para que o aluno desenvolva a capacidade de se perceber como capaz de ter palavras, de usá-las ainda que parafraseando outro autor.

Tabela 8 - Uso de verbos que atribuem atos ao autor do texto base

Resumos escolares	Com verbo	Sem verbo
Produção inicial	3	22
Produção final	08	17

Fonte: elaborada pela autora.

Os verbos que atribuem atos ao autor do texto-base, “geralmente, não estão explicitados no texto original” (Machado, Lousa, Abreu-Tardelli, 2004: 49). Segundo as autoras, esses atos do autor do texto-base indicam: posicionamento do autor do texto-base, organização das ideias do texto, ação do autor do texto-base em relação ao leitor ou indicação do conteúdo geral.

De acordo com Bronckart (1999: 332), esses verbos marcam as modalizações pragmáticas que são avaliações sobre o conteúdo temático que contribuem para explicitar “alguns aspectos da responsabilidade de uma entidade constitutiva do conteúdo temático (personagem, grupo, instituições, etc.) em relação às ações de que é o agente, e atribuem a esse agente intenções, razões (causas, restrições, etc.), ou ainda, capacidades de ação”. Esse mecanismo orienta a interpretação do texto por seus destinatários, ajudando a estabelecer a coerência pragmática por esclarecer posicionamentos enunciativos.

Na produção inicial, apareceram três vezes no parágrafo introdutório. O estudante E05 inicia seu resumo da seguinte forma “*O texto fala sobre o desmatamento que têm muito na Amazônia...*”, utilizando o verbo falar, termo muito coloquial, precisaria ser reelaborado, no caso atribui o ato ao texto e não ao autor. Há que se fazer adequação ao registro, ao nível de formalidade.

Na produção final, os verbos são registrados em oito produções, sendo sete no parágrafo introdutório e uma apenas na conclusão. Portanto, são utilizados para apresentar o texto-base e seu autor como fazem E09 e E01, a saber: “*O texto de Paulo Artaxó, Mudanças no clima da Terra. O que pode acontecer?, fala do aumento da temperatura global, dos gases causadores desse aumento e de como podemos evitar esse aumento de temperatura.*” (E09); e “*O autor quer nos falar que nossa atmosfera é composta de gases e partículas como o oxigênio que respiramos.*” (E01).

Há, portanto, a necessidade premente de desenvolver atividades sobre esses verbos, que indicam a ação do autor do texto, para ampliar o repertório linguístico dos alunos e mais do que isso reconhecer essa possibilidade, esse recurso linguístico, porém ajustá-lo ao

registro, ensinar a adequação ao nível de formalidade exigido por uma dada situação. Nesse sentido, como sugestão, há duas atividades na obra de Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004), figura 18, que podem ser utilizadas ou adaptadas para essa finalidade. As autoras sugerem que os estudantes grifem os verbos que atribuem atos ao autor do texto base no resumo do texto “A cultura da paz”, de Leonardo Boff o mesmo texto que integra a “Hora do resumo I”, na sequência didática (Anexo 4).

Além disso, propõe um exercício de completar lacunas no resumo do texto-base, oferecendo uma lista de verbos, que ampliam o repertório lexical. Os textos-base, ou pelo menos seus excertos que foram resumidos, são disponibilizados para que o estudante possa ler e escolher os verbos mais adequados a cada situação, servem de referência e orientam a leitura e a elaboração do resumo. Há que se compreender o excerto para escolher o verbo mais pertinente, conforme figura abaixo. É possível realizar essa mesma estratégia com artigos de divulgação científica.

Outra possibilidade seria utilizar alguns excertos dos textos dos alunos, com a anuência deles, para substituir os verbos empregados por outros numa linguagem mais formal. Poderia ser feito em dupla para que pudessem discutir, utilizando dicionários físicos ou virtuais. Assim, uma atividade completaria a outra promovendo a reflexão sobre sua própria produção e proporcionando ampliação do repertório linguístico. Dessa forma, contemplaria melhor à proposta da BNCC (2018: 151)

(EF69LP43) Identificar e utilizar os modos de introdução de outras vozes no texto – citação literal e sua formatação e paráfrase –, as pistas linguísticas responsáveis por introduzir no texto a posição do autor e dos outros autores citados (“Segundo X; De acordo com Y; De minha/nossa parte, penso/amos que”...) e os elementos de normatização (tais como as regras de inclusão e formatação de citações e paráfrases, de organização de referências bibliográficas) em textos científicos, desenvolvendo reflexão sobre o modo como a intertextualidade e a retextualização ocorrem nesses textos.

Figura 178 - Atividade sobre atribuição de atos ao autor do texto-base

4. Observe o exemplo em que destacamos os verbos utilizados para indicar diferentes atos do autor do texto resumido. Em seguida, leia os trechos e preencha os espaços dos resumos correspondentes com os verbos mais adequados, dentre os do quadro abaixo.

apontar — definir — descrever — elencar — enumerar — classificar — caracterizar — dar características — exemplificar — dar exemplos — contrapor — confrontar — comparar — opor — diferenciar — começar — iniciar — introduzir — desenvolver — finalizar — terminar — concluir — pensar — acreditar — pensar — julgar — afirmar — negar — questionar — criticar — descrever — narrar — relatar — explicar — expor — comprovar — provar — defender a tese — argumentar — dar argumentos — justificar — dar justificativas — apresentar — mostrar — tratar de — abordar — discorrer — esclarecer — convidar — sugerir — incitar — levar a

Exemplo

Um amigo me disse:

— Não guarde nada para uma ocasião especial. Cada dia que se vive é uma ocasião especial.

Ainda estou pensando nestas palavras... já mudaram minha vida. Agora estou lendo mais e limpando menos. Sento-me no terraço e admiro a vista sem preocupar-me com as pragas. Passo mais tempo com minha família e menos tempo no trabalho. Compreendi que a vida deve ser uma fonte de experiências a desfrutar, não para sobreviver. Já não guardo nada. Uso meus copos de cristal todos os dias. Coloco uma roupa nova para ir ao supermercado, se me dá vontade. Já não guardo meu melhor perfume para ocasiões especiais, uso-o quando tenho vontade.

(Mensagem distribuída por e-mail)

Resumo

O autor **relata** o que um amigo lhe disse e **mostra** como as palavras desse amigo influenciaram sua vida, **elencando** diversas ações de seu cotidiano que ele **realiza** de forma diferente.

Trecho 1

Em 1948 e em 1976, as Nações Unidas proclamaram extensas listas de direitos humanos, mas a imensa maioria da humanidade só tem o direito de ver, ouvir e calar. Que tal começarmos a exercer o jamais proclamado direito de sonhar? Que tal delirarmos um pouquinho? Vamos fixar o olhar num ponto além da infâmia para adivinhar outro mundo possível:

- o ar estará livre do veneno que não vier dos medos humanos e das humanas paixões;
- nas ruas, os automóveis serão esmagados pelos cães;
- as pessoas não serão dirigidas pelos automóveis, nem programadas pelo computador, nem compradas pelo supermercado e nem olhadas pelo televisor.

(Eduardo Galeano, Fórum Social Mundial 2001. *Caros Amigos* 01/2000)

Resumo do trecho 1

O autor (_____) a contradição entre a existência de extensas listas de direitos humanos e o fato de a maioria da humanidade não ter nenhum. Diante disso, (_____) o leitor a sonhar com um mundo possível e (_____) algumas das características desse mundo.

Trecho 2

Há três tipos de jornalistas:

- 1) o repórter, que escreve o que viu;
 - 2) o repórter interpretativo, que escreve o que viu e o que ele acha que isso significa;
 - 3) o especialista, que escreve a respeito do significado daquilo que não viu.
- (adaptado de Elio Gaspari, *Folha de S.Paulo*, 13/09/1998)

Resumo do trecho 2

O autor (_____) os jornalistas em três tipos.

Tabela 9 - Indicação da fonte

Resumos escolares	Com fonte	Sem fonte
Produção inicial	1	24
Produção final	5	20

Fonte: elaborada pela autora.

A fonte do texto-base é mencionada em uma única produção inicial. Na produção final, há cinco menções. Logo, os alunos não alcançaram uma compreensão adequada da necessidade de registro dessa informação. Talvez, por já mencionarem o nome do autor e do título do texto-base, pensem ser desnecessário citar a fonte completa com data, editora e cidade da publicação do texto. Assim, não compreenderam que a fonte contém mais informações relevantes sobre o contexto de produção do texto-base. Em relação a esse ponto, houve pouco avanço.

As capacidades referentes à leitura são desenvolvidas em um processo, não podemos simplesmente considerar os dados, os números expressos na tabela como desanimadores porque os avanços muitas vezes não atingiram sessenta por cento da turma. Na educação, cada aluno é um sujeito, cada um, individualmente, importa, cada avanço por menor que seja sinaliza um grande progresso para um determinado sujeito.

Os dados quantitativos são relevantes para orientar o planejamento do professor e a elaboração de material didático adequado para determinada turma, pois indicam o que demanda maior atenção, o que exige uma nova abordagem. Nesse sentido, o papel do professor é fundamental para que os alunos desenvolvam a capacidade de compreensão e elaboração do raciocínio, para que, enfim, possam, a partir da compreensão da realidade e da maneira como os outros compreendem essa realidade, se posicionar criticamente com autonomia. Ao planejar e elaborar o material didático, “o professor assume, nesse caso, um lugar no sistema educacional como profissional que decide sobre um curso de ação com base na observação, análise e diagnóstico da situação” (KLEIMAN, 2007: 17).

A sequência didática mostrou-se eficaz como instrumento para aprendizagem da leitura do artigo de divulgação científica através da elaboração do resumo escolar. Sua estrutura em módulos possibilita a reorganização das atividades de acordo com as capacidades que se almeja desenvolver. As produções iniciais e finais permitem planejar, direcionar e redirecionar a prática pedagógica.

4.3 Operações de retextualização

O resumo escolar configura-se como a retextualização de outro texto, ou seja, é a elaboração de um novo texto a partir de outro, mantendo fidelidade ao conteúdo temático. Produzir um resumo escolar envolve, por conseguinte, operações de retextualização, as que Marcuschi (2003) divide em dois grandes grupos: regras de regularização e idealização; e regras de transformação. A primeira refere-se a regras de editoração; e a segunda, às regras de transformação as quais interessam a esta pesquisa.

Tais operações de transformação, segundo Marcuschi (2003), são as que realmente configuram o processo de retextualização e abarcam alterações mais profundas no texto-base. Baseiam-se em estratégias de reformulação, eliminação por seleção ou agrupamento, reordenação tópica e falseamentos ou acréscimos.

As produções iniciais e finais dos estudantes revelam essas operações. Sobre a eliminação por seleção, já se discutiu na seção anterior, sendo que a maioria dos alunos não registrou nem a metade das ideias secundárias que constam nos textos que serviram de base para a elaboração do resumo. Nesse processo, não retiraram somente repetições ou redundâncias, eliminaram informações fundamentais para a compreensão do resumo escolar.

O resumo escolar tem como característica tendência à redução textual, portanto, supõe-se que houvesse muita condensação ou agrupamento de ideias, mantendo a ordem em que aparecem no texto. O que não se confirmou, apenas cinco alunos condensaram ideias na produção inicial e apenas um na final.

Cinco alunos agruparam ideias secundárias na primeira produção, listando as ameaças menos visíveis à Amazônia como em E07: *“A Amazônia está sofrendo muito desmatamento, está tendo queimada, lá tem animais em extinção, está tendo exploração de madeira, a caça indiscriminada e a pesca sem controle”*.

Na produção final, houve apenas um agrupamento e está associado à paráfrase. O aluno E23 *“Se queremos cuidar da vida e do futuro do Brasil e de outros países devemos nos esforçar para proteger nossas florestas, porque elas são fundamentais para a redução dos gases na atmosfera e distribuem chuvas pelas cidades”*.

Outra operação já mencionada na seção anterior, quando discutimos o emprego de paráfrase, é a reformulação. Estratégia pouco utilizada, essa forma de explicitação mostrou-se de difícil elaboração para os participantes da pesquisa, o que evidencia a necessidade de

planejar e desenvolver atividades que possibilitam a apreensão e a construção da referenciação bem como do uso de dêiticos.

Nas produções iniciais, foram identificadas quatro reordenações tópicas, porém na produção final apenas um estudante o fez. Ao reorganizar as ideias, o texto-base “Mudanças no clima da Terra. O que pode acontecer?” ficou confuso, conforme o seguinte exemplo: “*As queimadas que destroem a floresta amazônica são grandes fontes de gases do efeito estufa para atmosfera. Toda a energia que mantém o nosso planeta vem do sol, quando o automóvel queima combustível é um dos principais gases que saem do escapamento é o gás carbônico que aumenta o efeito estufa natural da Terra.*”(E18).

A confusão não se deve apenas à reordenação tópica, há ausência de elos coesivos e a própria ordem dos elementos na frase acarreta problema de compreensão.

A estratégia mais recorrente na produção inicial foi o acréscimo, quinze produções utilizaram-na, o que gerou muitos falseamentos. Marcuschi (2003: 70) pondera que retextualizar exige uma interpretação prévia “nada desprezível”. Acrescenta que “para transformar, é necessário compreender o texto. Contudo, uma não compreensão não impede a retextualização, mas pode conduzir a uma transformação problemática, chegando ao falseamento” (2003: 86). Esse falseamento revela uma má compreensão do texto, os estudantes acrescentaram informações que não constam no texto-base, inclusive dados estatísticos, como se integrassem esse texto. Portanto, não foram fiéis às ideias do texto-base, conforme se pode observar nos seguintes trechos: “*O Brasil tem 60% da Amazônia e os sessenta por cento está sendo queimado.*” (E05); “*A Amazônia é importante para o Brasil e o mundo, além de produzir 20% do oxigênio do mundo é rica em biodiversidade é o habitat de muitos animais que só existem no Brasil ou na América latina.*” (E09); e “*A Amazônia está em perigo, está precisando da nossa ajuda, as árvores, os animais, enfim, caso esse desmatamento não pare daqui 20 ou 50 anos não vai ter mais árvores.*” (E12).

O resumo inicial de E12 nem parece ser do artigo de divulgação científica “Amazônia sob ameaça” são tantos acréscimos, seis no total, que as duas ideias secundárias do texto-base presentes se perdem num emaranhado de informações calcadas no senso comum que não se relacionam com o texto-base. Em sua produção final, há menos acréscimos (quatro), mas ainda mantém o mesmo tom do senso comum, das palavras que nada acrescentam em termos de informação. Há um pensamento mágico, pois oferece uma solução simples que resolverá todos os problemas (“*todos nós cuidarmos da natureza*”), e apresenta uma única

consequência que talvez nem seja a pior considerando as inúmeras catástrofes mencionadas no texto-base, como se pode perceber no seguinte trecho da produção final: *“Mas se todos nós cuidarmos da natureza nada disso irá acontecer e o nosso futuro será maravilhoso, sem poluição e etc., mas se continuar assim o futuro será cheio de doenças respiratórias.”* (E12).

Há outros acréscimos que indicam modalizações deônticas que “consistem em uma avaliação de alguns elementos do conteúdo temático, apoiada nos valores, nas opiniões e nas regras constitutivas do mundo social” (BRONCKART, 1999: 311), como se pode ver nas seguintes produções iniciais: *“E a gente pode colaborar com o nosso planeta, para preservar o meio ambiente, e assim cuidar da saúde do planeta para ter a nossa saúde boa também!”* (E22); e *“Nós temos que acordar as pessoas estão acabando com o mundo”* (E21).

Modalizações apreciativas também estão presentes são avaliações que procedem “do mundo subjetivo da voz que é fonte desse julgamento, apresentando-os como benéficos, infelizes, estranhos, do ponto de vista da entidade avaliadora” (BRONCKART, 1999: 322), como se pode ver em: *“Se nós não fizermos isso seremos altamente prejudicados!!!”* (E15) – Produção final.

Tabela 10 - Acréscimos

Resumos escolares	Com acréscimos	Sem acréscimos
Produção inicial	15	10
Produção final	04	21

Fonte: elaborada pela autora.

Embora a objetividade tenha sido apontada como característica do resumo escolar, há vários acréscimos em que os alunos inserem sua opinião sobre o conteúdo temático. A tabela 10 demonstra que houve uma redução na quantidade de produções finais com acréscimos. Se houvesse tempo hábil, os textos dos alunos poderiam e deveriam ser devolvidos para que os alunos os revisassem em duplas ou individualmente.

As operações de retextualização estão presentes na elaboração do resumo escolar, são fundamentais para sua elaboração. No entanto, a estratégia de acréscimo exige maior reflexão para evitar falseamentos e marcas de subjetividade que não caracterizam o gênero resumo escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino da leitura é uma especificidade do componente curricular Língua Portuguesa, embora as demais áreas do conhecimento colaborem nesse aspecto com gêneros específicos de suas áreas do saber. No entanto, gêneros da esfera científica têm sido negligenciados ou abordados apenas por áreas específicas. Recentemente, a BNCC aponta o papel da Língua Portuguesa na compreensão e elaboração de diversos gêneros textuais nos campos da prática de estudo e pesquisa que envolve a esfera científica como artigos de divulgação científica, relatórios, seminários, resumos, etc.

A leitura é orientada sempre por um propósito, esta pesquisa investiga a leitura para estudo, para fins de construção de conhecimento, não se trata de memorização ou de uma visão utilitarista, mas de aprendizagem. A elaboração de resumo contribui para a compreensão do texto-base, no caso, do artigo de divulgação científica e que a sequência didática proposta por Schneuwly e Dolz constitui-se um instrumento pertinente para alcançar esse fim.

Portanto, este estudo enquadra-se no campo da pesquisa-ação, há uma ação, elaboração da sequência didática, orientada pela teoria do interacionismo sociodiscursivo para solucionar um problema: a dificuldade dos discentes em compreender textos expositivos e em elaborar resumos escolares. O trabalho desenvolvido gerou mudanças, novos conhecimentos para todos os sujeitos envolvidos: capacidades de linguagem desenvolvidas pelos alunos; planejamento e elaboração de material didático, pelo professor.

Esse trabalho possibilitou ainda aos estudantes conhecerem a biblioteca como um espaço de leitura de textos não literários, despertando o interesse pela leitura de textos de divulgação científica, de obras que estão na biblioteca e são pouco procuradas.

O resumo escolar como todo gênero textual apresenta características próprias como conteúdo temático, estrutura composicional e estilo. Contudo, essas características geram dúvidas entre os profissionais que ministram aulas para o Ensino Fundamental conforme foi verificado no questionário aplicado aos docentes. Essa confusão é percebida nos alunos que se sentem perdidos diante de orientações vagas, pouco elucidativas sobre o gênero resumo como: é um texto menor que o texto-base, que contém o tema, a ideia principal e as informações mais importantes.

Os alunos têm dificuldade em discernir o que é ideia principal e tema, de acordo com as oficinas desenvolvidas no módulo destinado às Capacidades de ação, sendo que muitos entendem que se trata de sinônimos, não conseguindo estabelecer distinção entre essas duas categorias, apesar de identificarem o tema com facilidade, o mesmo não ocorre com a ideia principal. Houve avanço nesse sentido, pois 76% dos alunos conseguiram identificar a ideia principal após a sequência didática.

Outro fator complicador é a frase feita proferida pelos professores em sala de aula e repetida pelos estudantes: “*pegar informações mais importantes*”, uma vez que o elemento que define essa relevância é o propósito de leitura e as relações hierárquicas que se estabelecem entre as informações no texto.

O esquema foi utilizado com a finalidade de que os alunos visualizassem essa hierarquia, não com o intuito de se trabalhar mais um gênero textual, é mais uma estratégia de visualização para a construção de um conhecimento sobre a relação de dependência entre as informações que constituem o texto. Os esquemas produzidos pelos alunos eram muito extensos, o visual era confuso, havia muita informação. Portanto, a professora elaborou esquemas em conjunto com os alunos e analisaram as diferenças.

Para isso, utilizou-se o recurso de grifar palavras-chave, que carregam a significação mais relevante nos parágrafos. Outra estratégia, a paráfrase, demandou uma elaboração conjunta para que os alunos entendessem o que significa escrever com outras palavras ou com suas palavras, mantendo-se fiéis ao texto-base. Analisar as paráfrases elaboradas pelos colegas foi fundamental para perceber contradições, extrapolações e incompletudes. Todavia, não foi suficiente para que se sentissem confortáveis para utilizá-las, uma vez que apenas oito produções finais continham paráfrases.

No que se refere à citação do título do texto-base e do nome seu autor, o avanço é indiscutível, pois na produção inicial não havia nenhuma citação ao autor do texto-base e apenas três mencionavam o título do texto-base utilizando-o como título do próprio texto. Entretanto, há que se aprimorem as estratégias de apresentação, bem como de menção aos atos do autor do texto-base, o repertório lexical é muito restrito ao “*fala, diz, quer dizer*” é preciso ampliá-lo, enfim, é necessária uma adequação ao registro, ao nível de formalidade. A citação da fonte ainda evidencia grande dificuldade, talvez porque já tenham citado o autor, não vejam por que informar a fonte ou porque não conseguem localizar essa informação e expressá-la.

O registro da conclusão do texto-base gerou muita polêmica, pois os estudantes registravam a opinião deles sobre o texto-base e fora do corpo do texto, como se fosse um comentário, com um subtítulo inclusive (conclusão). Assim sendo, reforçou-se a questão da autoria e da fidelidade ao texto-base.

Quanto às operações de transformação, a que mais se destacou foi a de acréscimo, que acarretou falseamentos, pois introduziram dados estatísticos que não existiam nos textos-base. Além disso, indicaram modalizações, avaliações sobre o conteúdo temático que não cabiam no texto em questão. Houve, no entanto, uma redução desses acréscimos na produção final, provavelmente em decorrência das atividades desenvolvidas na sequência didática, as quais reforçavam a questão da fidelidade à ideia do texto na elaboração do resumo escolar.

A elaboração de resumos escolares contribui para a compreensão do texto-base, ao se exigir que o aluno seja capaz de reconhecer sua planificação, sua arquitetura textual para registrá-la. Embora a maioria ainda copie trechos do texto, realizando somente apagamentos, aprender a selecionar informações de acordo com um propósito desenvolve a capacidade de leitura; aprender a dizer o mesmo com outras palavras – parafrasear, conduz à autonomia na leitura; para se posicionar criticamente, é fundamental a compreensão do dizer do outro e que se respeite sua autoria.

A realização deste estudo confirma a proposta de Schneuwly e Dolz de que o gênero textual constitui o instrumento de trabalho para aprendizagem da língua materna. Além disso, demonstra que o trabalho executado nas aulas de Língua Portuguesa pode contribuir com as demais áreas, ao promover atividades de leitura de textos da esfera científica que não objetivem apenas a identificação de um conceito ou exemplo de um determinado conteúdo, mas a compreensão do contexto e do referente, de sua planificação, dos mecanismos de textualização e enunciativos.

A retextualização permite o desenvolvimento de atividades de leitura associada à produção textual. Nesta pesquisa, enfatizou-se a leitura. Trata-se de uma abordagem diferente daquelas tradicionais de perguntas explícitas ou implícitas que constam nos livros didáticos. Isto é, a leitura não foi feita apenas para responder perguntas, mas para produzir um novo gênero textual. Logo, justifica-se, assim, o uso de paráfrases, pois, não se pretende ter a resposta certa, que está no texto, é possível e desejável que se utilizem outras palavras, como fazemos corriqueiramente. Assim, a retextualização caracteriza-se como outro caminho, nem melhor nem pior, apenas diferente, outra forma de desenvolver as habilidades propostas pela

BNCC. Além disso, conduz o docente à reflexão profunda da sua prática e do seu papel social, ressignificando-os por propiciar um aprofundamento teórico substancial e promover um refinamento da prática em si.

Essa reflexão extrapolou as paredes da sala de aula, pois outros profissionais da escola também se envolveram com o trabalho desta pesquisa, se interessaram discutindo sobre as teorias e as práticas em estudo. Logo, dado o impacto na escola, sugere-se que essa repercussão possa ser muito maior, assim, o presente trabalho poderá aperfeiçoar, atualizar professores e capacitar pessoas em formação, realizando ajustes de acordo com o contexto das escolas.

Logo, entender o resumo escolar como um gênero textual é fundamental para o desenvolvimento de novas práticas pedagógicas, das dimensões ensináveis desse gênero, assim como da sua própria definição requerem ainda muitos estudos, pois são fonte de posições controversas que se refletem no ambiente escolar. Nesse sentido, investir em formação docente como se faz no Profletras é essencial para alcançar resultados que repercutam na melhoria da qualidade da educação básica no Brasil. Espera-se que este trabalho contribua para esse fim, suscitando e inspirando outros estudos e práticas.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ASSIS, Juliana Alves; DA MATA, Maria Aparecida; PERINI-SANTOS, Pedro. ENSINO/APRENDIZAGEM DE RESUMOS ACADÊMICOS EM SALA DE AULA: NEGOCIAÇÃO DE REPRESENTAÇÕES¹. **II Encontro Internacional Linguagem, Cultura e Cognição: Reflexões para o Ensino**, (Anais) 2003.

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline *et al.* **Palavras incertas: as não coincidências do dizer**. Campinas: Editora da Unicamp, 1998.

BEZERRA, Benedito Gomes. Letramentos acadêmicos na perspectiva dos gêneros textuais. **Fórum Linguístico**, v. 9, n. 4, p. 247-258, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>>. Acesso em: 20 abr. 2020.

BRITTO, Luiz Percival de Leme. **Contra o consenso: cultura escrita, educação e participação**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2003.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividades de linguagem, discursos e textos: por um interacionismo sociodiscursivo**. Trad. Anna Rachel Machado. São Paulo: EDUC, 1999.

BRONCKART, Jean-Paul; MATÊNCIO, Maria de Lourdes Meirelles (ORG.). **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Trad.: Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matêncio. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

BRONCKART, Jean-Paul. **Gêneros de textos, tipos de discurso e sequências. Por uma renovação do ensino da produção escrita**. *Letras*, n. 40, p. 163-176, 2010.

CASTELLO-PEREIRA, Leda Tessari. **Leitura de estudo: ler para aprender a estudar e estudar para aprender a ler**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2005.

Ciência Hoje das Crianças. Rio de Janeiro: 1986-. N. 175, dez. 2006. 30p.

CHEVALLARD, Yves. Sobre a teoria da transposição didática: algumas considerações introdutórias. **Revista de educação, ciências e Matemática**, v. 3, n. 2, 2013.

COSTA, Teresa; SOUSA, Otília Costa; CARDOSO, Adriana. Compreensão na leitura num manual de estudo do meio. **Da Investigação às Práticas**, v. 5, n. 1, p. 98-117, 2015.

DE CAMARGO GRILLO, Sheila Vieira; GIERING, Maria Eduarda; MOTTA-ROTH, Désirée. Perspectivas discursivas da divulgação/popularização da ciência. **Bakhtiniana. Revista de Estudos do Discurso**, v. 11, n. 2, p. 3-13/Eng. 4-15, 2016.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. **Leitura: inferências e contexto sociocultural**. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. **Retextualização de gêneros escritos**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. **Aula de Português: parâmetros e perspectivas**. Belo horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2013.

FIGUEIREDO, Laura, BALTHASAR, Marisa, GOULART, Shirley. **Singular & Plural: leitura, produção e estudos de linguagem**. 6ºano, 2ª ed. São Paulo: Moderna, 2015.

FIGUEIREDO, Laura, BALTHASAR, Marisa, GOULART, Shirley. **Singular & Plural: leitura, produção e estudos de linguagem**. 7ºano, 2ª ed. São Paulo: Moderna, 2015.

FIGUEIREDO, Laura, BALTHASAR, Marisa, GOULART, Shirley. **Singular & Plural: leitura, produção e estudos de linguagem**. 8ºano, 2ª ed. São Paulo: Moderna, 2015.

FIGUEIREDO, Laura, BALTHASAR, Marisa, GOULART, Shirley. **Singular & Plural: leitura, produção e estudos de linguagem**. 9ºano, 2ª ed. São Paulo: Moderna, 2015.

FILIFE, Luzonzo. O artigo de divulgação científica – da análise de um exemplar de gênero à produção textual orientada. In: GONÇALVES, Matilde e JORGE, Noémia. *Literacia científica na escola*. Lisboa: PLC, 2018.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2006.

FULGÊNCIO, Lúcia; LIBERATO, Yara. **É possível facilitar a leitura: um guia para escrever claro**. São Paulo: Contexto, 2007.

GERALDI, João Wanderley. O ensino de língua portuguesa-e a Base Nacional Comum Curricular. **Retratos da Escola**, v. 9, n. 17, 2016.

<https://www.fn.de.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos>> Acesso em 10 mar. de 2019.

<http://capes.cienciahoje.org.br/sobre-nos/> > Acesso em 15/06/2020 às 17h05min.

<https://cienciahoje.org.br/instituto/história>> Acesso em 19/06/2020 às 16h39min.

<https://dicionario.priberam.org/palavra-chave> > Acesso em 02/09/2020.

KLEIMAN, Angela B. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever.** Cefiel/Unicamp & MEC, 2005.

KLEIMAN, Angela B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**, v. 32, n. 53, p. 1-25, 2007.

KLEIMAN, Angela B. Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar. **Perspectiva**, v. 28, n. 2, p. 375-400, 2010.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **Desvendando os segredos do texto.** São Paulo: Cortez Editora, 2003.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto.** 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2006.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Escrever e argumentar.** São Paulo: Contexto, 2018.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **As tramas do texto.** São Paulo: Contexto, 2019.

LEA, Mary; STREET, Brian. O modelo de “letramentos acadêmicos”: teoria e aplicações (The “Academic Literacies” Model: Theory and Applications). Tradução de Fabiana Komesu e Adriana Fischer. **Revista Filologia e Linguística Portuguesa**, p. 477-493, 2014.

MACHADO, Anna Rachel, LOUSADA, Eliane Gouvêa, ABREU-TARDELLI, Lília Santos. **Resumo.** São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

MACHADO, Anna Rachel; LOUSADA, Eliane; ABREU-TARDELLI, Lília Santos. O resumo escolar: uma proposta de ensino de gênero. **Signum: Estudos da Linguagem**, v. 8, n. 1, p. 89-101, 2005.

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

MARCUSCHI, Luiz Antônio. A leitura como processo inferencial no universo cultural cognitivo. *In: Leitura, teoria e prática*, 5. Porto Alegre: Mercado aberto, 1984.

MARCUSCHI, Luiz Antônio *et al.* Gêneros textuais: definição e funcionalidade. **Gêneros textuais e ensino.** Rio de Janeiro: Lucerna, v. 20, 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividade de retextualização.** 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Referenciação e progressão tópica: aspectos cognitivos e textuais. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, N48, 2006. P. 7-22.

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

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Exercícios de compreensão ou cópiação nos manuais de ensino de língua? **Em aberto**, v. 16, n. 69, 2008b.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Compreensão textual como trabalho criativo. **Programa Caderno de formação: formação de professores didática geral**. Cultura Acadêmica, p. 89-103, São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 2011.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. Atividade de (Re) textualização em práticas acadêmicas: um estudo do resumo. **Scripta**, p. 109-122, 2002.

MEDEIROS, João Bosco. **Redação científica: a prática de fichamentos, resumos, resenhas**. 13 ed. São Paulo: Atlas, 2019.

MOTTA-ROTH, Désirée; MARCUZZO, Patrícia. Ciência na mídia: análise crítica de gênero de notícias de popularização científica. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 10, n. 3, p. 511-538, 2010.

MOTTA-ROTH, Désirée. Letramento científico: sentidos e valores. **Notas de Pesquisa**, p. 12-25, 2011.

PERINI, Mario Alberto. **Para uma nova gramática do português**. São Paulo: Ática, 1985.

ROJO, Roxane. **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. São Paulo: Educ.; Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000.

ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio Augusto Gomes (Orgs.). **Livro didático de Língua Portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2003.

ROJO, Roxane. O letramento escolar e os textos da divulgação científica – a apropriação dos gêneros de discurso na escola. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, v. 8, n. 3, p. 581-612, set./dez. 2008

ROJO, Roxane Rodrigues. Letramentos escolares: coletâneas de textos nos livros didáticos de língua portuguesa. **Perspectiva**, v. 28, n. 2, p. 433-465, 2010.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. Roxane Rojo. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

SERAFINI, Maria Teresa. **Como escrever textos**. Tradução: Maria Augusta Bastos de Matos; adaptação Ana Maria Marcondes Garcia. 9ª ed, São Paulo: Globo, 1998.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Trad. Cláudia Schilling. 6ª ed. Porto Alegre, ArtMed, 1998.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação** 18ª Edição. São Paulo: Cortez, 2011.
TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e pesquisa**, v. 31, n. 3, p. 443-466, 2005.

ZAMBONI, Graziela. Estratégias de construção da referência no gênero de popularização da ciência. *In*: KOCH, Ingedore, MORATO, Edwiges Maria e BENTES, Anna Christina. **Referenciação e discurso**. São Paulo: Contexto, p. 169-195, 2005.

ANEXOS

Anexo A – Carta de anuência



ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR HILTON ROCHA

Rua Ingá, 1138, Industrial São Luiz – Contagem – MG

(31) 3352-5220

CARTA DE ANUÊNCIA

Eu, Richard Coelho, diretor da Escola Municipal Professor Hilton Rocha, autorizo a realização, neste estabelecimento de ensino, da pesquisa intitulada: **Estratégias de leitura e escrita de textos expositivos**, desenvolvida pela professora **Valdirene Batista da Costa Lage** e sob responsabilidade do pesquisador professor doutor Luiz Antônio dos Prazeres, da Universidade Federal de Minas Gerais.

Estamos cientes de que objetivo da pesquisa é produzir e executar uma sequência didática, voltada para o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita direcionadas para textos expositivos, visando à elaboração do gênero textual acadêmico resumo.

A aceitação está condicionada ao cumprimento pela pesquisadora dos requisitos da Resolução 196/96 e suas complementares, comprometendo-se a utilizar os dados e materiais gerados exclusivamente para fins da pesquisa.

Contagem, 28 de março de 2019.



E. M. PROFESSOR HILTON ROCHA
RICHARD COELHO
DIRETOR DE ESCOLA MUNICIPAL Nº 127.141-4

Anexo B – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE)

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

Caro(a) aluno(a):

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada "Estratégias de leitura e escrita de textos expositivos", desenvolvida pela professora Valdirene Batista da Costa Lage, mestranda no Programa de Mestrado Profissional (PROFLETRAS/UFMG), sob orientação do Professor Doutor Luiz Antônio dos Prazeres, da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais.

A pesquisa pretende colocar em prática um conjunto de ações para auxiliar você e seus colegas, alunos do 7º ano da Escola Municipal Professor Hilton Rocha (MG), a aprimorarem habilidades de leitura e de escrita. Para tanto, propomos uma sequência didática. As atividades serão desenvolvidas pela professora Valdirene Batista da Costa Lage, no primeiro semestre de 2019, no horário regulamentar das aulas, de 7h a 11h30, na própria escola. Você será convidado (a) a responder um questionário inicial a fim de verificar, seus conhecimentos sobre práticas de leitura e escrita de textos expositivos. Pretendemos, também, registrar em áudio, vídeo, fotografias e por escrito algumas aulas em que o projeto esteja sendo desenvolvido, sempre que julgarmos necessário para uma posterior análise de dados. Esse material será armazenado pela assistente de pesquisa, professora Valdirene Batista da Costa Lage em mídias como pen drive e computador pessoal. Os nomes e imagens dos participantes não aparecerão posteriormente nas análises que serão feitas.

Você não é obrigado(a) a participar da pesquisa, e as diferentes atividades realizadas no projeto não têm relação alguma com a avaliação da disciplina de Língua Portuguesa. Você é livre, também, para desistir de participar da pesquisa em qualquer momento considerado oportuno, sem nenhum prejuízo. Ao divulgarmos algum dado da pesquisa, garantiremos o anonimato dos participantes do projeto.

Assinatura ou rubrica

Caso surja qualquer dúvida ou problema, você poderá contatar o pesquisador responsável na Faculdade de Letras da UFMG, na Av. Antônio Carlos, 6527, em Belo Horizonte, no telefone: (31) 3409 - 8045, ou pelo e-mail lpzaeresufop@gmail.com.

Uma via deste documento ficará com o participante e a outra com o pesquisador. Assim, se você se sentir suficientemente esclarecido(a), solicito a gentileza de assinar sua concordância no espaço abaixo.

Eu, _____
 confirmo estar esclarecido(a) sobre a pesquisa e concordo em participar dela.

Assinatura do(a) aluno(a)

L. Prazeres

Professor doutor Luiz Antônio dos Prazeres
 Pesquisador Responsável - Faculdade de Letras -
 Universidade Federal de Minas Gerais
 Av. Antônio Carlos, 6627, Belo Horizonte - MG
 Telefone: (31) 3409 - 6045 e-mail: lprazeresufop@gmail.com

Valdirene Batista da Costa Lage

Professora mestranda Valdirene Batista da Costa Lage
 Assistente de Pesquisa - Faculdade de Letras -
 Universidade Federal de Minas Gerais
 Escola Municipal Professor Hilton Rocha
 Rua Ingá, 1138
 Industrial São Luiz - Contagem - MG
 Telefone: (31) 33525220 e-mail: Valdirene.batista@yahoo.com.br

COEP - Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG¹
 Av. Antônio Carlos, 6627 - Unidade Administrativa II - 2º andar - sala 2005 - Campus
 Pampulha Belo Horizonte - Minas Gerais - CEP: 31270-901 E-mail:
coep@prpq.ufmg.br Fone: 3409-4592

¹A função do COEP é de atenção às questões ou dúvidas quanto à ética em pesquisa.

Anexo C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Caro(a) pai/mãe ou responsável:

Seu (Sua) filho(a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada "Estratégias de leitura e escrita de textos expositivos", desenvolvida pela professora Valdirene Batista da Costa Lage, mestranda no Programa de Mestrado Profissional (PROFLETRAS/UFMG), sob orientação do Professor Doutor Luiz Antônio dos Prazeres, da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais.

A pesquisa pretende colocar em prática um conjunto de ações para auxiliar os alunos do 7º ano da Escola Municipal Professor Hilton Rocha (MG), a aprimorarem habilidades de leitura e escrita. Para tanto, propomos uma sequência didática. As atividades serão desenvolvidas pela professora Valdirene Batista da Costa Lage, no primeiro semestre de 2019, no horário regulamentar das aulas, de 7h a 11h30, nas dependências da própria escola.

Seu(sua) filho(a) será convidado(a) a responder a um questionário inicial a fim de verificar, além da condição socioeconômica dele(a), seus conhecimentos sobre práticas de leitura e escrita de textos expositivos. Pretendemos, também, registrar em áudio, vídeo, fotografias e por escrito algumas aulas em que o projeto esteja sendo desenvolvido, sempre que julgarmos necessário para uma posterior análise de dados. Esse material será armazenado pela assistente de pesquisa, professora Valdirene Batista da Costa Lage, em mídias como pen drive e computador pessoal. Os nomes e imagens dos participantes não aparecerão posteriormente nas análises que serão feitas.

Os possíveis riscos desse processo são a geração de desconforto e constrangimento para os participantes ao serem gravados e/ou filmados e ainda por terem que despende tempo para responderem aos questionários. Entretanto, a confidencialidade, a proteção da imagem e a não estigmatização dos participantes da pesquisa serão asseguradas, conforme previsto na resolução 466/12. Além disso, não será realizada nenhuma intervenção ou modificação intencional nas variáveis fisiológicas ou psicológicas e sociais dos alunos que participarem do estudo.

Como benefícios desse processo, os participantes terão a oportunidade de desenvolverem as habilidades linguísticas e discursivas de leitura e escrita bem como de compreenderem a interdisciplinaridade própria dos conteúdos curriculares tomando o processo de aprendizagem mais significativo para eles.

Assinatura ou rubrica

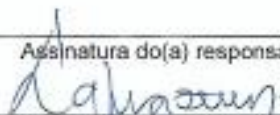
Seu(sua) filho(a) não é obrigado(a) a participar da pesquisa e as diferentes atividades realizadas no projeto não têm relação alguma com a avaliação da disciplina de Língua Portuguesa. Ele(a) é livre, também, para desistir de participar da pesquisa em qualquer momento considerado oportuno, sem nenhum prejuízo. Ao divulgarmos algum dado da pesquisa, garantiremos o anonimato dos participantes do projeto.

Caso surja qualquer dúvida ou problema, o(a) senhor(a) poderá contatar o pesquisador responsável na Faculdade de Letras da UFMG, na Av. Antônio Carlos, 6627, no telefone: (31) 3409 - 6045, ou pelo e-mail lprazeresufop@gmail.com.

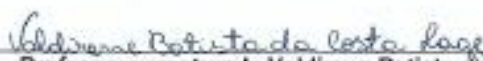
Uma via deste documento ficará com o participante e a outra com o pesquisador. Assim, se o(a) senhor(a) se sentir suficientemente esclarecido(a), solicito a gentileza de assinar sua concordância no espaço abaixo.

Eu, _____
 confirmo estar esclarecido(a) sobre a pesquisa e concordo que meu (minha) filho(a) _____ participe
 dela.

Assinatura do(a) responsável



Professor Doutor Luiz Antônio dos Prazeres
 Pesquisador Responsável - Faculdade de Letras -
 Universidade Federal de Minas Gerais
 Av. Antônio Carlos, 6627, Belo Horizonte - MG
 Telefone: (31) 3409 - 6045 e-mail: lprazeresufop@gmail.com



Professora mestrandia Valdirene Batista da Costa Lage
 Assistente de Pesquisa - Faculdade de Letras -
 Universidade Federal de Minas Gerais
 Escola Municipal Professor Hilton Rocha
 Rua Ingá, 1138
 Industrial São Luiz - Contagem - MG
 Telefone: (31) 33525220 e-mail: Valdirene.batista@yahoo.com.br

COEP - Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG¹
 Av. Antônio Carlos, 6627 - Unidade Administrativa II - 2º andar - sala 2005 - Campus
 Pampulha Belo Horizonte - Minas Gerais - CEP: 31270-901 E-mail:
coep@prpq.ufmg.br Fone: 3409-4592

¹ A função do COEP é de atenção às questões ou dúvidas quanto à ética em pesquisa.

Anexo D - Questionário inicial para o aluno**Questionário para o aluno**

1) Em sua opinião, o que é um resumo?

2) Para que serve um resumo?

3) Quais estratégias você utiliza para produzir o seu resumo?

4) Essas estratégias que você utiliza para redigir seu resumo foram ensinadas por alguém? Quem?

5) Seus professores, deste ano, solicitam a produção de resumo? Quais disciplinas?

6) Com que frequência seus professores costumam solicitar a produção de resumo:

() nunca () às vezes () sempre

7) Qual é a disciplina ou professor que mais pede que se faça resumo?

8) Quando algum professor solicita que você elabore um resumo, ele dá alguma orientação, explica como se faz? Quais orientações ou explicações são fornecidas pelo professor?

9) Por que um professor solicita ao aluno a produção de um resumo?

10) Depois que você termina o resumo, qual é o procedimento mais comum do professor que solicitou a atividade:

Só dá o visto, não recolhe, não lê.

Pede que alguns alunos leiam oralmente.

Corrige no quadro, passando a resposta “correta”.

Recolhe e não devolve.

Recolhe, corrige e devolve com a nota.

Recolhe, corrige, devolve para você e solicita que o reescreva, caso seja necessário.

Corrige com você e sugere a reescrita, caso seja necessário.

11) Como é possível identificar o que é importante em um texto e que, portanto, deve ser registrado no resumo?

12) Algum professor já solicitou que você identificasse e registrasse as ideias principais ou mais importantes do texto? Em qual disciplina?

13) Você tem alguma dúvida em relação à elaboração de resumo? Qual?

14) Você tem o hábito de elaborar resumos, por conta própria (ou seja, sem que nenhum professor solicite), para estudar para prova ou para se preparar para a apresentação de um trabalho? Se você faz isso, realiza com qual frequência? Caso não faça resumos com essa finalidade, justifique o motivo.

Muito obrigada por sua colaboração!

ANEXO E - Sequência didática de resumo escolar

SEQUÊNCIA

A PARTIR DE ARTIGOS DE
DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA

Fonte: <http://chc.org.br/revista-aberta/>

Ao aluno

Você já se viu com a necessidade de elaborar um resumo porque o professor pediu ou porque você fará uma apresentação de trabalho ou mesmo porque você precisa estudar para uma prova?

Quando foi fazer um resumo, teve dificuldade em identificar o tema e a ideia principal? Foi fácil selecionar as informações mais importantes _ distinguir o que é uma informação essencial do que é uma secundária? Isso é algo tranquilo para você?

Elaborar um resumo articulando as ideias de forma coerente de acordo com o texto fonte nem sempre é uma tarefa fácil, exige uma série estratégias que podem e devem ser ensinadas e desenvolvidas.

O conjunto de atividades a seguir tem como objetivo ensinar/recordar estratégias que contribuem para a elaboração de resumo escolar, como instrumento de estudo, a partir de artigos de divulgação científica da revista *Ciência hoje das crianças*.

Se você fica apavorado ou preocupado quando precisa fazer um resumo escolar, essa é sua chance de superar esse obstáculo. No entanto, se é tarefa fácil para você esse é o momento de torná-la ainda mais interessante, conscientizando-se das estratégias que utiliza e, quem sabe, conhecendo outras que melhorem ainda mais seus resumos escolares e, conseqüentemente, seu rendimento escolar, uma vez que sua competência leitora também será aprimorada.

Vamos lá?

COMEÇO DE CONVERSA

Objetivo: - perceber que fazemos resumos constantemente em diversas situações do dia a dia.

1. A prática de fazer resumos é constante em sua vida? Justifique.
2. Quando você perde um capítulo da sua novela ou série favorita, o que você faz para saber o que aconteceu naquele episódio?



<https://pt.quizur.com/quiz/quem-voce-seria-de-once-upon-a-time-dYHB>

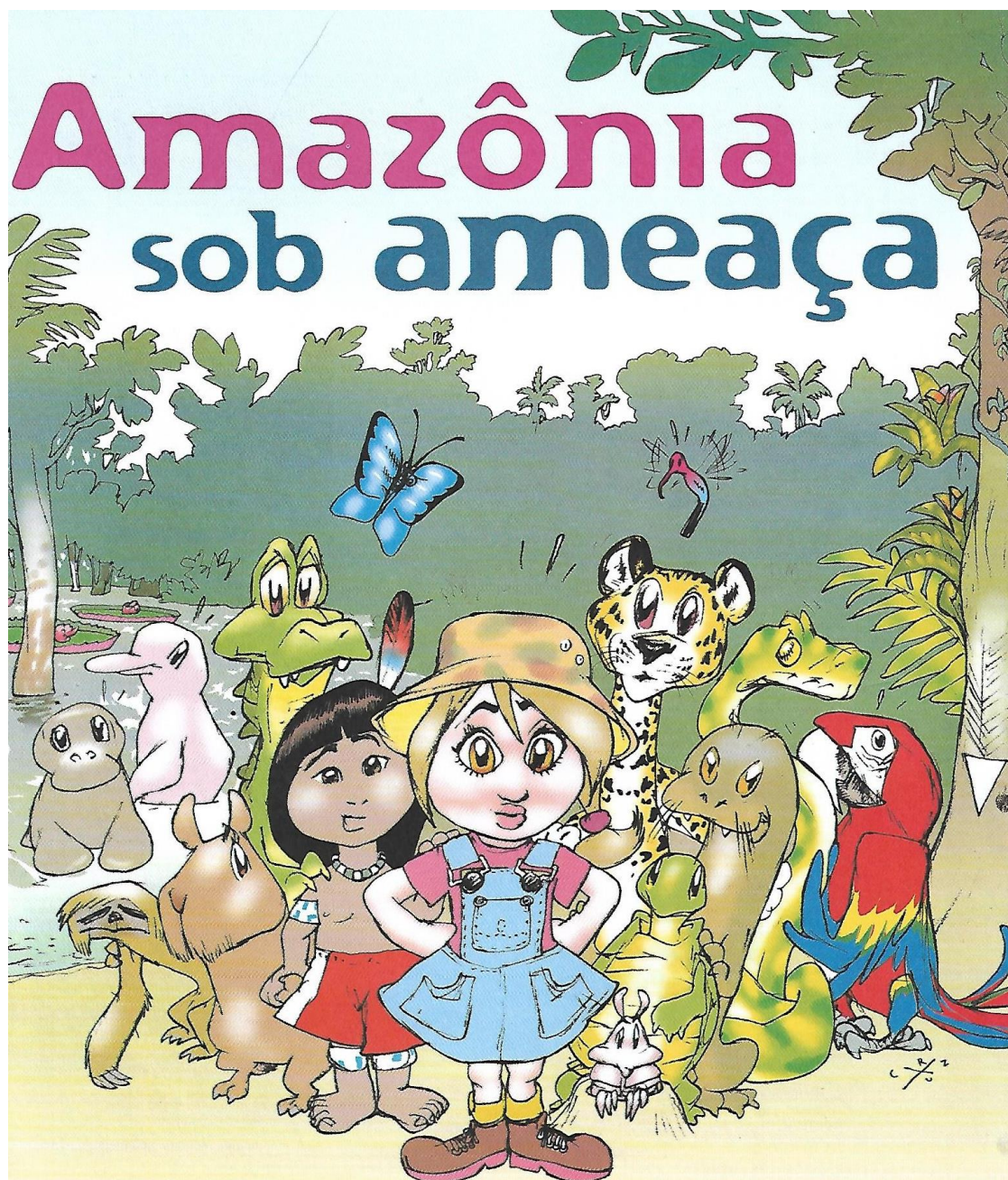


<https://cinepop.com.br/critica-descendentes-3-novos-cabelos-menos-historia-219904>



<https://www.google.com.br/ur2Fserie%2Favida-brasil&psig=>

3. Em que situações do dia a dia podemos elaborar um resumo ainda que oralmente?
4. O resumo restringe-se apenas a histórias, a narrativas? Que outros textos podem ser resumidos?
5. O que não pode faltar em um resumo?
6. Para que serve um resumo?
7. Em quais situações precisamos elaborar resumos na escola?

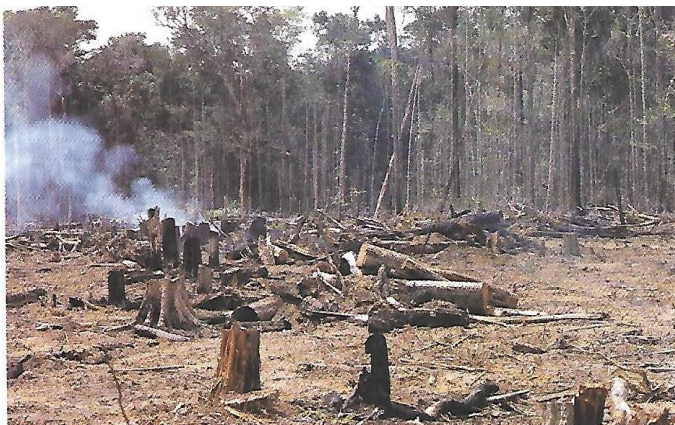


COM CERTEZA, VOCÊ JÁ OUVIU FALAR QUE A AMAZÔNIA ESTÁ EM PERIGO. AFINAL, JORNAIS, REVISTAS E TVs, VOLTA E MEIA, TRAZEM NOTÍCIAS SOBRE A REGIÃO. ALGUMAS VEZES, FICAMOS SABENDO DE QUEIMADAS; OUTRAS, QUE UMA ENORME ÁREA DA FLORESTA FOI DESMATADA. ENTÃO, SE ALGUÉM LHE PERGUNTASSE QUAIS SÃO AS PRINCIPAIS AMEAÇAS À AMAZÔNIA, PROVAVELMENTE VOCÊ SE LEMBRARIA LOGO DE QUEIMADAS E DESMATAMENTOS. DE FATO, ESSES SÃO PROBLEMAS GIGANTESCOS QUE A MAIOR FLORESTA TROPICAL DO MUNDO ENFRENTA. SÓ QUE SÃO APENAS OS MAIS VISÍVEIS. HÁ, AINDA, AMEAÇAS QUE NÃO PODEM SER DETECTADAS POR FOTOGRAFIAS AÉREAS OU IMAGENS DE SATÉLITE...

Se você nunca esteve na Amazônia, deve, ao menos, imaginar como é a região. Então, responda depressa: Amazônia lembra o quê? Uma imensa área coberta por árvores e mais árvores? Bem, a densa cobertura de árvores, característica marcante das chamadas florestas de terra firme, é o que há de mais visível na região. E é por conta da idéia de árvores derrubadas e pegando fogo que logo nos lembramos de desmatamentos e queimadas como ameaças à Amazônia.

Acontece que a Amazônia é mais do que uma floresta fechada. Lá, há florestas de várzea, por exemplo, que são tomadas periodicamente pelas águas dos rios da região, além de outros ambientes, até mesmo, grandes cidades, uma vez que mais de 20 milhões de brasileiros vivem na região Amazônica (saiba mais lendo o texto *Destino: Amazônia*). As florestas de várzea e os demais tipos de vegetação sofrem com outros tipos de problemas, que não as queimadas, mas que são tão preocupantes quanto elas.

Sendo assim, para saber de fato o que põe em risco a Amazônia, é preciso analisá-la como um todo, sem privilegiar o que salta mais aos olhos.



Queimada e desmatamento realizados na Floresta Amazônica, no estado do Amazonas, em 2002.

Partindo desse princípio, é possível dizer, então, que as grandes transformações da paisagem e o uso inadequado dos recursos naturais são grandes ameaças a essa floresta tropical.

As grandes transformações da paisagem na Amazônia são causadas por atividades que têm um amplo alcance e que exercem impactos diretos e muito fortes na floresta. Estamos falando de queimadas, retiradas de grande quantidade de madeira, criação de gado em extensas pastagens, uso de imensas áreas para o cultivo de um único produto, mineração em larga

escala, construção de estradas ou barragens nos rios...

Já o uso inadequado dos recursos naturais, por sua vez, inclui outras ameaças mais sutis e menos visíveis. Por exemplo: a exploração seletiva de madeira, a caça indiscriminada, a pesca sem controle... A princípio, essas ações causam impacto em uma área restrita, mas esse impacto acaba se espalhando por outras regiões e dura um longo tempo, com conseqüências sérias sobre a fauna e a flora.

A caça indiscriminada, por exemplo, pode remover, de um ponto da floresta, um conjunto de animais que transportam as sementes de várias árvores. Sem esses bichos para auxiliar na sua reprodução, essas espécies de árvores começam a rarear nesse ponto da floresta, até que, após décadas, a composição da floresta muda, pois essas espécies de árvores deixam de existir.

Grandes transformações da paisagem e uso inadequado dos recursos naturais, porém, não são ameaças distintas à Floresta Amazônica. Uma queimada em extensa área, que libera grandes quantidades de gás carbônico na atmosfera, e que acaba sendo transformada em pastagem, é, ao mesmo tempo, uma grande transformação da paisagem e um uso inadequado dos recursos naturais.

Saiba mais sobre as principais atividades que põem em risco a sobrevivência da maior floresta tropical do mundo:



Foto Opção Brasil

A extração ilegal de madeira é um dos problemas que a Amazônia enfrenta atualmente.

Natureza em chamas

Dados recentes do Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais, órgão que tem entre suas responsabilidades calcular o desflorestamento da Amazônia, mostram que de agosto de 2004 a agosto de 2005, quase 19 mil quilômetros quadrados foram desmatados na região, o que corresponde a pouco menos da metade da área do estado do Rio de Janeiro, por exemplo. Boa parte foi queimada. Mas por que isso acontece? Queimar é a forma mais barata de remover a floresta, deixando grandes áreas livres para a criação de gado e o plantio de um único tipo de produto – a soja, por exemplo.

São muitos os prejuízos que as queimadas causam à Amazônia. A própria remoção da floresta significa a destruição de uma enorme riqueza. Afinal, uma grande variedade de animais e plantas vive ali – muitos ainda por serem descobertos e com potenciais a serem explorados. Além disso, o solo, exposto às chuvas e ao Sol, perde seus nutrientes e, em poucos anos, torna-se inadequado para qualquer tipo de plantio comercial em larga escala. E pior: a



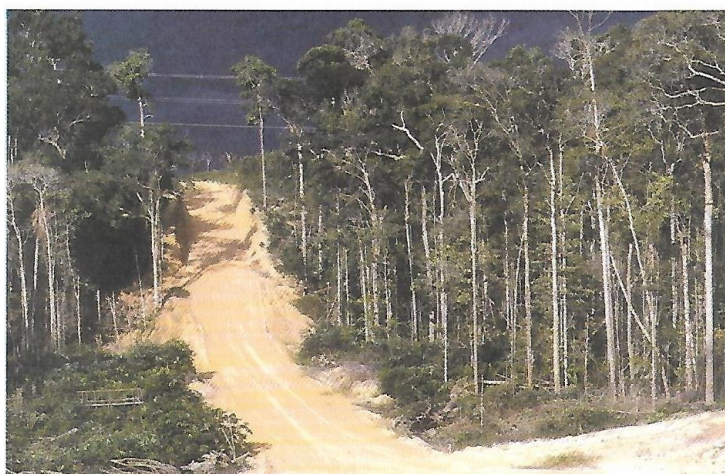
Na Amazônia, há florestas que são tomadas periodicamente pela água dos rios.

floresta nunca mais volta a ser o que era antes. As queimadas também lançam na atmosfera dióxido de carbono, um dos gases do “efeito estufa”. O “efeito estufa” acelera o processo de aquecimento global, o qual pode causar mudanças no clima da Terra – como alterações no regime de chuvas e na ocorrência de secas –, além do aumento do nível dos oceanos, com o derretimento do gelo da Antártica e do Ártico, entre outras consequências.

Madeira ao chão

A exploração seletiva de madeira é a retirada de apenas algumas espécies de árvores, que têm valor comercial, da floresta. Existem várias iniciativas de extração seletiva que são muito bem-sucedidas, estão dentro da lei e podem apontar para soluções de melhor uso da floresta e seus recursos. Porém, quando esse tipo de retirada é feito ilegalmente, sem a autorização do Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e Recursos Renováveis e da Amazônia Legal (IBAMA), a história é diferente. À primeira vista, essa atividade pode até parecer menos prejudicial para a Amazônia, se comparada com as queimadas, por exemplo. Porém, se for feita sem obedecer à lei, a extração seletiva de madeira acaba gerando “feridas” na floresta, já que é retirada toda a madeira possível de determinada área antes de avançar para outra, facilitando as queimadas e prejudicando tanto a floresta quanto se ela fosse derrubada de uma vez só.

Realizada por um grande número de pessoas na Amazônia, a exploração ilegal de madeiras comerciais gera problemas terríveis, já que é realizada de maneira inadequada. Ela pode levar até mesmo à extinção de algumas espécies – um risco que ronda muitas



A criação de estradas tem se mostrado prejudicial à Amazônia.

árvores amazônicas. Para você ter uma idéia, a derrubada de uma árvore de grande valor comercial danifica, em média, outras doze árvores. Essas árvores podem não ter valor para venda, mas, certamente, possuem valor ecológico. Da mesma forma, a exploração inadequada de madeira causa outros problemas, como a lenta extinção de animais que se alimentam dos frutos das árvores que têm valor comercial e vão sendo retiradas até sumirem.

Jeito errado de plantar

O uso inadequado do solo para o plantio de um só alimento é uma realidade na Amazônia. Hoje, por exemplo, o cultivo de soja tem se expandido da região Centro-Oeste para a floresta. A soja atualmente tem um alto valor de mercado, por ser utilizada em inúmeras partes do mundo, servir como alimento para o ser humano e também para o gado bovino, além de ter outros usos. Isso faz com que a transformação da floresta em terra para seu plantio seja algo muito lucrativo, especialmente se, após a exaustão do solo, ele for reaproveitado para pastagens. Esse uso inadequado do solo, porém, faz com que grandes extensões de floresta que foram perdidas nunca mais se recuperem.



As ariranhas foram abatidas até quase a extinção na década de 1950.

À beira do caminho

A criação de estradas – tanto de forma legal como ilegal – é outra ameaça à Amazônia. Na década de 1960, a construção de estradas oficiais atraiu populações para povoar a beira dessas vias. Sem conhecimento sobre o uso da terra no local, houve grande desmatamento em certas áreas, e, conseqüentemente, grande impacto ecológico no entorno dessas estradas principais e de vias secundárias. Vista de cima, a falta de floresta no contorno das estradas dava a impressão de uma “espinha de peixe”, nome pelo qual ficou conhecido esse tipo de desmatamento. Atualmente, porém, as estradas não-oficiais é que representam o maior problema, porque abrem caminho para a exploração predatória de madeira e a ocupação ilegal de terras.

Bichos em perigo

A Amazônia tem a maior diversidade de peixes de água doce do mundo. Esses animais, porém, estão ameaçados pela pesca sem controle e planejamento. Tanto os peixes que servem de alimento como os ornamentais são pescados em grande quantidade. Mas as espécies não se reproduzem à mesma velocidade e quantidade com que são pescadas. Resultado: podem desaparecer.

Com os animais que costumam ser caçados, ocorre algo parecido. A caça é uma atividade ilegal no Brasil desde 1967. Entretanto, uma grande parcela da população caça regularmente. Não apenas por gosto, mas porque essa é uma forma de obter alimento. Porém, quando se começa a comercializar carne obtida em caçadas é que iniciam os problemas de verdade. A quantidade de consumidores torna-se enorme e, para atendê-la, é preciso retirar um número cada vez maior de animais da natureza. Só que muitas espécies não se reproduzem em taxas compatíveis com as taxas de



A imagem de satélite mostra desmatamento em forma de espinha de peixe em Rondônia.

retiradas. Então, encontram-se ameaçadas, porque seu número diminui cada vez mais.

Outro problema que afeta várias espécies de animais, tanto aquáticas como terrestres, é o fato de elas serem consideradas perigosas. É o que acontece com os jacarés, por exemplo. As pessoas vêem nesses animais, sem qualquer justificativa real e comprovada, uma ameaça à sua vida ou a de seus familiares e resolvem, então, matá-los. Atitudes como essa, porém, podem gerar problemas sérios, como o que ocorreu com as ariranhas, abatidas entre 1950 e 1960 até quase a extinção pelo alto valor de suas peles.

Você, agora, já tem idéia de quantas ameaças rondam a Amazônia, uma região extremamente rica e diversa, paradisíaca para biólogos e outros especialistas em meio ambiente. No entanto, não basta proteger a grande diversidade de plantas e animais ou mantê-la intocada. A Amazônia tem de ser utilizada de maneira adequada, planejada e responsável. Precisa ser conservada para o bem das pessoas que vivem ali e para o bem do país, do continente e, mesmo, do planeta.

Helder Lima de Queiroz,
Instituto de Desenvolvimento
Sustentável Mamirauá.

Foto INPE/Divisão de Processamento de Imagens

RECONHECENDO O GÊNERO RESUMO

Objetivo: - distinguir o gênero resumo escolar de outros gêneros semelhantes;
- analisar as características do gênero resumo escolar;

1. Observe os textos a seguir, leia-os e, juntamente com um colega, identifique aqueles que são considerados resumos. Justifiquem suas escolhas.

Texto 1

ÓRFÃOS DA TERRA

Segunda - Helena protege Laila do disparo de Dalila e é levada para o hospital. Dalila consegue fugir com a ajuda de seu motorista. Fairouz, Fauze, Hamida e Mágida depõem contra Dalila. Jamil avisa a Almeida da do atentado contra Laila. Missade se surpreende com a atitude heroica de Helena. **Terça** - Benjamin decide sair de casa, mas é rejeitado por Letícia. Camila avisa a Rania que voltará para o Brasil. Padre Zoran tenta convencer Mágida a ficar no Brasil. Dalila se enfurece ao ver policiais perto de Laila e Jamil. Aline discute com Caetano por causa de Benjamin. **Quarta** - Marie aceita o pedido de casamento de Bruno. Benjamin começa a trabalhar na floricultura de Eva. Aline vai até a clínica de Letícia atrás do filho e humilha a



■ Mágida (Gabriela Munhoz) vai ter que escolher ficar ou sair do Brasil

médica em público. Dalila envenena um prato de comida e manda entregá-lo para Laila. **Quinta** - Laila sente-se mal e Jamil a leva para o hospital. Dalila foge do salão de festas. Almeida avisa aos convidados sobre o envenenamento, e Abner passa mal. Caetano não revela o paradeiro de Benjamin para Aline. **Sexta** - Almeida e Tomás invadem o quarto

de Dalila. A vila foge dos policiais com a ajuda de seu motorista. Valéria e Camila chegam ao Brasil. Almeida tem uma ideia para prender Dalila e comunica a Laila e Jamil. **Sábado** - Dalila é presa, e Laila e Jamil comemoram. Rania sofre com a prisão da neta e tenta falar com Dalila. Hussein anuncia seu casamento com Helena.

AS AVENTURAS DE POLIANA

Segunda - Fernanda revela qual o projeto escolhido para ser patrocinado pela O110. Furiosa com Afonso, Débora cancela o casamento. Chega o esperado momento da revelação da identidade de Otto. Uma foto em que a mãe de Poliana aparece ao lado de Pendleton, deixando todos intrigados. **Terça** - Nadine compartilha sua história de vingança e conta o que a motivou. Durval e Claudia procuram as crianças do Clubinho. Pendleton conversa com Nadine e conta sua versão da história com Vitor Corrêa. Feijão ajuda as crianças a saírem do esconderijo. O Campo de Férias chega ao fim e todos voltam para a cidade. **Quarta** - Nancy conta para Waldiney que descobriu que Walter Elias é o dono da comunidade Bem Te Vi e seu apelido é Falcão. Poliana faz algumas perguntas sobre a morte de Estela para Luisa. Marcelo



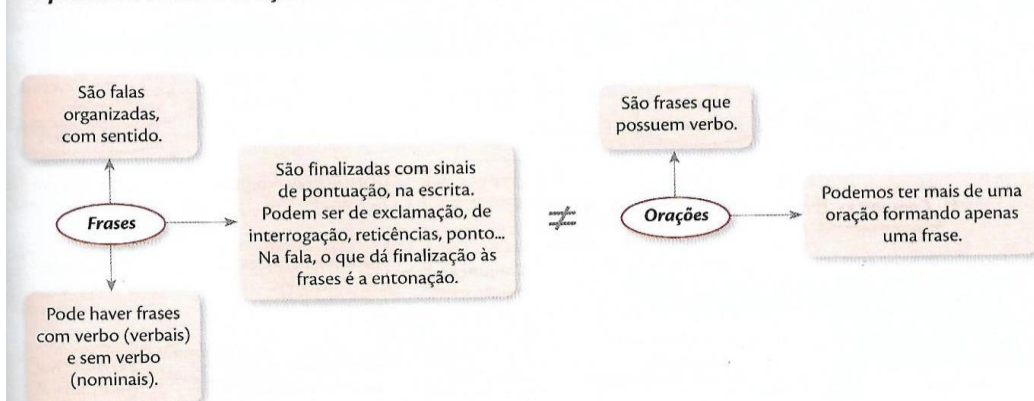
■ Luisa, vivida por Thaís Melchior, vai se demitir da O110

acha que Pendleton é um homem perigoso. **Quinta** - Pendleton programa Ester para a Android pensar que é uma menina humana e é sua afilhada. Débora convida Marcelo para participar do projeto social do CLP. Enquanto espalham a mansão de Pendleton, as crianças do Clubinho enxergam uma sombra na janela e ficam intrigados. **Sexta** - Afonso pede para Hugo ficar de olho em Débora. Gleyce confronta Falcão e exige que ele pare de atrapalhar o projeto do CLP. Luisa se demite da O110. Poliana e João armam um plano para Luisa e Marcelo se reconciliarem. Luca posta o piloto da websérie que fez com seu grupo no Campo de Férias.

Super Notícias, 1 de setembro de 2019

Texto 2

Capítulo 2: Frase e oração



FIGUEIREDO, Laura de, BALTHASAR, Marisa, GOULART, Shirley. Singular & Plural: leitura, produção e estudos de linguagem. São Paulo: Moderna, 2012.

Texto 3



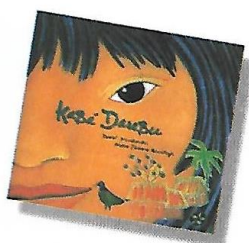
NESTE CAPÍTULO VOCÊ ESTUDOU

- A localização dos principais biomas de formações abertas brasileiros (Cerrado, Caatinga e Campos).
- As principais características geográficas, climáticas e biológicas presentes nos biomas de formações abertas brasileiros.
- A importância da preservação desses biomas brasileiros a partir das suas características do ponto de vista regional e global.

USBERCO, João et al. Companhia das Ciências, 7º ano. 4ª ed. São Paulo: Saraiva, 2015.

Texto 4

Vida de índio



Kabá Darebu, de Daniel Munduruku, com ilustrações de Marie Therese Kowalczyk. Editora Brinque-book.

Como vivem os índios? O que eles comem? Onde moram? Para quem está curioso, e mesmo para quem já sabe as respostas, vale a pena ler este livro. Pois, na certa, irá aprender muito! Kabá Darebu, um indiozinho de sete anos, conta como é o dia-a-dia de sua tribo, a dos índios *Munduruku*. Fala

das brincadeiras, das festas, das crenças e até dos bichos de estimação preferidos dos índios! Kabá gosta de brincar de pique-pega no rio e de esconde-esconde na mata, como as outras crianças da tribo. Mas se preocupa com as plantas e os animais que rodeiam a aldeia,

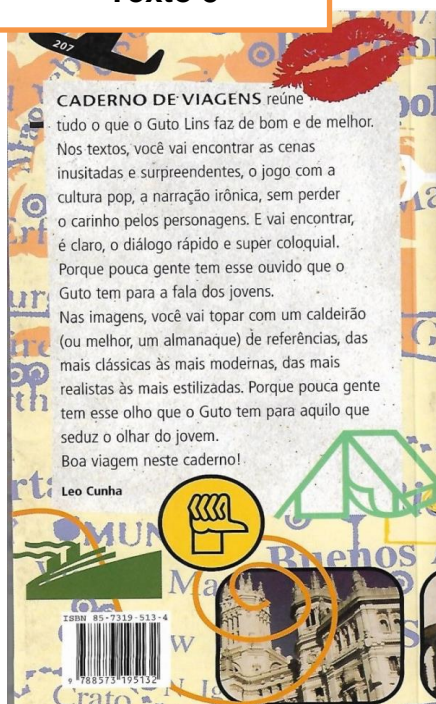


como os adultos. Divirta-se com as histórias de Kabá e conheça melhor esse povo defensor da natureza!

Elisa Martins e Maria Ganem,
Ciência Hoje/RJ.

CHC, de dezembro 2002.

Texto 5



CADERNO DE VIAGENS reúne tudo o que o Guto Lins faz de bom e de melhor. Nos textos, você vai encontrar as cenas inusitadas e surpreendentes, o jogo com a cultura pop, a narração irônica, sem perder o carinho pelos personagens. E vai encontrar, é claro, o diálogo rápido e super coloquial. Porque pouca gente tem esse ouvido que o Guto tem para a fala dos jovens. Nas imagens, você vai topiar com um caldeirão (ou melhor, um almanaque) de referências, das mais clássicas às mais modernas, das mais realistas às mais estilizadas. Porque pouca gente tem esse olho que o Guto tem para aquilo que seduz o olhar do jovem. Boa viagem neste caderno!

Leo Cunha



LINS, Guto. Caderno de viagens. Belo Horizonte: Dimensão, 2006.

Texto 6

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

MACHADO, Ana Rachel, LOUSADA, Eliane Gouvêa e ABREU-TARDELLI, Lilia Santos. Resumo. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

- **Quais alternativas vocês identificaram como resumos? Por quê?**

2. **Retorne a questão anterior e tente relacionar os textos lidos aos gêneros abaixo.**

Escreva o número do texto que corresponde ao gênero proposto em cada alternativa:

- a) **Esquema:** _____
- b) **Tópicos:** _____
- c) **Resenha de livro:** _____
- d) **Resumo de novela:** _____
- e) **Resumo escolar:** _____
- f) **Quarta capa ou contracapa de livro:** _____

3. **O texto que você identificou como resumo escolar se difere dos demais gêneros textuais exemplificados na questão 2? Registre essas características.**

CONHECENDO A REVISTA *CIÊNCIA HOJE DAS CRIANÇAS*

Objetivo: - conhecer a revista *Ciência Hoje das Crianças*;
- levantar hipóteses sobre sua publicação e as condições de produção de seus textos.

A imagem abaixo é da capa da revista na qual o texto que iremos ler foi publicado. Faça as atividades com um colega.



1. Você já leu algum exemplar dessa revista? Gostou? Explique.

a) Logo acima do código de barras, há uma série de informações, entre elas que é uma Revista de Divulgação Científica para crianças. O que isso significa? Que tipo de assunto será tratado nesse tipo de revista?

b) Quem provavelmente escreve os textos publicados?

c) A quem se destinam os textos publicados, qual é o público-alvo?

d) Com qual objetivo ou finalidade alguém escreve sobre esses assuntos para esse público?

e) Qual informação publicada tem maior destaque na capa? Justifique.

f) As imagens se relacionam com qual informação ou título da capa?

2. Leia o texto abaixo para conhecer a revista *Ciência Hoje das Crianças* (CHC) e para constatar a validade das suas respostas.

Cada edição da CHC, acredite, é feita com dois meses de antecedência. A revista é fruto de um trabalho em equipe, que envolve jornalistas, ilustradores, pesquisadores... Aliás, em todos os textos publicados na *Ciência Hoje das Crianças*, pode apostar: tem dedo de cientista! E é isso o que torna a revista tão especial!

Para você ter uma ideia, a CHC conta, por exemplo, com editores científicos, isto é, pesquisadores, de diferentes áreas da ciência, que estão em contato constante com os jornalistas da Redação, seja para avaliar as revistas já publicadas, definir temas para as próximas edições ou sugerir cientistas que poderiam escrever para a CHC. Afinal, você sabe que todos os textos publicados na revista são escritos por pesquisadores, não é?

Por vezes, somos nós, da Redação, que pedimos aos cientistas que escrevam sobre algum tema curioso. Outras vezes, são eles mesmos que mandam seus escritos. E há ainda ocasiões em que os repórteres da CHC os entrevistam. Em todos os casos, porém, o intuito é sempre o mesmo: criar uma parceria entre jornalistas e cientistas para fazer com que mais e mais crianças gostem de ciência!

[...] após ser adaptado pelos jornalistas da CHC, o texto é enviado para o cientista, para que ele verifique se, na tentativa de tornar o tema atraente e divertido para crianças, não inserido qualquer erro no artigo. Caso ele note que há alguma incorreção, corrige na hora. Mas não é apenas por esse controle de qualidade que passam os artigos que você vê na revista. Eles ainda são submetidos à avaliação dos editores científicos, que apenas permitem sua publicação se tudo estiver certinho!

(“CHC: modo de fazer. Como é produzida a revista que chega todos os meses a você?”).

In: *Revista Ciência Hoje das Crianças*, Ano 19, Nº175, dezembro de 2006).

3. Suas hipóteses foram confirmadas?!

LENDO UM ARTIGO DE DIVULGAÇÃO

Objetivo: - ativar conhecimentos prévios;
- levantar hipóteses sobre o texto e verificá-las;
- identificar o tema e a ideia principal do texto.

1. O título do artigo de divulgação científica é “Por que devemos nos preocupar com a extinção das espécies?”. O quê você espera encontrar ao ler o texto:

- Uma resposta clara e objetiva.
- Uma resposta implícita que requer elaboração e articulação das informações.
- Explicação sobre o que é extinção de uma espécie.

2. O que significa dizer que uma dada espécie foi extinta?

Agora, vamos ler o artigo abaixo, publicado em outubro de 2009, na revista Ciência Hoje das Crianças.

Por que devemos nos preocupar com a extinção das espécies?

Vira e mexe os meios de comunicação trazem notícias sobre alguma espécie ameaçada de extinção. Mico, peixe-boi e tartaruga são alguns dos campeões no noticiário, mas há muitos outros animais correndo risco de desaparecer para sempre, assim como muitas plantas também. Mas o que a gente tem a ver com isso?

A ciência está longe de saber tudo sobre a biodiversidade, isto é, sobre o conjunto de espécies e ecossistemas que existe em nosso planeta. Mesmo sabendo relativamente pouco, as informações que os cientistas têm mostram, cada vez mais, o quanto nós dependemos da natureza em equilíbrio.

As florestas precisam ser preservadas porque têm papel fundamental na distribuição das chuvas, em continentes inteiros. Sem falar que as matas também protegem o solo contra a erosão, ajudam a fixar nutrientes na terra e umificam o ar. É mais: as áreas de floresta atuam retirando gás carbônico da atmosfera, o que é importantíssimo para conter o aquecimento global (uma outra conversa importante – veja CAC 183).

Assim como as florestas, todos os outros ecossistemas dependem das atividades das espécies (animais e plantas) que vivem nesses ambientes. Por esse motivo, se uma minhoca estiver ameaçada de extinção, a gente deve se preocupar, sim, pois todos os seres vivos são importantes para o equilíbrio da Terra.

Via o caso das orcas-pintadas. Se elas forem extintas, os roróides – uma de suas presas preferidas – não serão caçados e poderão se tornar muito abundantes. Isso prejudicaria gravemente as árvores, pois a grande população desses animais poderia comer quase todas as sementes produzidas.

Além de problemas como o desse exemplo, os cientistas têm descoberto uma série de riscos que podem ocorrer quando as espécies são extintas, como o perda de animais polinizadores



(importantíssimos para a formação das sementes dos frutos) e dispersores (que distribuem as sementes das plantas). Esse tipo de perda na natureza pode interferir no desempenho dos ecossistemas, que precisam de outras áreas semeadas para suportar ou se recuperar de estresses ambientais, como os desmatamentos e as queimadas, que são causadas pelos seres humanos.

Moral da história: extinção é coisa séria! Devemos cuidar bem das espécies, e não apenas das bonitinhas, mas de toda a biodiversidade. Esse é o único jeito de garantirmos um ambiente com qualidade de vida para vivermos hoje e para deixarmos aos nossos filhos, netos, bisnetos, tataranetos...

Anderson Aires Eduardo,
Departamento de Ciências Biológicas,
Universidade Estadual de Santa Cruz.

Por que devemos nos preocupar com a extinção das espécies?

Vira e mexe os meios de comunicação trazem notícias sobre alguma espécie ameaçada de extinção. Mico, peixe-boi e tartaruga são alguns dos campeões no noticiário, mas há muitos outros animais correndo risco de desaparecer para sempre, assim como muitas plantas também. Mas o que a gente tem a ver com isso?

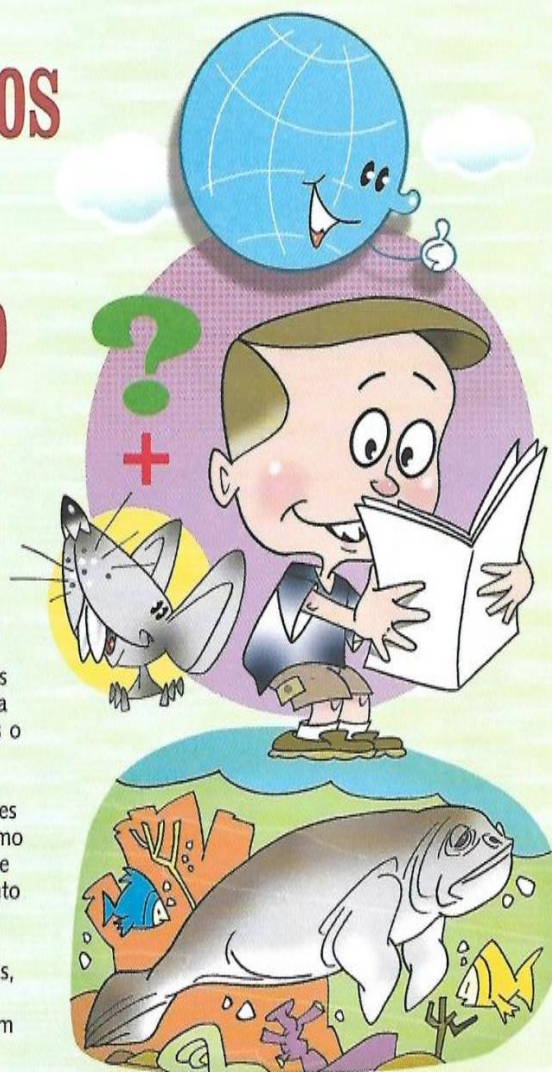
A ciência está longe de saber tudo sobre a biodiversidade, isto é, sobre o conjunto de espécies e ecossistemas que existe em nosso planeta. Mesmo sabendo relativamente pouco, as informações que os cientistas têm mostram, cada vez mais, o quanto nós dependemos da natureza em equilíbrio.

As florestas precisam ser preservadas porque têm papel fundamental na distribuição das chuvas, em continentes inteiros. Sem falar que as matas também protegem o solo contra a erosão, ajudam a fixar nutrientes na terra e umidificam o ar. E mais: as áreas de floresta atuam retirando gás carbônico da atmosfera, o que é importantíssimo para conter o aquecimento global (uma outra conversa importante – veja *CHC* 183).

Assim como as florestas, todos os outros ecossistemas dependem das atividades das espécies (animais e plantas) que vivem nesses ambientes. Por esse motivo, se uma minhoca estiver ameaçada de extinção, a gente deve se preocupar, sim, pois todos os seres vivos são importantes para o equilíbrio da Terra.

Veja o caso das onças-pintadas. Se elas forem extintas, os roedores – uma de suas presas preferidas – não serão caçados e poderão se tornar muito abundantes. Isso prejudicaria gravemente as árvores, pois a grande população desses animais poderia comer quase todas as sementes produzidas.

Além de problemas como o desse exemplo, os cientistas têm descoberto uma série de riscos que podem ocorrer quando as espécies são extintas, como a perda de animais polinizadores



(importantíssimos para a formação das sementes dos frutos) e dispersores (que distribuem as sementes das plantas). Esse tipo de perda na natureza pode interferir no desempenho dos ecossistemas, que precisam de outras áreas semeadas para suportar ou se recuperar de estresses ambientais, como os desmatamentos e as queimadas, que são causadas pelos seres humanos.

Moral da história: extinção é coisa séria! Devemos cuidar bem das espécies, e não apenas das bonitinhas, mas de toda a biodiversidade. Esse é o único jeito de garantirmos um ambiente com qualidade de vida para vivermos hoje e para deixarmos aos nossos filhos, netos, bisnetos, tataranetos...

Anderson Aires Eduardo,
Departamento de Ciências Biológicas,
Universidade Estadual de Santa Cruz.

1. Qual relação pode ser estabelecida entre o título e as imagens?

2. Quem escreveu esse texto? Essa pessoa tem autoridade para falar sobre o assunto? Por quê?

3. Tema e ideia principal de um texto é a mesma coisa? Explique.

4. Leia a definição de tema e ideia principal no quadro a seguir. Verifique se você respondeu adequadamente a questão anterior.

“O *tema* indica aquilo do que trata um texto e pode exprimir-se mediante uma palavra ou sintagma. Tem-se acesso a ele respondendo à pergunta: De que trata este texto? A *ideia principal*, por outro lado, informa sobre o enunciado (ou enunciados) mais importante que o escritor utiliza para explicar o tema. Pode estar explícita no texto e aparecer em qualquer lugar dele, ou pode estar implícita. Exprime-se mediante frase simples ou duas ou mais frases coordenadas e proporciona maior informação – e diferente – da que o tema inclui.”

SOLÉ, Isabel. Estratégias de Leitura. São Paulo: Artmed, 2007. Página 135

5. Agora releia o texto “Por que devemos nos preocupar com a extinção das espécies?”, identifique e registre:

a) O tema:

b) A ideia principal (Indique se ela está explícita ou implícita no texto)

6. Vamos grifar ou sublinhar as palavras-chave de cada parágrafo do texto em análise? Segundo o dicionário Houaiss palavra-chave é o “termo que sintetiza as ideias ou temas centrais de um texto” (<https://dicionario.priberam.org/palavra%20chave> > acesso em em 02-09-2020).

7. Vamos identificar a relação hierárquica existente entre as informações presentes no texto. Isto é, representar, através de um esquema, como as informações estão subordinadas umas às outras. Utilize as palavras-chave marcadas na questão anterior. Juntamente com a professora, represente essa relação em um esquema na lousa digital. Registre em seu caderno.

PARAFRASEANDO

Objetivo: - reelaborar trechos do texto-base.

A paráfrase é um recurso de linguagem utilizado para reescrever algo com suas próprias palavras, mantendo a ideia central da informação. É importante manter o que for essencial, sem comentar ou emitir sua opinião sobre o assunto. Vamos tentar produzir uma paráfrase? Elabore com suas próprias palavras “um título” para cada parágrafo do texto. Faremos juntos a paráfrase do primeiro parágrafo, em seguida, cada um irá elaborar a paráfrase dos parágrafos seguintes.

1ºParágrafo:

2ºParágrafo:

3ºParágrafo:

4ºParágrafo:

5ºParágrafo:

6ºParágrafo:

7ºParágrafo:

Hora do resumo I

Objetivos: - observar as características do resumo de um texto argumentativo.

1. Observe algumas características do resumo destacadas na figura abaixo.

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

Fonte: MACHADO, Anna Rachel. *Resumo*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

Referência ao **autor** e **título** do texto-base.

Verbos que indicam a **ação** do autor do texto-base.

Conclusão do autor do texto-base.

Estabelecendo um paralelo entre as características desse resumo com o possível resumo do texto "Por que devemos nos preocupar com a extinção das espécies?" quais aspectos seriam mantidos e quais deveriam ser acrescentados?

Hora do resumo II

Objetivos: - conhecer a revista CHC;
- elaborar um resumo escolar para apresentação oral.

Você escolherá uma revista CHC para manusear. Após isso, leia o texto da seção intitulada “Por que...?” para apresentar oralmente daqui a 30 minutos um resumo do texto lido. Não se esqueça de falar sobre o tema, a ideia principal e das informações mais essenciais, relevantes para a compreensão do texto.

Você terá 5 minutos para fazer sua apresentação.

Discussão

Objetivos: - retomar e elencar as características do resumo escolar para construção de uma ficha de avaliação;
- Perceber que o resumo escolar auxilia na apresentação oral.

1. O que houve em comum nas apresentações dos resumos escolares, que informações foram privilegiadas?

2. O que faltou ou ficou incompleto?

3. Quais são as características do resumo escolar, o que não pode faltar quando escrevo esse gênero textual.

Ampliando as estratégias

Objetivo: - retomar a noção de tema, ideia principal e hierarquia das ideias.

Vamos retomar o texto “Amazônia sob ameaça”.

1. Releia o texto “Amazônia sob ameaça”. Por que alguém iria ler esse texto?

2. Você já deve ter lido algo sobre a Amazônia. Do que se lembra?

3. O que estaria ameaçando a Amazônia?

4. Observe a imagem da primeira página do artigo. Qual a relação dessa imagem com o título do texto?

5. Após lermos a introdução na primeira página, o que fica claro em relação ao que será abordado no texto?

6. Após a leitura do texto explique:

a) Qual o tema do texto? _____

b) Qual a ideia principal? _____

7. Esse texto é bem maior que o anterior “Por que devemos nos preocupar com a extinção das espécies?”. Seria viável parafraseá-lo parágrafo por parágrafo? Justifique.

8. Vamos representar através de um esquema a organização das informações do texto “Amazônia sob ameaça”, demonstrando a relação hierárquica que se estabelece entre essas informações.

9. Vamos reler o texto destacando os conectivos, que são palavras ou expressões que foram usadas para ligar as orações, frases, períodos, parágrafos, estabelecendo a articulação das ideias, informações. As primeiras duas páginas serão feitas na lousa digital em parceria com a professora, sublinhando as palavras e expressões e explicitando as relações. Em seguida, em dupla, vamos continuar a identificar essas palavras e as relações que estabelecem. Caso necessário, consulte a tabela abaixo.

FUNÇÃO DA CONEXÃO	CONECTIVOS
ADIÇÃO	e; além disso; não só...mas também; depois; finalmente; seguidamente; em primeiro lugar; em seguida; por um lado...por outro; adicionalmente; ainda; do mesmo modo; pela mesma razão; igualmente; também; de novo; ...
OPOSIÇÃO	porém; contrariamente; em vez de; pelo contrário; por oposição; ainda assim; mesmo assim; apesar de; contudo; no entanto; por outro lado;...
CONCLUSÃO	logo; pois; assim; por isso; por conseguinte; portanto; enfim; em conclusão; concluindo; em suma;...
CONCESSÃO	apesar de; ainda que; embora; mesmo que; por mais que; se bem que; ainda assim; mesmo assim;...
DÚVIDA	talvez; é provável; é possível; provavelmente; porventura;...
CERTEZA	é evidente que; certamente; decerto; com toda a certeza; naturalmente; evidentemente;...
CAUSA	pois, pois que; visto que; já que; porque; dado que; uma vez que; por causa de; posto que; em virtude de; devido a; graças a;...
EXEMPLIFICAÇÃO	por exemplo; exemplificando; isto é; tal como; em outras palavras; em particular;...
COMPARAÇÃO	da mesma maneira, da mesma forma, como, similarmente, correspondentemente; assim como;...

Organizando o texto

Objetivo: - perceber o papel dos organizadores textuais para a organização do texto.

Em duplas, recorte os fragmentos do texto a seguir e organize-os na sequência adequada, sublinhe em cada parágrafo as palavras que serviram de pistas para orientar a ordem em que vocês os colocaram.

Por que a água doce está ameaçada?



Francisco de Assis Esteves,
Núcleo de Desenvolvimento Socioambiental de Macaé –
NUPEM –,
Universidade Federal do Rio de Janeiro.
Adriano Caliman Ferreira da Silva,
Programa de Pós-Graduação em Ecologia,
Universidade Federal do Rio de Janeiro.

São situações como essas que nos mostram o quanto a água doce é preciosa. Vivemos num planeta cuja área ocupada pela água é cerca de três vezes maior do que a ocupada pela terra firme. Imagine que toda essa água pudesse ser dividida em 100 piscinas. Tome nota: 97 seriam cheias com água salgada e apenas três, com água doce. Duas dessas piscinas e mais um terço da terceira são formadas pelo gelo acumulado nos pólos e no alto das montanhas. Logo, apenas dois terços do que falta para encher a terceira piscina são de água doce líquida. Essa comparação dá uma idéia de como a quantidade de água doce disponível para o nosso uso é pequena diante de toda a água existente na Terra.

Depois de brincar muito debaixo de um sol escaldante, você entra em casa, corre para o chuveiro, abre a torneira e... Nem uma gota d'água. Aí, você pensa: – Daqui a pouco ela volta –, decide dar uma olhada na geladeira e... Nada de água para beber. Então, sua mãe aparece e diz que, infelizmente, não pode fazer o almoço porque não tem água para cozinhar. – Céus! – você grita. – É um complô contra mim?

A Europa e a Ásia, que concentram cerca de um terço da população mundial, dispõem de apenas um quarto de água doce. Na África, onde fica metade da água doce do mundo, mora apenas a décima parte da população do planeta. Na região amazônica, está um quinto da água doce e um centésimo da população mundial. No nordeste brasileiro, onde vive quase um quarto dos habitantes do país, não há água doce em quantidade suficiente. Viu só que desequilíbrio?

É preciso, então, muita consciência na hora de usar a água doce, porque todas essas razões a colocam ameaçada, sim!

Agora, vamos pensar em números: alguns cientistas estimaram que há água doce suficiente para que cada pessoa tenha direito a 8.300.000 litros por ano. Mas eles acreditam que sejam gastos apenas 3.000.000 por pessoa. Então, você deve estar pensando: se cada pessoa gasta cerca de um terço da água doce a que teria direito, não há razões para preocupação. Engano seu, porque a água doce não está distribuída igualmente sobre a Terra.

Fonte: Ciência Hoje das Crianças. Rio de Janeiro, n.

As principais fontes de água doce são os rios, os lagos, as lagoas e os lençóis freáticos – a camada de água que fica sob o solo. Aqui no Brasil, e em muitas outras partes do mundo, essas fontes, que já são mal distribuídas, sofrem ainda com a poluição e outros problemas. Fertilizantes empregados na agricultura, por exemplo, contaminam a água sob o solo; resíduos industriais e residenciais não tratados sujam os rios; o desmatamento das vegetações que beiram rios e lagos, assim como as ocupações irregulares dessas margens, afeta drasticamente a disponibilidade de água nesses ambientes, porque, sem essa proteção natural, as chuvas carregam os sedimentos de fora para dentro desses rios e lagos, aterrando-os. E mais: muitos reservatórios de água doce, em especial as lagoas costeiras, podem, digamos, se tornar salgados. Isso porque, com o aumento da temperatura do planeta e o conseqüente derretimento das calotas polares, o nível do mar se torna maior, podendo invadir lagoas costeiras de água doce, salinizando suas águas e tornando-as impróprias para o uso humano. Tal efeito já é notado na África.

Mudanças no clima da Terra. *O que pode acontecer?*



Revista *Ciência Hoje das Crianças*, setembro de 2007.

Nos últimos 150 anos, o ser humano descobriu como trabalhar com a ajuda de máquinas, como o automóvel e as caldeiras nas indústrias. Para fazer as máquinas funcionarem, começou a extrair carvão e petróleo do fundo da crosta terrestre e transformá-los em combustíveis. Acontece que a queima dos combustíveis provoca a emissão de gases poluentes em excesso. Nos últimos anos, por exemplo, a concentração de gás carbônico na atmosfera está aumentando rapidamente.

Quando um automóvel queima gasolina, um dos principais gases que saem do escapamento é o gás carbônico, que aumenta o efeito estufa natural de nosso planeta. Das chaminés das indústrias também é emitida, entre os poluentes atmosféricos, grande parte do gás carbônico, por conta da queima de combustíveis fósseis como o carvão, gás natural e petróleo.

Outro gás de efeito estufa importante cuja concentração está aumentando rapidamente é o metano, emitido principalmente por vacas e bois em seu processo de alimentação. Sim! O arrote e o "pum" das vacas emitem metano. Como temos vários bilhões de vacas pelo mundo, a pequena emissão de cada uma delas tem



A queima de combustíveis, como carvão e petróleo, provoca a emissão de gases poluentes. Em excesso na atmosfera, eles contribuem para o aumento do efeito estufa.

um impacto importante na atmosfera global. O metano também provém de pântanos e áreas alagadas. O cultivo de arroz alagado é um problema neste sentido.

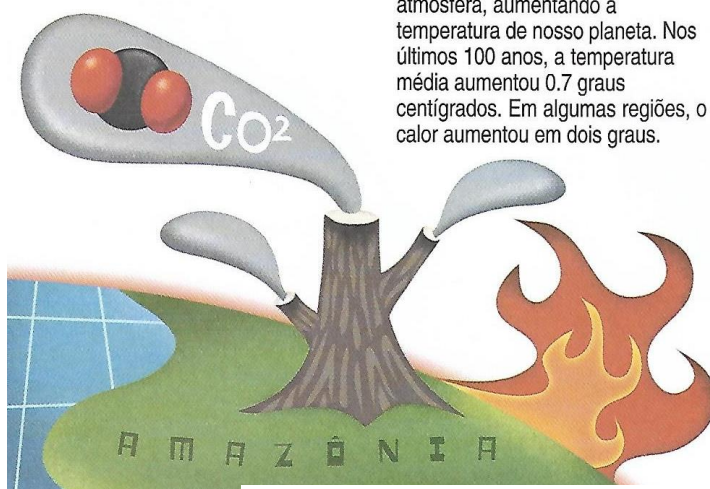
A agricultura, ao produzir alimentos em larga escala, emite vários gases de efeito estufa, principalmente quando se adiciona fertilizante para aumentar a produção. Os fertilizantes que contêm nitrogênio são processados por bactérias no solo que emitem óxido nítrico para a atmosfera.

Toda a energia que mantém o nosso planeta vem do Sol. Estamos aumentando a fração de energia que é armazenada na atmosfera, aumentando a temperatura de nosso planeta. Nos últimos 100 anos, a temperatura média aumentou 0,7 graus centígrados. Em algumas regiões, o calor aumentou em dois graus.

O que, à primeira vista, pode parecer pouco já está provocando grandes mudanças, como o derretimento de geleiras da Groenlândia e alterações na vida de um grande número de animais e plantas.

Queimadas: atenção especial

As queimadas que destroem a Floresta Amazônica são grandes fontes de gases de efeito estufa para a atmosfera. É muito importante que o Brasil se esforce para preservá-la e evite queimar o que resta dela. A existência da Floresta Amazônica é fundamental para o controle do regime de chuvas de uma extensa região do país. Além disso, a floresta tem uma biodiversidade – ou seja, uma grande variedade de animais e plantas – muito valiosa. É uma riqueza natural importante para a vida hoje e no futuro, assim como para estudos científicos. O pior uso que podemos dar à floresta é queimá-la, porque estaremos transformando toda essa riqueza em gases de efeito estufa que poluem a atmosfera de nosso planeta.



Previsão do futuro

Os possíveis impactos climáticos ao longo deste século vão depender de quanto a humanidade irá reduzir a emissão dos gases de efeito estufa. Mas as pesquisas científicas já comprovam que entre os possíveis impactos está o aumento da temperatura média de nosso planeta em cerca de três graus centígrados.

Em algumas regiões, como na Amazônia, esse aumento de temperatura pode ser maior, da ordem de cinco graus. Já no oceano Ártico e na Antártica, esse aumento pode chegar a sete graus. Uma elevação tão forte da temperatura e tão rápida vai trazer importantes perdas para o funcionamento dos ecossistemas.

A chuva também irá mudar, com a parte central e o nordeste do Brasil ficando mais seca, ou menos chuvosa. Os oceanos vão subir de nível, em média, 40 centímetros, o que vai afetar as praias e as cidades em áreas costeiras.

Também deverão aumentar a frequência e a intensidade de secas e inundações, o que trará prejuízos à produção de alimentos e à vida em geral.

Como colaborar

É muito importante que a humanidade reduza a emissão de gases de efeito estufa rapidamente, para que possamos utilizar os recursos naturais de nosso planeta de modo sustentável, ou seja, gerando benefícios para as nossas vidas, mas conscientes de estarmos agredindo o mínimo possível o meio ambiente. Para isso, precisamos utilizar mais energia solar e eólica, que não emitem gases de efeito estufa. Abastecer os carros com álcool em lugar da gasolina também ajuda a emitir menos gases de efeito estufa. Mas a produção de tudo o que consumimos requer o uso de matérias-primas e energia. Esse

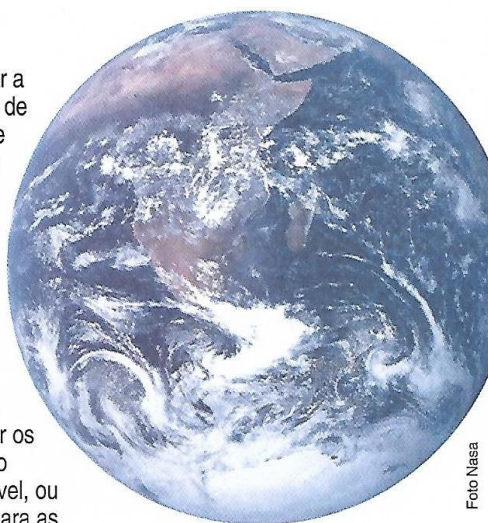


Foto Nasa

consumo em geral vai ter de diminuir de modo significativo, além de que os métodos de produção terão de ser alterados para utilizar menos recursos naturais de nosso planeta. Por exemplo: as pessoas estão se acostumando a trocar de carro em alguns anos, trocar de celular depois de alguns meses etc. Se queremos um clima saudável para nosso planeta ao longo das próximas décadas, essa atitude consumista deve mudar. Também precisamos reciclar mais plásticos, latas de alumínio, papel etc. A reciclagem evita a retirada de mais recursos naturais do planeta.

Cuidar da saúde de nosso planeta é preservar o meio ambiente de modo sadio e utilizar energia e recursos naturais de maneira inteligente. Cada um de nós pode e deve ajudar, cuidando de não desperdiçar água e alimentos, além de produtos gerais de consumo.



Paulo Artaxo,
Instituto de Física,
Universidade de São Paulo.

Ilustração: Marina Dam



Foto Fabio Colombini

A derrubada de florestas provoca o descontrole do regime de chuvas.

FICHA PARA AUTOAVALIAÇÃO

Ficha de autoavaliação do resumo escolar
<p style="text-align: center;">No resumo escolar que você fez há:</p> <ul style="list-style-type: none"> • título do texto-base? (<input type="checkbox"/>) Sim (<input type="checkbox"/>) Não • nome do autor do texto-base? (<input type="checkbox"/>) Sim (<input type="checkbox"/>) Não • tema do texto-base? (<input type="checkbox"/>) Sim (<input type="checkbox"/>) Não • ideia principal do texto-base? (<input type="checkbox"/>) Sim (<input type="checkbox"/>) Não • informações mais importantes do texto-base? (<input type="checkbox"/>) Sim (<input type="checkbox"/>) Não (<input type="checkbox"/>) Às vezes • paráfrases das informações mais importantes do texto-base? (<input type="checkbox"/>) Sim (<input type="checkbox"/>) Não (<input type="checkbox"/>) Às vezes • conclusão ou paráfrase dessa conclusão do autor do texto-base? (<input type="checkbox"/>) Sim (<input type="checkbox"/>) Não • fonte do texto-base? (<input type="checkbox"/>) Sim (<input type="checkbox"/>) Não • objetividade ? (<input type="checkbox"/>) Sim (<input type="checkbox"/>) Não
Que trechos ou parágrafos você destaca como adequados?
Que trechos ou parágrafos deveriam ser melhorados?

Sugestão: A primeira parte da avaliação dos textos será feita por vocês. Formem duplas para ler os resumos escolares que produziram e registrem suas observações sobre o texto do colega na ficha de avaliação abaixo, elaborada a partir do que apontamos em nossas discussões sobre as características de um resumo escolar.

FICHA DE AVALIAÇÃO PARA O LEITOR DO RESUMO ESCOLAR	
Nome do Autor do resumo	
Nome do Leitor	
<p>No resumo escolar que você está lendo há:</p> <ul style="list-style-type: none"> • título do texto-base? () Sim () Não • nome do autor do texto-base? () Sim () Não • tema do texto-base? () Sim () Não • ideia principal do texto-base? () Sim () Não • informações mais importantes do texto-base? () Sim () Não () Às vezes • paráfrases das informações mais importantes do texto-base? () Sim () Não () Às vezes • conclusão ou paráfrase dessa conclusão do autor do texto-base? () Sim () Não • fonte do texto-base? () Sim () Não <p>objetividade ? () Sim () Não</p>	
Que trechos ou parágrafos você destaca como adequados?	
Que trechos ou parágrafos deveriam ser melhorados?	

Anotações

ANEXO F – Questionário final para o aluno**Questionário final para o aluno**

1) Em sua opinião, o que é um resumo?

2) Para que serve um resumo?

3) Quais estratégias você aprendeu a utilizar para produzir o seu resumo?

4) Quais orientações ou explicações sobre a elaboração do resumo foram fornecidas pela sua professora?

5) Por que um professor solicita ao aluno a produção de um resumo?

6) Como é possível identificar o que é importante em um texto e que, portanto, deve ser registrado no resumo?

7) Você tem alguma dúvida em relação à elaboração de resumo? Qual?

8) Elaborar resumos pode ajudá-lo nos estudos na escola? Por quê? Em qual matéria ou em quais matérias?

9) O que você achou das atividades que realizamos sobre o gênero resumo escolar? O que foi bom e o que foi ruim?

10) Alguma sugestão ou recado?

Muito obrigada por sua colaboração!

Anexo G - Questionário do professor**Questionário para o professor****Dados do professor****• Escolaridade:**

- Graduação em

- Pós-graduação em

• Tempo de experiência no magistério, no ensino fundamental:

1) Em sua opinião, quais são as características de um resumo?

2) Quais estratégias você utiliza para produzir resumo?

3) Essas estratégias que você utiliza para redigir seu resumo lhe foram ensinadas por alguém? Quem?

4) Você solicita ao seu aluno que faça resumo?

5) Qual é o seu objetivo ao solicitar que o aluno elabore um resumo?

6) Depois que você solicita que o aluno faça o resumo, qual é o seu procedimento:

Dá o visto, não recolhe, não lê.

Pede que alguns alunos leiam oralmente.

Corrige no quadro, passando a resposta “correta”.

Recolhe e não devolve.

Recolhe, corrige e devolve com a nota.

Recolhe, corrige, devolve e solicita que aluno o reescreva, caso seja necessário.

Corrige com aluno e sugere a reescrita, caso seja necessário.

Outros: _____

7) Como é possível identificar o que é importante em um texto e que, portanto, deve ser registrado no resumo?

8) Você passa resumo do conteúdo estudado para os alunos?

9) Com qual frequência você passa esses resumos do conteúdo para seus alunos?

Muito obrigada por sua colaboração!