

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS/ PROFLETRAS

**ESTRATÉGIAS DE LEITURA DE TEXTOS DE HISTÓRIA EM AULAS DE LÍNGUA
PORTUGUESA: UMA EXPERIÊNCIA COM O GÊNERO *RESUMO ESCOLAR* NO
ENSINO FUNDAMENTAL**

ELIZETE RAIMUNDA PEREIRA

Orientador: Prof. Dr. Leandro Rodrigues Alves Diniz

Belo Horizonte

2016

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS/ PROFLETRAS

ELIZETE RAIMUNDA PEREIRA

**ESTRATÉGIAS DE LEITURA DE TEXTOS DE HISTÓRIA EM AULAS DE LÍNGUA
PORTUGUESA: UMA EXPERIÊNCIA COM O GÊNERO *RESUMO ESCOLAR* NO
ENSINO FUNDAMENTAL**

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

Área de Concentração: Linguagens e Letramento

Orientador: Prof. Dr. Leandro Rodrigues Alves Diniz

Belo Horizonte

2016

P436e Estratégias de leitura de textos de história em aulas de língua portuguesa [manuscrito] : uma experiência com o gênero *resumo escolar* no ensino fundamental / Elizete Raimunda Pereira. – 2016.
208 f., enc.:il., tabs, (color)(p&p)
Orientador: Leandro Rodrigues Alves Diniz.
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. 96-100.
Anexos: f. 101-208.

1. Língua portuguesa – Estudo e ensino – Teses. 2. Produção de textos – Teses. 3. Língua portuguesa – Métodos de ensino – Teses. 4. Letramento – Teses. 5. Interesses na leitura – Teses. 6. Redação acadêmica – Teses. I. Diniz, Leandro Rodrigues Alves. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. III. Título.

CDD: 469.07



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS/MP

UFMG

FOLHA DE APROVAÇÃO

Estratégias de leitura de textos de História em aulas de Língua Portuguesa: uma experiência com o gênero resumo escolar no Ensino Fundamental"


ELIZETE RAIMUNDA PEREIRA

Trabalho 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 09 de novembro de 2016, pela banca constituída pelos membros:


Prof(a). Leandro Rodrigues Alves Diniz - Orientador
UFMG


Prof(a). Adriane Teresinha Sartori
UFMG


Prof(a). Deise Prina Dutra
UFMG

Belo Horizonte, 09 de novembro de 2016.

Ao meu sobrinho José Miguel, filho do coração, pelo carinho que trazia a leveza para os dias mais difíceis.

*À minha família – meus pais, meus irmãos e meus sobrinhos – alícerce em minhas dificuldades e vitoriosos
em minhas conquistas.*

Ao meu esposo, Edimar Brito, por todo o carinho, compreensão e zelo comigo sempre!

*Especialmente, ao meu Orientador, Prof. Dr. Leandro Rodrigues Alves Diniz, pela interlocução na
construção do texto de forma humilde e repleta de saberes.*

Agradecimentos

A Deus, por sempre estar me conduzindo e ter me guardado, em segurança, em todas as minhas idas e vindas a Belo Horizonte.

À vida, por me colocado nessa “roda gigante” – metáfora que eu usei muitas vezes para me referir ao que vivi no curso de Mestrado – que me permitiu viver momentos de muito medo e insegurança, mas também de muita emoção.

Ao Prof. Dr. Leandro Rodrigues Alves Diniz, por me conduzir, com tanta sabedoria, dedicação e zelo acadêmico, trazendo-me a segurança e o suporte que eu precisava para acreditar que era possível vencer.

Às Doutoradas e estimadas Professoras Deise Prina Dutra e Adriane Teresinha Sartori pelo carinho, incentivo e por todas as palavras de sabedoria a mim dirigidas na Banca de Qualificação.

Aqueles que começaram o curso de Mestrado, como meus colegas e, hoje, são meus grandes amigos, pessoas fascinantes que compartilharam comigo diversas leituras de mundo e de palavras.

Ao meu fiel parceiro, nos trabalhos do curso de Mestrado, Sérgio José Batista Gomes, por compartilhar comigo, sem reservas, toda a sabedoria que carrega.

À Prefeitura Municipal de Carandaí, através de seus administradores no período de 2013 a 2016, por acreditar na importância da formação continuada do Professor, concedendo-me a licença parcial para cursar o Mestrado.

Um obrigado especial aos meus alunos e aos meus amigos da Escola Abelard Pereira pelo apoio e incentivo em minha trajetória no Mestrado.

Ao meu amado esposo, Edimar Brito, que me auxilia incansavelmente com e por amor.

A minha família, por sempre acreditar e confiar em mim em todos os sentidos.

"Em nossa cultura, quanto mais abrangente a concepção de mundo e de vida, mais intensamente se lê, numa espiral quase sem fim, que pode e deve começar na escola, mas não pode (nem costuma) encerrar-se nela."

(LAJOLO, 1993, p.7)

Este trabalho foi realizado com o auxílio de bolsa de estudos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no período entre novembro de 2014 e novembro de 2016.

RESUMO

Como principal agência de letramento (KLEIMAN, 1995) de nossa sociedade, a escola tem seus gêneros próprios, que, a despeito de sua relevância, raramente são alvo do trabalho pedagógico. Entre esses gêneros, encontra-se o *resumo escolar*, que pode ser, para o estudante, um importante instrumento para a aquisição de conhecimentos de diferentes disciplinas. Nesta pesquisa, propus e analisei um Projeto de Ensino cujo objetivo principal é contribuir para o desenvolvimento de diferentes habilidades de leitura e escrita, a partir da retextualização (MARCUSCHI, 2001; DELL'ISOLA, 2007) de textos do domínio didático para resumos. Esse projeto, de natureza interdisciplinar, foi implementado junto a alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal do município de Carandaí (MG). Inicialmente, foi aplicado um questionário sobre práticas de leitura e escrita dos estudantes e realizada uma avaliação diagnóstica por meio da produção de um resumo de um capítulo do livro didático de História utilizado pela turma. A partir dos dados coletados, foram planejadas e aplicadas as oficinas, que procuraram realizar um trabalho sistemático com estratégias de leitura dos textos. O produto final do projeto foi um *resumo escolar* de um capítulo do livro de História, digitado, impresso e entregue aos alunos de outra turma de 9º ano, que não participaram do projeto. Minhas análises indicam que as atividades desenvolvidas contribuíram para o desenvolvimento de diferentes habilidades de leitura e escrita previstas no Currículo Básico Comum (CBC) de Língua Portuguesa, referência para o ensino na escola em questão, contribuindo para que os alunos deixassem de ser meros decodificadores de informações dos textos de História.

Palavras-chave: resumo escolar, estratégias de leitura, retextualização

ABSTRACT

As the main literacy agency (KLEIMAN, 1995) of our society, schools have specific genres, which, despite their relevance, are rarely target of pedagogical work. Among these genres, there is the *school summary*, which can be an important tool for the student knowledge acquisition of different disciplines. In this research, propose an educational project whose main objective is to contribute to the development of different reading and writing skills, from retextualization (Marcuschi, 2001; Dell'isola, 2007) of didactic domain texts to summaries. This project, of an interdisciplinary nature, was carried out with students in the 9th grade of an elementary public school in the city of *Carandaí* (MG). First, students answered a questionnaire on reading and writing practices and produced a workshops were planned and implemented, which sought to carry out a systematic work with text reading strategies. The project final product was a *school summary* of a chapter of the same History book. The summary was typed, printed and delivered to students of another 9th grade class, who were not involved in the project. My analysis indicates that the activities have contributed to the development of different reading and writing skills provided in the Common Basic Curriculum (CBC) of Portuguese Language, which is the reference for teaching at the school in question, showing how students can go beyond information decoding of History texts.

Keywords: *school summary*; reading strategies, retextualization

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – O resumo escolar e suas variações.....	28
QUADRO 2 – Possibilidades de retextualização.....	31
QUADRO 3 – Eixo temático presente no trabalho.....	36
QUADRO 4 – Competências e habilidades do CBC envolvidas no Projeto de Ensino.....	37
QUADRO 5 – Esquema geral do Projeto de ensino.....	43
QUADRO 6 – Síntese da produção inicial.....	55
QUADRO 7 – oficina 1.....	61
QUADRO 8 – Oficina 2	67
QUADRO 9 – Oficina 3.....	71
QUADRO 10 – Oficina 4.....	76
QUADRO 11– Ficha de auto-avaliação.....	78
QUADRO 12– Oficina 5.....	78
QUADRO 13 – Oficina 6.....	81
QUADRO 14 – Oficina 7.....	83
QUADRO 15 – Oficina 8.....	86

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Comparação de alguns aspectos na escrita dos alunos do 1º ao 7º resumo.....92

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	13
1. Justificativa.....	18
2. Objetivos	18
2.1 Objetivo geral	18
2.2 Objetivos específicos.....	18
2.3 Estrutura do trabalho.....	19
CAPÍTULO 1 - REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO E DOCUMENTOS GOVERNAMENTAIS NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO.....	21
1.1 Letramento e letramento escolar.....	21
1.2 Gêneros textuais.....	23
1.3 O gênero resumo.....	25
1.4 O texto didático.....	29
1.5 Retextualização.....	31
1.6. Estratégias de leitura.....	32
1.7 Conteúdos básicos comuns (CBC/MG): Português.....	35
CAPÍTULO 2: METODOLOGIA.....	41
2 Metodologia.....	41
2.1 O Projeto de Ensino.....	42
2.2 Escolha dos alunos participantes.....	44
CAPÍTULO 3 - METODOLOGIA DE EXECUÇÃO DO PROJETO DE ENSINO E ANÁLISE DOS REGISTROS.....	46
3.1 Concepções, objetivos e ações.....	47
3.2 Plano metodológico por meio de módulos didáticos de ensino.....	49
3.3 Abertura do Projeto de Ensino.....	50
3.4 Diagnóstico.....	52
<i>3.4.1 Breve análise do questionário.....</i>	<i>52</i>
<i>3.4.2 Análise da leitura e resumo do primeiro texto-base.....</i>	<i>55</i>
3.5 Plano metodológico das oficinas e análise dos registros.....	60
<i>3.5.1 Oficina 1 – Produzindo gêneros textuais: o resumo.....</i>	<i>61</i>
<i>3.5.2 Oficina 2 – Resumo escolar: um novo texto a partir do texto-base.....</i>	<i>67</i>

3.5.3 Oficina 3 – O gênero resumo: funcionalidade na vida e na escola.....	72
3.5.4 Oficina 4 – Traçando um planejamento para escrever um resumo.....	76
3.5.5 Oficina 5 – Produzindo um resumo com planejamento e auto-avaliação.....	79
3.5.6 Oficina 6 – Por que fazer referência ao autor do texto-base?.....	82
3.5.7 Oficina 7 – Refletindo sobre os textos produzidos: da leitura para a reescrita.....	84
3.5.8 Oficina 8 – Socializando resumos.....	86
3.6 O produto final do Projeto de Ensino.....	91
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	94
REFERÊNCIAS.....	96
ANEXOS.....	110

APRESENTAÇÃO

Em 1999, concluí a graduação em Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Literaturas pela Universidade Presidente Antônio Carlos, na cidade de Barbacena – MG. Na graduação tive um pequeno contato com a prática de sala de aula, quando realizei o estágio exigido pela Universidade, em aulas de Língua Portuguesa e Língua Inglesa de Ensino Fundamental e Médio. Logo que terminei a graduação fiz um Curso de Especialização em Língua Portuguesa na Universidade do Grande Rio e saí ainda mais fortalecida de que meu ideário era ser Professora nesta área. Tanto na graduação quanto no curso de especialização, o contato com as teorias de grandes autores, propostas para um ensino eficiente, e as novas tendências para a educação no Brasil eram para mim motivadores e me levavam a pensar que estava preparada para o exercício da profissão.

No mesmo ano de conclusão do curso, já comecei a lecionar como Professora de Língua Portuguesa, em uma escola pública municipal na região central de Carandaí – MG, para alunos de 5ª e 6ª série – hoje 6º e 7º ano – do Ensino Fundamental. Foi, então, que eu me dei conta com a prática que o preparo que eu havia tido para lecionar era muito pouco diante da realidade a ser enfrentada pelo professor iniciante.

Além de todas as adversidades, quando um novo professor entra em uma escola que já está em funcionamento, com seus costumes, suas hierarquias e burocracias, a realidade social dos alunos que o esperam é o principal desafio a ser enfrentado, e isso não se aprende na graduação e também não há uma receita pronta para isto. É nesse momento que o professor se define como aquele que tem vocação para lecionar e compreende que, apesar de muitos conhecimentos adquiridos na universidade, é preciso saber fazer na prática e isso se aprende com percepção e tempo.

Como todo professor iniciante, senti as dificuldades da profissão, principalmente, no que se refere a ter o domínio da turma – algo que, para grande parte dos gestores das escolas, é a principal característica de um bom professor. Porém, nunca me intimidei, pois acreditava que, no processo educacional dos alunos, havia algo que precisava ser compreendido como motivador dessa disciplina.

Não vou negar que, no começo de minha carreira como Professora de Língua Portuguesa, minhas aulas também eram, frequentemente, pouco motivadoras para os alunos, pois, talvez, eu estivesse fazendo o mesmo que os professores da área já faziam, há anos, na escola, e, também, esse era o modelo de aula que eu tinha, considerando boa parte da minha vivência como aluna de ensino fundamental.

Com o passar do tempo, tomei conhecimento de que minha concepção de língua, linguagem, leitura e escrita eram bastante distantes de uma prática que levasse a uma aprendizagem mais interativa. O ensino de língua que eu empreendia estava, de maneira geral, estruturado no ensino da gramática e se resumia numa transmissão de conhecimentos fragmentados como classificação sintática e morfológica das palavras, termos, orações, períodos. O texto estava presente, porém mais como pretexto para atividades de interpretação que nem sempre estavam voltadas para a compreensão de fato. A linguagem era concebida como expressão do pensamento e a produção escrita, embora com a recorrência da teoria dos gêneros textuais que estava em alta nas escolas e nos cursos de formação de professores, na prática, estavam muito mais voltadas para a forma composicional do gênero do que para a sua função social.

Quanto ao fracasso dos alunos tanto na aprendizagem quanto na disciplina, eu sempre vi como um elemento do processo de ensino-aprendizagem e um sinalizador de que algo estava errado nesse processo. Nunca hesitei em pedir ajuda e buscar compreensão para esse fato, pois eu também me sentia fracassada quando meus alunos não aprendiam ou estavam desmotivados e indisciplinados. Aos poucos, fui percebendo a realidade social dos meus alunos, conhecendo suas histórias e passei a estabelecer com eles um diálogo mais aberto, o que trouxe um clima de mais tranquilidade, disciplina e melhores condições para o ensino-aprendizagem nas aulas.

Trabalhei apenas dois anos como professora contratada na rede pública e, em 2002, fui aprovada em dois concursos públicos para os cargos de professora de Língua Portuguesa, no Ensino Fundamental da rede pública municipal de Carandaí e no Ensino Médio da rede estadual também deste município. Nessa época, eu estava lecionando também na rede particular de ensino fundamental e médio, cujo material didático utilizado até hoje é do Sistema Positivo de Ensino. Continuei vinculada à rede particular por sete anos e devo muito da minha formação continuada a esta rede de ensino. Aprendi muito, nos cursos regularmente oferecidos pelo Sistema Positivo de Ensino e também com o material didático desse sistema.

Tornei-me uma professora apaixonada pela profissão que exerço, tenho muito gosto pelo meu trabalho e estou em constante aprendizagem com os meus alunos. Desde 2007, passei a trabalhar apenas na rede municipal, na mesma escola em que ingressei em 2002, com ensino fundamental e, há bastante tempo, tenho trabalhado, exclusivamente, com alunos do nono ano do ensino fundamental. A escola fica no centro da cidade e recebe alunos tanto da região central quanto de bairros adjacentes e também alunos moradores da zona rural do município. Tem cerca de mil estudantes de primeiro ao nono ano do ensino fundamental e funciona nos turnos da manhã e da tarde. É uma escola confortável, com uma estrutura física excelente e, além do

ensino regular, oferece atividades no contraturno. Possui sala de informática que está desativada, devido à reposição de computadores, pois a maioria não funciona mais e a rede de internet desse espaço também não funciona. Como alternativa, a escola coloca à disposição dos alunos para uso, com visita agendada na biblioteca, seis computadores ligados à internet. A escola é conveniada ao Programa “Mais Educação” do governo federal, PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa), além de outros projetos sociais que envolvem a comunidade escolar e que são de iniciativa da própria escola.

Os alunos de nono ano com os quais trabalho são adolescentes na faixa etária de quatorze a quinze anos. As turmas são formadas por trinta alunos em média. Hoje, posso afirmar com toda segurança que indisciplina de alunos, há muito tempo, não faz parte da realidade de minhas aulas de Língua Portuguesa. Esse mérito não é fruto de um trabalho isolado como professora, nem tampouco de minha dedicação aos estudos, mas de um trabalho conjunto. Esse trabalho vem desde as políticas públicas para a educação, a conscientização dos pais para a valorização da escola e do papel do professor, feita, continuamente, por meio de reuniões e encontros promovidos pela escola, envolvendo a família, os professores, direção, funcionários e alunos e também da minha busca constante pelo conhecimento e pela compreensão dos elementos que envolvem o processo de ensino-aprendizagem na escola.

A educação brasileira vem passando, nas últimas décadas, por mudanças significativas na sua forma de pensar e organizar o ensino visando à formação integral do aluno como cidadão crítico para interagir no mundo. Nesse sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (PCNs), em seu documento introdutório, afirmam:

A função da escola em proporcionar um conjunto de práticas preestabelecidas tem o propósito de contribuir para que os alunos se apropriem de conteúdos sociais e culturais de maneira crítica e construtiva. A escola, ao tomar para si o objetivo de formar cidadãos capazes de atuar com competência e dignidade na sociedade, buscará eleger, como objeto de ensino, conteúdos que estejam em consonância com as questões sociais que marcam cada momento histórico, cuja aprendizagem e assimilação são as consideradas essenciais para que os alunos possam exercer seus direitos e deveres (BRASIL, 1998. p. 43-44).

Formar cidadãos é muito mais que formar decodificadores de textos ou memorizadores de informações específicas sem sentido algum para a vida prática. Pensar numa educação que tem o aluno como sujeito na construção de sua aprendizagem envolve a inserção de estratégias específicas que o levem a agir como aquele que constrói sua aprendizagem ativamente no processo.

Foi justamente pensando no aluno como sujeito na construção de sua aprendizagem, que, em uma aula de Língua Portuguesa, na semana de provas da escola onde trabalho, os alunos do

9º ano pediram meu horário, que antecedia a prova de História, para revisar o conteúdo que seria cobrado na avaliação. Concordei e eles abriram o livro didático de História e começaram a estudar. Observei que, em poucos minutos, alguns se dispersaram e outros continuavam tentando decorar datas, passagens marcantes da história, nomes, etc. Observei-os tentando memorizar conteúdos dos textos da disciplina de História, com estratégias de leitura que me pareciam pouco eficientes para levá-los à construção do conhecimento.

Incomodada com tal situação, propus a leitura compartilhada¹ dos textos que eles estavam estudando para a referida avaliação. Fizemos uma leitura de conhecimento do texto, observando todos os elementos de sua composição, desde a diagramação na página, a relevância e contextualização das imagens ao texto, associação dos sinônimos presentes em boxes à parte no texto. Durante a leitura em voz alta, houve um revezamento entre professor e aluno, na tentativa de marcar a diferença no discurso historiográfico do texto expositivo e as reflexões presentes, marcadas por letra com fonte diferenciada e referência bibliográfica do autor que as escreveu, conforme imagens², exemplificando o layout de páginas do livro didático utilizado nessa experiência. Após a leitura de conhecimento do texto, instruí que eles anotassem as ideias principais de cada parágrafo em uma folha e, a partir delas, tentassem retomar o conteúdo do texto lido na íntegra no livro didático de História.

Os alunos que, na grande maioria, estavam abaixo da média na disciplina de História se saíram muito bem na avaliação aplicada. Após a aula em que foi feita a experiência mencionada, a professora de História, ao saber pelos alunos do acontecido, veio me agradecer pela parceria e quis saber mais sobre a estratégia utilizada para estudar com os alunos. Expliquei-lhe que era uma forma de tratar o texto como um discurso que se estabelece entre texto-autor-leitor e que foi feito apenas uma leitura que buscava estabelecer esse diálogo, o que, a meu ver, gerou abstração do conteúdo daquele fragmento da História pelos alunos levando-os a realizar a avaliação com sucesso.

O interesse em realizar uma pesquisa nessa área surgiu dessa pequena experiência. Deduzo que há pouca aplicação na vida prática o contato com os textos de História apenas para dar conta de recuperar informações a fim de responder às questões nas avaliações de história. Os textos do domínio didático da área de História são textos que contextualizam nosso lugar no mundo, explicam as origens da nossa cultura, da nossa sociedade, ressignificam nosso cotidiano,

¹A expressão “leitura compartilhada” neste trabalho deve ser entendida como uma leitura feita pelo professor com a participação ativa dos alunos que também colaboram fazendo a leitura em voz alta de elementos verbais e não-verbais no texto.

²No anexo 1, há uma sequência de algumas páginas do livro didático de História do 9º ano onde se pode ter uma noção do layout que faz parte da identidade da coleção “*História, Sociedade e Cidadania*” da Editora FTD.

enfim, trazem uma gama de informações que deveriam ser discutidas e analisadas levando em consideração a função social desses textos, mas isso parece não estar ocorrendo.

Dessa forma, vi como um caminho a ser percorrido – numa parceria, entre as áreas de Língua Portuguesa e História –, a possibilidade de trabalho com estratégias de leitura e escrita desses textos, fazendo a leitura compartilhada desses textos, seleção de ideias principais e retextualização para o gênero resumo *escolar*³. Dessa forma, o aluno faria uma leitura não apenas para memorizar informações pontuais presentes no texto, mas também para construir conhecimentos tendo, como uma das finalidades, o registro na retextualização.

A pesquisa aqui apresentada tem como foco principal desenvolver e analisar a implementação de um Projeto de Ensino junto a alunos do 9º ano do ensino fundamental, de uma escola pública municipal situada na zona urbana do município de Carandaí (MG). Tal projeto, de natureza interdisciplinar, envolvendo as áreas de Língua Portuguesa e História, visou ensinar a esses alunos a retextualização de textos do domínio didático da disciplina de História⁴ para o gênero resumo *escolar*, como uma ferramenta⁵ de estudo para essa disciplina.

Espera-se, ainda, que essa pesquisa sirva também como instrumento de aprendizagem para a leitura e retextualização de outros textos, de modo geral, uma vez que, para desenvolver essas habilidades, é necessário acionar diferentes competências de leitura e escrita. A partir de uma abordagem qualitativa, foi feita a integração de duas áreas do conhecimento, num esforço conjunto para promover o ensino da leitura e escrita na escola, através da mediação do professor, a partir de sua prática. Uma ferramenta fundamental nesse trabalho foi a retextualização de textos do domínio didático de História para o gênero resumo *escolar*.

Diante dessas inquietações, surgem algumas perguntas: Que estratégias adotar para que a leitura dos textos do conteúdo de História seja mais significativa para os alunos? De que forma a disciplina de Língua Portuguesa pode contribuir para isso? Uma proposta de retextualização desses textos, em outros gêneros como o resumo escolar, traria alguma contribuição?

³ O gênero resumo escolar, neste trabalho, foi definido, com base em Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2005), como a apresentação concisa dos conteúdos de outro texto, que mantém uma organização que reproduz a organização do texto original, com o objetivo de informar o leitor sobre esses conteúdos e cujo enunciador é outro que não o autor do texto original.

⁴ A expressão “textos do domínio didático da disciplina de História” foi usada para se referir aos textos-base que foram utilizados nas atividades de retextualização. Tal designação foi utilizada com o objetivo de agrupar esses textos sem definir, especificamente, o gênero de cada um, pois embora haja predomínio do texto expositivo, há também imagens, charges, fragmentos de textos de jornais e revistas da época, etc.

⁵ A palavra **ferramenta** foi usada com base em Machado *et al* (2005) *apud* Schneuwly (1994) com a noção de que os gêneros podem ser vistos como uma ferramenta semiótica complexa que permite a produção e a compreensão de textos.

1. Justificativa

No convívio diário com alunos da escola escolhida para a realização dessa pesquisa, ao observar esses alunos estudando o conteúdo de História para as avaliações, percebi que, em geral, eles usam estratégias pouco eficazes de leitura para a construção do seu conhecimento e também não usam estratégias que os façam materializar essas informações em um gênero que tenha aplicabilidade na vida prática. De acordo com Brown (1980, *apud* Brandão, Selva e Coutinho, 2006), a utilização de estratégias de leitura implica um controle planejado e deliberado de ações cognitivas do leitor com vistas à construção de sentido. Acredito que a estratégia de leitura para a transformação dos textos-base do conteúdo de História em outro texto – o resumo *escolar* – poderá ser uma ferramenta que auxilie esses estudantes a interagirem com o texto e, dessa forma, poderão desenvolver sua aprendizagem não só no conteúdo de história, mas também nos demais áreas do conhecimento. Além disso, considerando que o ato de resumir permeia as mais diversas esferas da atividade humana e, na escola, ler para produzir um resumo pode ser um instrumento eficiente de leitura e escrita na escola.

2. Objetivos

2.1. Objetivo geral

- Contribuir para o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita, a partir da leitura para a retextualização de textos-base da disciplina de História para o gênero resumo *escolar*.

2.2. Objetivos específicos

- Estimular a percepção do aluno sobre a funcionalidade do resumo de um texto considerando os possíveis leitores e suas finalidades;
- Ensinar os estudantes a resumirem para si mesmos com a finalidade de relembrar os conteúdos principais do texto estudado;
- Sensibilizar o aluno para a função social do gênero resumo;
- Contribuir para o desenvolvimento de estratégias de leitura para melhor compreensão dos textos do domínio didático do conteúdo de história;
- Despertar a percepção para diferenças e semelhanças entre textos considerando as diferentes situações de produção;

- Ensinar a importância de se traçarem objetivos de leitura levando em consideração que diferentes gêneros discursivos e finalidades de leitura impõem estratégias de compreensão distintas;
- Sensibilizar o aluno a perceber os mecanismos utilizados nos textos na busca pelo convencimento do interlocutor;
- Capacitar o estudante para operar sobre o conteúdo representacional do texto, identificando aspectos relevantes para a construção de um resumo através da estratégia de grifar;
- Orientar na retextualização para que o novo gênero – o resumo *escolar* – tenha partes das informações lidas no texto-fonte, considerando também os aspectos sócio-discursivos e a conexão dos enunciados;
- Mostrar a importância da reescrita do texto para aperfeiçoamento de aspectos ortográficos, gramaticais, discursivos e semânticos;
- Contribuir para uma maior inserção no letramento digital.

2.3. Estrutura do trabalho

O presente trabalho, além desta apresentação, conta com três capítulos e as considerações finais. O primeiro traz um aporte teórico com as principais concepções teóricas que norteiam o trabalho e uma referência a documentos governamentais no âmbito da educação no Brasil: PCN e CBC/MG. O segundo trata da metodologia empregada na aplicação do Projeto de Ensino, organizado em três módulos didáticos de ensino. O terceiro e último capítulo traz uma análise dos dados coletados durante as oficinas que compõem o Projeto de Ensino de leitura e retextualização dos textos do domínio didático do conteúdo de História para o gênero resumo *escolar*, desenvolvido durante aproximadamente três meses, em uma turma de ensino fundamental composta por 30 alunos.

Incluídos nos anexos estão o parecer consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa – COEP (ANEXO 2), que se configura como uma necessidade institucional para proteger a integridade dos indivíduos participantes em pesquisas, bem como os Termos de Assentimento Livre e Esclarecido –TALE, para os alunos (ANEXO 3), e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, tanto para os pais quanto para o professor colaborador (ANEXO 4), documentos necessários para a participação voluntária dos envolvidos. Há, ainda, imagens: dos textos do livro didático de História do 9º ano utilizados na pesquisa (ANEXOS 1,7,8,15,19,20),

do questionário feito com os alunos sobre práticas de leitura na escola e fora dela (ANEXO 6) e dos textos originais produzidos pelos alunos durante a aplicação das oficinas (ANEXOS, 10, 12, 24) escolhidos para as análises.

CAPÍTULO 1 - REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO E DOCUMENTOS GOVERNAMENTAIS NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO

Este capítulo é composto de sete seções que discorrem sobre os pressupostos teóricos selecionados para que subsidiar a elaboração deste trabalho e também traz recortes de alguns documentos governamentais no âmbito da educação no Brasil como os CBC/MG e os PCN. São elencadas e discutidas aqui teorias de alguns autores sobre: letramento e letramento escolar; gêneros textuais; o gênero resumo; o texto didático; retextualização e estratégias de leitura. As seções foram apresentadas nessa ordem com o intuito de tratar primeiro dos temas mais amplos e depois dos temas mais específicos deste trabalho. Por último, é apresentada uma seção com um recorte dos CBC/MG como referência para as habilidades de leitura e escrita selecionadas para o projeto de ensino implementado neste trabalho.

1.1 Letramento e letramento escolar

De acordo com Souza, Leite e Albuquerque (2006), ao longo da nossa história, o termo *alfabetização* esteve associado a diferentes significados: saber ler e escrever seu próprio nome, saber “codificar” e “decodificar” palavras simples, saber ler e escrever um bilhete, entre outros. Nas três últimas décadas, esse termo passou a ser associado a um outro – *letramento* –, que, segundo Soares (2004, p. 72), “não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é um conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e a escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social”. A autora faz uma distinção entre dimensão individual e dimensão social do letramento. Na primeira, ela considera o letramento como “um atributo pessoal”, relacionando-o ao desenvolvimento de “um conjunto de habilidades individuais e capacidades cognitivas e metacognitivas, que constituem a leitura e a escrita”. Ao definir a segunda dimensão, ela ressalva que, na perspectiva daqueles que priorizam a dimensão social, o letramento “é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social” (p. 72).

Poderíamos aproximar dessa segunda dimensão a definição de letramento de Kleiman (1995, p. 18-19): como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. Para a autora – e esse é um ponto fundamental do presente trabalho –, o *letramento escolar* pode ser considerado uma das possibilidades de letramento, relacionada às próprias características dessa

instituição e ao que é privilegiado por ela. Sobre o papel da escola, na promoção do letramento, Kleiman (*ibidem*, p.20) afirma que:

A escola, a mais importante das agências de letramento, preocupa-se, não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola. Já outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua como lugar de trabalho, mostram orientações de letramento muito diferentes.

Há outros saberes necessários, além desses citados por Kleiman (2005), para o sucesso na escola. Há muitas críticas em relação ao fato de que a escola, em geral, pouco prepara os alunos para a participação em diferentes práticas de letramento fora dela. Nas palavras de Souza, Leite e Albuquerque (2006, p.29),

a escola, nas sociedades contemporâneas, é a instituição responsável por promover oficialmente o letramento. Pesquisas, no entanto, têm apontado para o fato de as práticas de letramento na escola serem bem diferenciadas daquelas que ocorrem em contextos exteriores a ela. Esse distanciamento pode ocorrer devido à própria natureza, função e organização dessa instituição.

Ainda de acordo com as autoras (*ibidem*), as finalidades pedagógicas da escola, que envolvem, basicamente, ensino, aprendizagem e avaliação, acabam influenciando as práticas de linguagem predominantes nesse ambiente. Entre as consequências desse processo de escolarização, as autoras (*ibidem*) destacam:

- a) Na escola, usam-se alguns materiais textuais especialmente desenvolvidos para o ensino, a aprendizagem e a avaliação, tais como os livros didáticos, as apostilas, as fichas didáticas e as provas, por exemplo.
- b) As finalidades de leitura, escrita e oralidade e as estratégias usadas para realizá-las não são as mesmas quando o estudante lê, escreve ou interage oralmente no âmbito escolar ou fora dele;
- c) Os gêneros usados mais comumente na escola podem não ser os mesmos empregados corriqueiramente fora dela, pois há finalidades específicas da escola a serem contempladas;
- d) Alguns gêneros usados na escola, ainda que sejam os mesmos usados corriqueiramente fora dela (notícias, reportagens ou romances, por exemplo), são abordados de forma diferente – escolarizada –, pois há objetivos escolares a serem alcançados;

- e) As estratégias utilizadas por quem lê ou escreve na escola estão comumente condicionada a essas finalidades escolares: ensinar, aprender, avaliar ou ser avaliado.

É inegável, portanto, que as práticas de linguagem do ambiente escolar sejam, em menor ou maior grau, inevitavelmente escolarizadas, mas como destacam Souza, Corti e Mendonça (2012), nada há de errado nisso. Afinal, como argumentam diferentes autores (ROJO, 2004 e 2009), (SOARES, 2004), (MORTATTI, 2004), é preciso aproximar os modos de ler e escrever realizados na escola – necessariamente escolarizados – das práticas de leitura e escrita ocorridas fora da escola, mas não podemos nos esquecer de que a escola, enquanto agência de letramento, também tem suas próprias práticas, sendo constituída por – e constituindo – diferentes gêneros que precisam ser trabalhados. Chamo a atenção, nesse sentido, para o fato de que se, por um lado, os docentes se mostram cada vez mais preocupados com um trabalho com gêneros como charges, artigos de opinião, carta do leitor, notícias etc., raramente, observa-se um trabalho que objective, por exemplo, ensinar o aluno a apresentar um seminário, a tomar notas de aula, a fazer esquemas para estudar ou – para chegar ao foco desta pesquisa – a ler textos didáticos e produzir resumos.

Assim, partindo do princípio de que as práticas de letramento típicas da escola também precisam ser focalizadas no processo de letramento escolar, propus e analisei, nesta pesquisa, um Projeto de Ensino voltado para o ensino da leitura de textos do domínio didático de História e para produção de resumos. Objetivo, dessa forma, contribuir para a formação de sujeitos que possam usar a leitura e a escrita como ferramenta de estudo e de interação com os conhecimentos os quais a escola lhes coloca em contato. Pensar em uma leitura mais efetiva dos textos de História do 9º ano, atrelada a uma proposta de reescrita dos textos lidos por meio de resumos escolares, pode contribuir para que o aluno veja a leitura e a escrita a serviço de si e também do outro, como um objeto de estudo e de construção de conhecimentos, inclusive escolares.

1.2 Gêneros textuais

O termo *gênero* foi utilizado, por muito tempo, como referência apenas para textos literários e retóricos. Na obra *Estética da Criação Verbal* (2011), Bakhtin amplia o seu uso ao considerar que, para cada esfera social, se utilizam tipos “relativamente estáveis” de enunciados, por ele denominados *gêneros*. Na perspectiva desse teórico, os gêneros se caracterizam pelo conteúdo temático, pelo estilo e pela construção composicional. O autor defende que, quando se seleciona um determinado gênero para uma ação comunicativa, leva-se em consideração a

esfera a que ele pertence, a necessidade temática, os participantes e a vontade enunciativa do agente na ação comunicativa. Schneuwly (2004), por sua vez, considera que o gênero é um instrumento mediador de uma atividade, dando-lhe forma e materializando-a.

No Ensino Básico brasileiro, o conceito de gênero ganhou força no fim da década de 1990, com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), segundo os quais “todo texto se organiza dentro de um determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos os quais geram usos sociais que os determinam” (BRASIL, 1998, p.21). Indo ao encontro dessa perspectiva, Marcuschi afirma:

É impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum gênero, assim como é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum texto. Em outros termos, partimos da idéia de que a comunicação verbal só é possível por algum gênero textual. (MARCUSCHI, 2001, p. 22)

Conforme o autor (*ibidem*), os gêneros não dependem de decisões individuais, pois não são facilmente manipuláveis, operando como geradores de expectativas que direcionam produtor e receptor. Ainda segundo o autor, para definir um gênero, é preciso considerar os papéis dos atores, as funções e os objetivos do evento comunicativo, bem como o modelo disponível no intertexto. O autor também destaca:

A circulação dos gêneros textuais na sociedade é um dos aspectos mais fascinantes, pois como a própria sociedade se organiza em todos os seus aspectos [...] os gêneros são a manifestação mais visível desse funcionamento que eles ajudam a constituir, envolvendo crucialmente a linguagem, atividades enunciativas, intenções e outros aspectos. (MARCUSCHI, 2006, p.30)

Considerando a grande quantidade de textos que circulam na sociedade, a flexibilidade e a dinamicidade inerentes aos gêneros, o trabalho na perspectiva do gênero não é uma tarefa fácil. De acordo com Lopes-Rossi (2002), o trabalho com os gêneros textuais, que visa ao domínio de como a linguagem funciona em diferentes situações de comunicação, proporciona o desenvolvimento da autonomia do aluno no processo de leitura e produção de textos. Embasada nas pesquisas do Grupo de Genebra, a autora reafirma a ideia central desses estudos quando observa “que é por meio dos gêneros discursivos que as práticas de linguagem incorporam-se nas atividades dos alunos” (Lopes-Rossi 2002, p. 74). Motta-Roth (2006), por sua vez, afirma que esse trabalho deve levar o aluno a desenvolver uma série de capacidades, que lhe permitam se dar conta do contexto, dos diferentes graus de ritualização da linguagem, das relações entre os participantes do evento social, dos propósitos comunicativos e do modo

como a interação se desenvolve. Para a autora, as perspectivas metodológicas usadas para estudar práticas sociais específicas exigem abordagem investigativa feita sob medida.

A proposta desta pesquisa é trabalhar estratégias de ensino de leitura que levem os alunos do 9º ano do ensino fundamental a uma melhor compreensão dos textos do domínio didático do conteúdo de História. Para isso, adota-se a concepção interacionista de língua e o trabalho com os gêneros na perspectiva do letramento escolar. A forma definida para a materialização da compreensão do texto adotada, neste trabalho, foi a retextualização de textos-base da disciplina de História para o gênero *resumo escolar*. Considerando as discussões feitas nesta seção, podemos considerar o resumo escolar um gênero na medida em que ele é uma realização linguística em funcionamento em diferentes instâncias da sociedade atual, entre elas, a escolar, onde o resumo pode ser, por exemplo, utilizado como ferramenta de estudo de um conteúdo, por exemplo, de História.

1.3. O gênero resumo

O resumo é “a apresentação concisa dos conteúdos de outro texto (artigo, livro, etc.), que mantém uma organização que reproduz a organização do texto original, com o objetivo de informar o leitor sobre esses conteúdos e cujo enunciador é outro que não o autor do texto original” (MACHADO; LOUSADA; ABREU-TARDELLI, 2005, p. 91).

Considerando que o ato de resumir permeia as mais diversas esferas da atividade humana, incluindo a escola, proponho, neste trabalho, a retextualização de textos do domínio didático da disciplina de História do 9º ano do Ensino Fundamental para o gênero *resumo escolar*, aqui visto como um instrumento eficiente de aprendizagem de leitura e escrita.

De acordo com Machado (2005), no final da década de 70 e nos anos 80, inúmeros pesquisadores, do exterior e do Brasil, defenderam a sumarização e o ensino da produção de resumos como essenciais para o desenvolvimento da compreensão de leitura. Segundo a autora, a maioria dos trabalhos, como o de Van Dijk (1976) e Van Dijk&Kintsch, (1983), tinha como inspiração pressupostos teóricos oriundos da Linguística Textual. Ainda de acordo com a autora (*ibidem*), os processos de sumarização ou processos de redução semântica, foram concebidos, fundamentalmente, nos trabalhos de Van Dijk (1976) e de Sprenger-Charolles (1980), que trabalharam com uma tipologia textual cujo critério básico era a estrutura textual. Postulava-se que, durante o processo de leitura com compreensão, ocorreria um processo de sumarização, por meio do qual o leitor construiria uma espécie de resumo mental do texto, retendo

informações básicas e eliminando as acessórias, chegando, ao final desse processo, à significação básica do texto.

Nessa concepção, para Machado (2005), os leitores utilizariam uma série de regras mais ou menos constantes (posteriormente tratadas como estratégias), que já teriam interiorizado, e que aplicariam, de forma inconsciente, no decorrer da leitura. Assim, buscava-se identificar essas estratégias que regeriam o processo de sumarização dos diferentes tipos de texto (descritivos, narrativos, expositivos, argumentativos) e, a partir disso, chegou-se, basicamente, a dois conjuntos de estratégias: de apagamento e de substituição. As primeiras seriam seletivas, pois, por meio delas, são selecionados os conteúdos relevantes do texto, como o apagamento de informações consideradas desnecessárias. Já as estratégias de substituição seriam construtivas, pois exigem a construção de novas proposições, ausentes do texto original, mas que englobam informações expressas ou pressupostas no texto. Essas estratégias podem ainda ser divididas em dois tipos: as de generalização e de construção. As primeiras se dariam por substituição de enunciados mais específicos por termos mais genéricos; as últimas, por inferências, através da associação de significados, por exemplo.

Para Souza, Corti e Mendonça (2012), o resumo ainda é um gênero muito comum na escola, compreendendo desde anotações simples feitas no caderno até novos textos escritos de maneira mais elaborada e organizada. As autoras ressaltam, ainda, que não é só na escola que o resumo aparece, pois “o ato de resumir é uma atividade que realizamos, desde os primeiros anos da aquisição da linguagem e à qual estamos expostos em diversas situações de nossa vida” (*ibidem*, p. 74), como conversas, sobre um acontecimento, uma viagem, um filme ou uma palestra a que assistimos. Considerando nossa capacidade limitada de retenção de informações, tendemos a esquecer o que tem menos relevância e a memorizar apenas aquilo que é essencial, de forma que tudo aquilo que, no cotidiano, não podemos reproduzir na íntegra, mas que precisamos compreender, implica, de alguma forma, o resumo. Porém, apesar de o resumo ser um gênero muito presente no cotidiano, e de o resumo *escolar* ser solicitado com recorrência em práticas de letramento no Ensino Básico, precisa ser ensinado, o que raramente é feito, de forma que os alunos aprendem (ou não) a elaborá-los por tentativa e erro, como apontam Souza, Corti e Mendonça (2012).

Assim como qualquer gênero, o *resumo* sofre variações de acordo com os propósitos comunicativos e com os objetivos estabelecidos para o uso; não muda, entretanto sua característica essencial: permitir, de maneira sintetizada, o acesso a conteúdos considerados relevantes dada uma determinada relação interlocutiva. No caso deste trabalho, o objeto a ser

ensinado é o *resumo* no contexto escolar. Para Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2005, p. 91),

[...] o resumo produzido em contexto escolar, cujo objetivo é diferente dos resumos produzidos em outros contextos, pois, nesse caso, geralmente, o produtor-aluno sabe que o professor tem por objetivo efetuar uma avaliação de sua leitura (e de sua escrita...), o que, evidentemente, muda o contexto de produção, isto é, as representações que o produtor tem desse contexto (de si mesmo, do destinatário, do objetivo, etc.). Entretanto, mesmo assim, exige-se que o aluno produza um texto que tenha as características principais e definidoras dos resumos em geral.

As autoras (*ibidem*) propõem, por meio de sequências didáticas, o ensino da produção do *resumo escolar* que resultasse num objeto de avaliação da leitura dos alunos e compreensão do texto original por parte do professor. Neste trabalho, não há exatamente este objeto de ensino, pois aqui prioriza-se o ensino do *resumo escolar* para que os alunos o utilizem como uma estratégia para a compreensão da leitura e também como ferramenta de estudo para si próprios e para outros colegas que estejam estudando o mesmo conteúdo dos textos resumidos por eles. Assim, a avaliação da compreensão da leitura e da escrita pelo professor não é nosso foco principal, mas um item que faz parte do processo de ensino-aprendizagem.

Conforme Souza, Corti e Mendonça (2012), as finalidades do resumo, no ambiente escolar, são várias, e, na maior parte dos casos, esses são textos dirigidos a outro leitor com a finalidade de informá-lo sobre os conteúdos do texto-fonte. Existem, porém, diversas outras finalidades possíveis, sintetizadas no quadro a seguir. No quadro, realcei aquelas que contemplam a minha proposta para de ensino de resumo escolar:

Quadro 1 – o resumo escolar e suas variações

O RESUMO ESCOLAR E SUAS VARIAÇÕES			
O leitor	Público-alvo	Finalidades do resumo	
Conhece o texto-fonte	O professor	Estratégia de ensino-aprendizagem	
		Controle da realização da tarefa	
	Colegas que estejam estudando o mesmo texto	Socializar o resumo realizado	Alimentar a discussão em sala de aula
			Reunir dados de vários textos-fonte para produzir um outro texto, que não é um resumo (por exemplo, o roteiro de um seminário, um relatório de pesquisa, etc.).
O próprio estudante	Relembrar conteúdos principais do texto estudado	Auxiliar o estudo individual do texto.	
Desconhece o texto-fonte	Colegas que estejam estudando outro texto	Informar os colegas sobre o texto	Alimentar a discussão em sala de aula
			Servir como guia de estudo para os colegas
			Reunir dados de vários textos-fonte para produzir um outro texto, que não é um resumo (o roteiro de um seminário, um relatório de pesquisa, etc.).

Fonte: Quadro adaptado de Souza, Corti e Mendonça (2012, p. 78)

Souza, Corti e Mendonça (2012, p. 79) consideram que “apesar de ser frequente, especialmente, na escola, a tarefa de resumir por escrito é uma das mais desafiadoras no que concerne ao processo de ensino-aprendizagem”. Um dos aspectos desafiadores para o ensino do *resumo* é levar os alunos à compreensão e à distinção do que é fundamental e do acessório

sem que o texto perca a ideia global, pois, nas palavras dos autores (*ibidem*, p. 80), “[...] a simples atividade mecânica de eliminação sucessiva não leva ao resumo. Para resumir, é necessário criar um novo texto, que deve ser compreensível sem que seja preciso recorrer ao texto-fonte” A elaboração de resumos implica, nesse sentido, um processo de retextualização. No caso específico deste trabalho, os novos textos – o *resumo escolar* – terão como texto-fonte, basicamente, os textos didáticos do livro de história do 9º ano e, portanto, na próxima seção, apresento uma breve discussão para caracterização do texto e do texto didático.

1.4 O texto didático

Para falar de texto didático, é necessário, antes, conceituar o que é o texto. Cavalcante e Custódio Filho (2010, p. 56), afirmam que

Se por um lado é praticamente impossível estabelecer uma única definição para texto que seja suficientemente completa, por outro lado é possível perceber recorrências nas definições que apontam para consensos importantes a respeito do panorama atual dos estudos sobre o texto. Termos como “interação”, “prática”, “propósito”, “coerência”, “conhecimento” e “contexto” são convidados, frequentemente, a fazer parte das definições.

Para Costa Val (2004), temos um texto quando palavras e frases são capazes de veicular uma informação numa determinada situação comunicativa. Nas palavras da autora, “o que as pessoas têm para dizer umas às outras não são palavras nem frases isoladas, são textos” (*ibidem*, p. 3). Cereja e Magalhães (2000, p. 11), por sua vez, explicam algumas das possíveis variações sobre o texto:

[...] os textos têm determinadas características que os diferenciam uns dos outros. Assim, se a intenção de um locutor é contar um fato, real ou fictício, ele optará por produzir um texto, verbal ou visual, que apresente, em sua estrutura, o fato, as pessoas ou personagens que o viveram, o momento e a época em que o fato ocorreu. Se a sua intenção é a de opinar sobre um fato, ele produzirá um texto que se organiza em torno de argumentos, pois sua finalidade é convencer seu interlocutor. Se a intenção é a de instruir, ele indicará passo a passo o que deve ser feito para se obter um bom resultado. Se a intenção for transmitir conhecimentos, o locutor deverá reproduzir um texto que exponha os saberes e seja capaz de construí-los de forma eficiente.

Entre as possibilidades de textos elencadas por Magalhães e Cereja (2000, p. 11), está o didático, caracterizado como aquele que “o locutor deverá reproduzir um texto que exponha os saberes e seja capaz de construí-los de forma eficiente.” Santos (2001, p.11) afirma que o texto didático é “um texto escrito para ser dito, para informar ou para propor algo à compreensão, à

análise ou até a memorização de fórmulas, etc., e que tem na relação pedagógica a função de articular o ensino e a aprendizagem.” Por essa definição de texto didático feita por Santos (2011), compreende-se que a natureza do “didático” está relacionada à função do texto, que para ela é o ato de ensinar. Numa outra passagem, Santos (*ibidem*, p. 19) afirma que:

[...] o texto didático remete ao usuário (aprendiz) como necessidade. Difere assim, nesse aspecto, de outros tipos de texto, os quais, ao serem usados no ensino, agregam a *posteriori* à sua finalidade específica – e à organização que os caracteriza relativa a essa finalidade, e que se mantém – a dimensão pragmática do ensinar. Já no caso do TD [texto didático], a finalidade de ensinar – ou sua dimensão pragmática – que lhe é necessária, instaura-se como um *a priori*, o que deve imprimir, na sua organização – ou na sua dimensão sintático-semântica – marcas específicas.

Entre as marcas específicas do texto didático, encontra-se, em geral, a preferência pela linguagem denotativa, como destacam Platão e Fiorin (2003, p. 406-407):

Na leitura de um texto didático, é preciso apanhar suas idéias fundamentais. Um texto didático é um texto conceitual, ou seja, não figurativo. Nele os termos significam exatamente aquilo que denotam, sendo descabida a atribuição de segundos sentidos ou valores conotativos aos termos. Num texto didático devem se analisar ainda com todo o cuidado os elementos de coesão. Deve-se observar a expectativa de sentido que eles criam, para que possa entender bem o texto.

Os textos escolhidos para leitura na proposta do Projeto de Ensino proposto neste trabalho fazem parte do domínio didático da disciplina de História do 9º ano. Os textos utilizados (ANEXOS 1,7,8,15,19,20), na maioria dos casos, foram textos que estavam sendo estudados na disciplina de História, quando da aplicação do projeto.

Tais textos, cabe sublinhar, se constituem, com frequência, a partir de uma relação com outros gêneros, inclusive literários, imagético, que demandam outras habilidades de leitura além das específicas para leitura de textos didáticos de história.

1.5 Retextualização

Na obra “*Da fala para a Escrita*”, Marcuschi (2001), retoma o conceito de retextualização citado por Travaglia (1993), com quem partilha da ideia de que essa pode ser considerada uma tradução quando ela se dá de uma modalidade de texto para outra, ainda que na mesma língua. Marcuschi cita vários eventos em que a retextualização está presente em nosso cotidiano: quando uma secretária anota informações orais do chefe para redigir uma carta, quando uma pessoa conta à outra o que leu em jornais e/ou revistas ou o que ouviu no rádio ou

na TV, quando alunos fazem anotações em uma aula, dentre muitos outros. O autor destaca também que, para passar de uma modalidade para a outra, ou de um gênero para outro, é imprescindível a compreensão do que foi dito ou escrito por alguém. Nas palavras de Marcuschi (2001, p. 148):

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

Marcuschi (2001) elenca quatro possibilidades de retextualização reproduzidas no quadro a seguir:

Quadro 2 – Possibilidades de retextualização

Possibilidade de retextualização	
1.	Fala → Escrita (entrevista oral → entrevista impressa)
2.	Fala → Fala (conferência → tradução simultânea)
3.	Escrita → Fala (texto escrito → exposição oral)
4.	Escrita → Escrita (texto escrito → resumo escrito)

Fonte: Marcuschi, (2001, p. 48)

A possibilidade de retextualização selecionada para a proposta de ensino do *resumo escolar*, neste trabalho, está pautada, principalmente, em uma das possibilidades estudadas por Marcuschi (2001): a retextualização da escrita para escrita, ou seja, a transformação de um texto-base do livro didático de História em *resumo escolar*. É uma possibilidade que exigirá do aluno o acionamento de estratégias no nível da compreensão, da seleção de informações relevantes e na re-enunciação do texto para a finalidade comunicativa a que se propõe. Para Matêncio (2002, p.113),

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.

Dell'isola (2007, p. 14), afirma que “antes de qualquer atividade de retextualização, portanto, ocorre a compreensão, atividade cognitiva que tanto pode ser caminho livre para que se realize essa transposição textual quanto pode ser a fonte de muitos problemas no plano da coerência”. Propor que os textos-base do conteúdo de História sejam retextualizados para o *resumo escolar* também é uma estratégia fundamental para esse trabalho, pois, nesse viés, o que é esperado do aluno não é uma mera reprodução do texto-base, mas sim um novo texto, fruto de uma interação pela leitura que precede o trabalho da escrita.

1.6 Estratégias de leitura

Na introdução do meu trabalho, lancei os seguintes questionamentos: Que estratégias adotar para que a leitura dos textos do conteúdo de História seja mais significativa para os alunos? De que forma a disciplina de Língua Portuguesa pode contribuir para isso? Uma proposta de retextualização desses textos em outros gêneros, como o *resumo escolar*, traria alguma contribuição? Na tentativa de responder a esses questionamentos ao longo deste trabalho é importante, neste momento, fazer algumas considerações teóricas.

Ao propor um trabalho que envolve estratégias de leitura e escrita para melhor compreensão dos textos do conteúdo de História do 9º ano do Ensino Fundamental, filio-me a uma concepção interacionista de leitura, que a considera uma atividade social. Para Bernardin (2003, p.53),

Atualmente, as pesquisas convergem para uma definição de leitura que, ao que parece, não pode ser reduzida nem à escrita de codificação (modelo ascendente), nem a uma pura antecipação (modelo descendente). Há um acordo em torno do modelo probabilístico e interativo: o aprendiz-leitor deve implementar uma estratégia probabilística de exploração da escrita; sobretudo deve combinar, coordenar duas operações psicolinguísticas bem distintas: 1) produzir intuições semânticas (antecipações, previsões de significados); 2) buscar indícios gráficos diversos (letras, sílabas, palavras, pontuação, marcadores gramaticais, etc) para elaborar e verificar suas previsões. O que importa agora é esclarecer a maneira como as crianças podem tomar consciência dos usos sociais e construir estratégias pertinentes de leitura.

Em conformidade com essa perspectiva, Leal e Melo (2006, p.41) trazem a seguinte consideração:

Ler é uma atividade social e que, portanto, as estratégias cognitivas são adequadas aos propósitos de leitura, às finalidades que orientam nossa ação de ler. Quem lê, lê um texto para algum fim. As características desse texto e essa finalidade de leitura nortearão a atividade globalmente, ativando, na nossa memória, conhecimentos prévios relevantes, que nos ajudarão a prever o que virá e a adotar estratégias de leitura adequadas a tais propósitos. Na escola, precisamos planejar situações didáticas, que

levem os alunos a desenvolver estratégias de leitura diversificadas e conhecimentos apropriados para diferentes contextos de interação.

Fora da escola, os propósitos de leitura parecem ficar mais evidenciados, na medida em que, sem a preocupação didática da leitura, lê-se com objetivos distintos. Porém, dentro da escola, é necessário estabelecer, junto aos alunos, propósitos de leitura que não sejam tão somente aqueles que a escola privilegia como necessários para recuperar informações para uma avaliação, por exemplo. Ainda de acordo com Leal e Melo (2006, p. 55-56),

As críticas feitas ao ensino da língua materna têm provocado algumas mudanças. Por exemplo, já se tornou consenso a necessidade de que o trabalho de leitura, em sala de aula, não fique restrito aos textos literários, mas que seja garantida uma diversidade textual. No entanto, é preciso estar claro que essa diversidade de textos requer uma diversidade de abordagem. Se desejamos que, de fato, o aluno se envolva com o texto, devemos promover atividades adequadas aos diferentes textos. Não se pode ter uma abordagem única para as aulas de leitura, pois assim estaríamos condenando os alunos à prática da leitura como um ato mecânico, sem função social e, em sendo assim, desestimulante. Os gêneros textuais e os propósitos de leitura devem nortear as atividades a serem desenvolvidas em sala de aula. Isso porque, para favorecer a formação de leitores proficientes, é preciso desenvolver atividades que permitam ao aprendiz estabelecer propósitos para a leitura e controlar o próprio processo de leitura em função dos objetivos estabelecidos.

Quando o leitor estabelece os propósitos de leitura, na busca da compreensão do que lê, aciona alguma estratégia para fazê-lo, mesmo inconsciente desse ato. Nesse sentido, tratar de estratégias de leitura é, em primeiro lugar, considerar que não é possível ler sem acionar alguma estratégia para isso. Ao tratar desse tema, Kleiman (2004, p. 49) afirma que

Quando falamos de estratégias de leitura, estamos falando de operações regulares para abordar o texto. Essas estratégias podem ser inferidas a partir da compreensão do texto, que por sua vez é inferida a partir da compreensão verbal e não verbal do leitor, do tipo de respostas que ele dá a perguntas sobre o texto, dos resumos que ele faz, de suas paráfrases, como também da maneira com que ele manipula o objeto: se sublinha, se apenas folheia sem deter em parte alguma, se passa os olhos rapidamente e espera a próxima atividade começar, se relê.

Kleiman (2004) classifica essas estratégias em cognitivas e metacognitivas: estas últimas são aquelas sobre as quais o leitor estabelece algum tipo de controle, enquanto as primeiras são operações inconscientes do leitor, isto é, quando o leitor ainda não chegou a um nível consciente para atingir algum objetivo de leitura.

Rojo (2004, p. 2), por sua vez, afirma que “ler envolve diversos procedimentos e capacidades (perceptuais, práxicas, cognitivas, afetivas, sociais, discursivas, linguísticas), todas dependentes da situação e das finalidades de leitura”. Entre essas capacidades de compreensão,

denominadas pela autora *estratégias*, encontram-se as seguintes: ativação de conhecimentos de mundo, antecipação ou predição de conteúdos ou propriedades dos textos, checagem de hipóteses, localização e/ou cópia de informações, comparação de informações, produção de inferências locais e globais e generalização (*ibidem*).

Para a autora, (*ibidem*, p. 5-6)

uma das estratégias que mais contribui para a síntese resultante da leitura é a generalização exercida sobre enumerações, redundâncias, repetições, exemplos, explicações etc. Ninguém guarda um texto fielmente na memória. Podemos guardar alguns de seus trechos ou citações que mais nos impressionaram, mas em geral armazenamos informações na forma de generalizações responsáveis, em grande parte, pela síntese.

Entre as estratégias citadas por Rojo (2004), a generalização ocupa um lugar de destaque no Projeto de Ensino por mim proposto para o trabalho com a leitura dos textos de História e a produção de *resumos escolares*. Outras estratégias também foram mobilizadas neste trabalho pedagógico. Por exemplo, ao propor momentos de leitura compartilhada (SOLÉ, 2009), procurei mostrar aos alunos que, para a compreensão da leitura, é preciso um efetivo processo de interação entre leitor-texto-autor, que vá além da mera decodificação do texto. Nesse sentido, Rojo (2004 p. 3) também afirma que a interação leitor-texto-autor é:

[...] ato de se colocar em relação um discurso (texto) com outros discursos anteriores a ele, emaranhados nele e posteriores a ele, como possibilidades infinitas de réplica, gerando novos discursos/textos. O discurso do texto é visto como conjunto de sentidos e apreciações de valor das pessoas e coisas do mundo, dependentes do lugar social do autor e do leitor e da situação de interação entre eles – finalidades da leitura e da produção do texto, esfera social de comunicação em que o ato da leitura se dá.

Em relação a essa estratégia de leitura tão importante e necessária para a formação da compreensão leitora no aluno, a própria Rojo (2009, p.79) faz duras críticas sobre os modos de ler no ambiente escolar brasileiro. Ela afirma que:

Se perguntarmos a nossos alunos o que é ler na escola, eles possivelmente responderão que é ler em voz alta, sozinho ou em jogral (para avaliação da fluência entendida como compreensão) e, em seguida, responder um questionário onde deve localizar e copiar informações do texto (para avaliação de compreensão). Ou seja, somente poucas e as mais básicas das capacidades leitoras têm sido ensinadas, avaliadas e cobradas pela escola. Todas as outras são quase ignoradas.

Marcuschi (2008, 241-242) também critica o trabalho com a leitura, frequentemente observado na escola, que

(...) trata o texto como um produto acabado funcionando como um container, onde se “entra” para pegar coisas. Mas o texto não é um puro produto nem um simples artefato pronto; ele é um processo e pode ser visto como um evento comunicativo emergente. Assim, não sendo um puro produto acabado e objetivo nem um depósito de informações, mas um evento ou um ato enunciativo, o texto acha-se em permanente elaboração ao longo de sua história e das diversas recepções pelos diversos leitores.

Conforme pude perceber em minhas observações, o trabalho realizado com os textos de História, na escola em que foi desenvolvida a pesquisa, tem, por vezes, essa função apontada por Marcuschi, na medida em que esses textos são concebidos como meros lugares para se extraírem diferentes informações, como datas, nomes de figuras históricas, locais de acontecimentos, fatos etc. O Projeto de Ensino aqui proposto objetiva levar o aluno a interagir de outra maneira com esses textos, indo além da mera decodificação.

1.7 Conteúdos básicos comuns (CBC/MG): Português

As habilidades e competências que os alunos precisam adquirir e desenvolver, necessárias para as práticas de leitura e escrita propostas no Projeto de Ensino dessa pesquisa, foram selecionadas dos CBC/MG, documento adotado para a orientação do ensino no estado de Minas Gerais. Como o município de Carandaí (MG) não possui uma proposta curricular específica para o ensino na rede municipal, são adotadas as mesmas utilizadas na rede estadual de ensino.

Os CBC/MG foram criados, em 2005, pelo Governo Estadual de Minas Gerais e, de acordo com a apresentação do documento, escrita por Vanessa Guimarães Pinto, então Secretária de Educação do estado de Minas Gerais, na época, consistem em Propostas Curriculares para as disciplinas da Educação Básica, visando à atualização dos currículos levando em conta as necessidades da sociedade contemporânea e os avanços ocorridos nas diversas áreas do conhecimento, especialmente na área das ciências aplicadas à Educação. Na proposta do CBC, está implícita a ideia de que cada disciplina possui um conteúdo básico que é necessário e fundamental na formação do cidadão que passa pela educação básica, e que os demais conhecimentos considerados complementares poderão e deverão ser trabalhados pelas escolas de acordo com as necessidades e os interesses específicos de seus alunos.

O CBC de Língua Portuguesa, propostos para os anos finais do Ensino Fundamental – 6º ao 9º ano –, são constituídos de eixos temáticos, competências, tópicos de conteúdo e suas respectivas habilidades. Consultei também a Proposta Curricular para o ensino de história nos CBC/MG e constatei que o trabalho com a leitura e escrita a partir dos textos de História do

nono ano do ensino fundamental, ora proposto nesta pesquisa, abrange as habilidades e competências mais voltadas para a Proposta Curricular para o ensino de Português, pois, em história, são contemplados os aspectos mais específicos da leitura e compreensão dos textos dessa disciplina, no sentido de

fazer da educação escolar (e do ensino de História, em particular) um meio de aceitação da diversidade de perspectivas e projetos individuais ou de grupos, promovendo a convivência saudável com a diferença e uma aprendizagem baseada no conhecimento de outras culturas e visões de mundo. (BRASIL, 2008, p. 35)

Conforme a proposta curricular do estado de Minas Gerais para o ensino de História no Ensino Fundamental, essa disciplina está pautada, principalmente, no desenvolvimento da noção de historicidade das ações humanas e da realidade social, preparando os alunos para o exercício da cidadania. As habilidades de leitura e escrita que busco desenvolver com o Projeto de Ensino aqui apresentado também vão levar à compreensão da historicidade nos textos-base utilizados, porém o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita presentes nesse Projeto de Ensino são prescritas nos CBC de Português.

Os quadros a seguir são recortes dos eixos temáticos apresentados nos CBC de Língua Portuguesa, temas e subtemas, tópicos/ subtópicos de conteúdos e descrição das habilidades esperadas para o público-alvo do projeto. Foram recortados apenas os itens pertinentes ao Projeto de Ensino desenvolvido, pois o objetivo é ilustrar as habilidades identificadas no domínio dos alunos e aquelas que ainda precisam ser trabalhadas.

Quadro 3 – Eixo temático presente no trabalho

EIXO TEMÁTICO I: COMPREENSÃO E PRODUÇÃO DE TEXTOS	
Tema 1: Gêneros	
COMPREENSÃO (LEITURA) DE TEXTOS	PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS
Artigo de divulgação científica, texto Didático	Resumo de artigos de divulgação Científica e de textos didáticos

Fonte: Adaptado dos *CBC de Língua Portuguesa* da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, (2005, p. 32-35).

Quadro 4 – Competências e habilidades do CBC envolvidas no Projeto de Ensino

COMPETÊNCIA: compreender e produzir textos, orais ou escritos, de diferentes gêneros.	
SUBTEMA: OPERAÇÃO DE CONTEXTUALIZAÇÃO	
TÓPICOS E SUBTÓPICOS DE CONTEÚDO	HABILIDADES E DETALHAMENTO DAS HABILIDADES
<p>1 – Contexto de produção, circulação e recepção de textos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Situação comunicativa: produtor e destinatário, tempo e espaço da produção; grau de intimidade entre os interlocutores. • Suporte de circulação do texto e localização do texto dentro do suporte. • Contexto histórico. • Domínio discursivo, objetivo da interação textual e função sociocomunicativa do gênero. 	<p>1.0. Considerar os contextos de produção, circulação e recepção de textos, na compreensão e na produção textual, produtiva e autonomamente.</p> <p>1.1 Reconhecer o gênero de um texto a partir de seu contexto de produção, circulação e recepção.</p> <p>1.3. Situar um texto no momento histórico de sua produção a partir de escolhas linguísticas (lexicais ou morfossintáticas) e/ou de referências (sociais, culturais, políticas ou econômicas) ao contexto histórico.</p> <p>1.7. Reconhecer o objetivo comunicativo (finalidade ou função sociocomunicativa) de um texto ou gênero textual.</p> <p>1.15. Retextualizar um texto, buscando soluções compatíveis com o domínio discursivo, o gênero, o suporte e o destinatário previsto.</p>
<p>2. Referenciação bibliográfica, segundo normas da ABNT</p>	<p>2.0. Integrar referenciação bibliográfica à compreensão de textos, produtiva e autonomamente.</p> <p>2.1. Interpretar referências bibliográficas de textos apresentados.</p>
SUBTEMA: OPERAÇÃO DE TEMATIZAÇÃO	

<p>3. Organização temática</p> <ul style="list-style-type: none"> • Relação título-texto (subtítulos/partes do texto). • Identificação de tópicos e subtópicos temáticos. • Consistência: pertinência, suficiência e relevância das idéias do texto. • Implícitos, pressupostos e subentendidos. 	<p>3.0. Construir coerência temática na compreensão e na produção de textos, produtiva e autonomamente.</p> <p>3.6. Correlacionar aspectos temáticos de um texto.</p> <p>3.7. Sintetizar informações de um texto em função de determinada solicitação.</p> <p>3.8. Avaliar a consistência (pertinência, suficiência e relevância) de informações de um texto.</p> <p>3.10. Comparar textos que falem de um mesmo tema quanto ao tratamento desse tema.</p> <p>3.11. Produzir textos com organização temática adequada aos contextos de produção, circulação e recepção.</p>
<p>5. Signos não verbais (sons, ícones, imagens, grafismos, gráficos, infográficos, tabelas...)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Valor informativo. • Qualidade técnica. • Efeitos expressivos. 	<p>5.0. Integrar informação verbal e não verbal na compreensão e na produção de textos, produtiva e autonomamente.</p> <p>5.1. Relacionar sons, imagens, gráficos e tabelas a informações verbais explícitas ou implícitas em um texto.</p>
<p>6. Vozes do discurso</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vozes locutoras e seus respectivos destinatários (alocutários). <p>Vozes sociais (não locutoras) mencionadas no texto: representações e efeitos de sentido.</p> <p>Tipos de discursos (ou sequências discursivas) usados em um texto pelo locutor: narração, relato, descrição, exposição, argumentação, injunção, diálogo...</p>	<p>6.0. Reconhecer e usar estratégias de enunciação na compreensão e na produção de textos, produtiva e autonomamente.</p> <p>6.3. Interpretar efeitos de sentido decorrentes da representação ou da não representação, em um texto, de suas vozes (locutoras ou sociais) e alocutários.</p> <p>6.8. Identificar tipos de discurso ou de sequências discursivas usadas pelos locutores em um texto e seus efeitos de sentido.</p> <p>6.9. Reconhecer e usar focos enunciativos</p>

	<p>(pontos de vista) adequados aos efeitos de sentido pretendidos.</p> <p>6.10. Reconhecer posicionamentos enunciativos presentes em um texto e suas vozes representativas.</p> <p>6.13. Posicionar-se criticamente frente a posicionamentos enunciativos presentes em um texto.</p>
<p>11. Textualização do discurso expositivo</p> <p>Conexão textual:</p> <ul style="list-style-type: none"> – marcas linguísticas e gráficas da articulação de sequências expositivas com sequências de outros tipos presentes no texto; – marcadores textuais da progressão/segmentação temática: articulações hierárquicas, temporais e/ou lógicas entre as fases ou etapas do discurso expositivo. 	<p>11.0. Reconhecer e usar, produtiva e autonomamente, estratégias de textualização do discurso expositivo, na compreensão e na produção de textos.</p> <p>11.9. Retextualizar, produtiva e autonomamente, discursos expositivos orais em discursos expositivos escritos, ou vice-versa.</p> <p>11.10. Recriar exposições lidas ou ouvidas em textos do mesmo gênero ou de gênero diferente.</p> <p>11.11. Usar, na produção de textos ou sequências expositivas orais ou escritas, recursos de textualização adequados ao discurso, ao gênero, ao suporte, ao destinatário e ao objetivo da interação.</p>

Fonte: Adaptado dos *CBC de Língua Portuguesa* da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, (2005, p. 35-68)

Embora os quadros apresentados sejam apenas recortes de itens presentes nos CBC de português, muitos itens foram relacionados, o que se justifica por se tratar de um Projeto de Ensino que envolveu leitura de textos do domínio didático do livro de História do 9º ano, que compreendem gêneros variados. Mesmo havendo predomínio do tipo expositivo/explicativo, há uma série de outros textos, como: imagens, charges, fragmentos de discursos de personagens da História, fragmentos de textos de livros e periódicos da época relacionada ao texto histórico que remetem a outras competências e habilidades de leitura. O gênero produzido pelos alunos

na retextualização dos textos-base foi o resumo *escolar*, que envolve também várias competências e habilidades de leitura e escrita presentes no CBC de Português.

x x

Neste capítulo discuti as principais teorias que fundamentam este trabalho procurando aproximá-las do Projeto de Ensino proposto por este trabalho, justificando as minhas escolhas e mostrando, em alguns pontos, de que forma a prática que proponho se aproxima ou se afasta dessas teorias. Apresentei ainda um recorte dos CBC/MG contendo as principais habilidades e competências que os alunos precisam adquirir e desenvolver, necessárias para as práticas de leitura e escrita propostas no Projeto de Ensino dessa pesquisa.

A noção de gênero textual é fundamental para esse trabalho, pois minha proposta de trabalho envolve o gênero resumo, especificamente, o resumo *escolar*. Procurei, portanto, apresentar as definições e conceitos que especificam, dentro do gênero *resumo*, o resumo *escolar*. Tratei também das estratégias de leitura, pois elas são o objeto de estudo do meu trabalho. É a partir das estratégias de leitura que proponho um Projeto de Ensino de leitura dos textos do domínio didático de história, no sentido da retextualização desses textos-base para o gênero *resumo escolar*. Como meu trabalho foi desenvolvido numa perspectiva interdisciplinar, procurei também mostrar algumas teorias que evidenciam essas possibilidades e, nas discussões, apresentei algumas sugestões para realização de atividades nessa perspectiva.

No próximo capítulo, será apresentada a metodologia escolhida para a implementação do Projeto de Ensino na escola, bem como os pressupostos teóricos que a nortearam.

CAPÍTULO 2: METODOLOGIA

Neste capítulo, farei a apresentação dos pressupostos metodológicos que norteiam o Projeto de Ensino aqui focalizado. Para isso, farei um breve relato de como se deu a implementação desse projeto que foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa, que o aprovou por meio de Parecer consubstanciado, nº 1.461.980 (ANEXO 2), incluindo a autorização da escola para a aplicação do Projeto, a parceria com a professora de História, a escolha dos alunos participantes e o consentimento dos pais ou responsáveis para tal participação. A seguir, serão detalhadas as atividades desenvolvidas ao longo do projeto visando ao ensino da leitura dos textos do domínio didático de História – aí compreendido o desenvolvimento de estratégias para melhorar sua leitura e compreensão –, culminando com a produção de resumos escritos a partir deles.

2 Metodologia

O presente trabalho se configura como uma pesquisa-ação, que, nas palavras de Thiollent (2011, p. 20),

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

Para avaliar a viabilidade da implementação do Projeto de Ensino na escola, propus uma reunião com a direção, serviço pedagógico e professores da área de História para apresentar o projeto. Apenas a professora de História do 9º ano participaria diretamente numa parceria para a aplicação do projeto, mas convidei os demais professores para que eles também pudessem conhecer e apreciar a proposta.

A direção da escola, ao tomar conhecimento da proposta do Projeto de Ensino, para a concessão da carta de anuência⁶ da escola, propôs que a apresentação fosse feita numa reunião da área de História que acontece, mensalmente, na escola. Também foram convidados, para a reunião, os representantes do serviço pedagógico e os professores da área de Língua Portuguesa, para que mais pessoas tomassem conhecimento do projeto. Alguns professores de História que

⁶ Documento concedido pela escola sob a responsabilidade da direção que autoriza a aplicação da pesquisa na escola e esclarece as condições e responsabilidades em relação a esta aplicação. Um cópia deste documento pode ser visualizada no anexo 5.

participaram da reunião lamentaram o fato de suas turmas também não serem contempladas diretamente pelo projeto, pois avaliaram a proposta como uma alternativa inovadora, viável e enriquecedora para o ensino de História.

Ao final da reunião, esclareci que a proposta de parceria de um trabalho interdisciplinar para trabalhar estratégias de leitura de textos de História, entre as áreas de Português e História, poderia, caso quisessem, ser estabelecida entre eles, e que eu, dentro de minhas possibilidades, daria as orientações e o suporte que eles precisassem para a implementação desse projeto em outras turmas da escola.

Após essa aceitação da comunidade escolar, pedi uma reunião de pais ou responsáveis pelos alunos da turma selecionada para a aplicação do projeto, agendada através de comunicado oficial da escola, para apresentar, tanto para os estudantes, quanto para seus responsáveis, o Projeto de Ensino. Nesse momento, também descrevi os procedimentos para coleta de dados, garantindo o anonimato dos participantes quando da divulgação dos resultados. Todos concordaram com a participação voluntária. Os alunos assinaram o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – TALE (ANEXO 3), enquanto os responsáveis e o professor colaborador assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (ANEXO 4).

2.1 O Projeto de Ensino

O Projeto de Ensino foi desenvolvido na Escola Municipal Deputado Abelard Pereira, em Carandaí – MG, nos meses de maio a agosto de 2016, nas aulas de segunda e quarta-feira, num período 4 aulas por semana, totalizando, nos três módulos do Projeto de Ensino, 45 aulas de 50 minutos. O projeto teve como público-alvo uma turma de 30 alunos com idades entre 14 e 16 anos, do 9º ano do ensino fundamental. Seu objetivo principal foi ensinar a esses alunos estratégias de leitura que os levassem a produzir resumos dos textos do domínio didático do conteúdo de História, para auxílio na organização e sistematização de informações importantes para sua aprendizagem nessa disciplina.

O Projeto de Ensino implementado se dá a partir de um módulo de leitura dos textos-base do conteúdo de História, do gênero a ser produzido – resumo – e apresentação das condições de produção.

No primeiro módulo, propus uma produção inicial, a partir da qual procurei identificar as principais dificuldades dos alunos e planejei as atividades com vistas a minimizá-las. A etapa final do Projeto de Ensino consiste na produção de um resumo para ser socializado com outra turma que não participou do projeto.

No segundo módulo, são desenvolvidas as atividades de leitura dos textos do domínio didático de História do nono ano, a retextualização desses textos-base para o gênero *resumo* e atividades de intervenção na escrita com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento das habilidades necessárias para a produção do gênero em questão. No final desse módulo, foi feita a digitação e diagramação do texto final para entregar aos alunos da turma escolhida para fazer a leitura e avaliação dos resumos recebidos.

No terceiro módulo, foram tomadas as providências necessárias para a divulgação e circulação do produto final: o resumo do capítulo 6 “*Política e Propaganda de massas*” (ANEXO 8) do livro didático de História do 9º ano. O quadro a seguir mostra uma síntese do Projeto de Ensino, feito com base em Lopes-Rossi (2012, p. 239).

Quadro 5 – Esquema geral do Projeto de Ensino

Projeto de Ensino	
Módulos didáticos	Descrição das fases do projeto
<p>Módulo 1</p> <p>Leitura para apropriação das características típicas do gênero discursivo e produção inicial.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Apresentação geral do Projeto de Ensino aos alunos, atividades de leitura, comentários e discussões de exemplares do gênero <i>resumo</i> para conhecimento de suas características sociocomunicativas e composicionais, de sua organização retórica e de seu estilo; ✓ Leitura compartilhada e retextualização de um texto do domínio didático de História para o gênero <i>resumo</i>.
<p>Módulo 2</p> <p>Produção escrita do gênero de acordo com as condições de produção preestabelecidas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Leitura e produção de resumos de partes de um texto; ✓ Ensino de técnicas para resumir; ✓ Produção de resumos empregando as técnicas aprendidas; ✓ Atividades de intervenção a partir de problemas identificados nos resumos produzidos; ✓ Produção da primeira versão do resumo de um capítulo do livro didático;

	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Segunda versão, atendendo às indicações da correção; ✓ Revisão do texto; ✓ Diagramação da versão final, de acordo com o suporte para circulação.
<p>Módulo 3</p> <p>Divulgação e circulação do produto final</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Providências necessárias para a divulgação e circulação do produto final na escola em que o projeto foi desenvolvido.

2.2 Escolha dos alunos participantes

Em 2015, lecionei Língua Portuguesa para as turmas de 8º ano da escola em que continuo trabalhando em 2016, e, como mencionei na apresentação deste trabalho, desenvolvi, em 2015, um breve trabalho de leitura de textos de História, em minhas aulas que antecederam a prova de História. O retorno foi tão positivo que me incentivou a fazer uma pesquisa a partir dessa experiência em sala de aula.

Apliquei o projeto em uma turma de 30 alunos, dentro de minhas aulas de Língua Portuguesa, no mesmo turno em que os alunos estudam. Como já mencionado, a proposta foi muito bem recebida pela direção da escola, pelo serviço pedagógico e pela coordenação da área de Língua Portuguesa, de forma que tive o apoio e a liberdade necessária para a utilização de quantas aulas eu precisasse para a aplicação do Projeto de Ensino.

As três turmas de 9º ano do Ensino Fundamental para as quais lecionei em 2016 são bastante heterogêneas. Há alunos com distintos níveis de aprendizagem, alguns reprovados em séries anteriores. É importante mencionar ainda a diferença de idade entre os alunos, que têm entre 14 a 16 anos. Em conjunto com o serviço pedagógico e a professora titular de História dos 9º anos, resolvemos que o Projeto de Ensino seria aplicado em uma turma considerada “mais fraca” em relação aos outros nonos anos. Tal consideração se deu a partir de uma avaliação diagnóstica municipal⁷ aplicada no início do ano letivo e também da observação feita tanto por mim e também pela professora de História. Em nossas aulas, na referida turma, no início do ano, pudemos perceber maior dificuldade em leitura e de escrita, caligrafia quase

⁷ As escolas municipais de Carandaí – MG participam, no início do ano letivo, de uma avaliação diagnóstica elaborada pelo Centro de Apoio Pedagógico Municipal, em conjunto com os coordenadores das seguintes áreas: português, matemática, história, geografia, ciências e inglês. O objetivo da avaliação é verificar o nível de proficiência dos alunos de acordo com as habilidades, indicadas para as suas idades e anos escolares, conforme prescritas nos Conteúdos Básicos Comuns (CBCs/MG).

ilegível e desinteresse de grande parte dos alunos pelas aulas. Acreditamos que o projeto poderia despertar maior interesse na turma e solucionar algumas das dificuldades de aprendizagem, bastante perceptíveis nessa turma.

_____ **X** **X** _____

Neste capítulo, apresentei a metodologia utilizada para a implementação do Projeto de Ensino na escola, bem como os pressupostos teóricos que a nortearam e as motivações pessoais e profissionais que me levaram a tal proposta. Detalhei dentro da metodologia, os critérios que justificaram a escolha dos alunos participantes e como foi feita a abordagem da escola, professores, pais e alunos. Apresentei também de forma sintetizada todas as etapas previstas para a execução do Projeto de Ensino que serão explicitadas e analisadas no próximo capítulo.

CAPÍTULO 3 - METODOLOGIA DE EXECUÇÃO DO PROJETO DE ENSINO E ANÁLISE DOS REGISTROS

Neste capítulo, apresentarei a metodologia adotada na execução do Projeto de Ensino. Através de argumentos, mostrarei por que escolhi trabalhar com a leitura dos textos do domínio didático de História e os motivos que me levaram a propor a retextualização desses textos-base para o gênero *resumo*.

O Projeto de Ensino foi dividido em três módulos: (i) leitura para apropriação das características típicas do gênero discursivo e produção inicial; (ii), produção escrita do gênero de acordo com as condições de produção preestabelecidas; (iii) divulgação e circulação do produto final. Detalharei cada um dos módulos do Projeto de Ensino e analisarei cada um deles através dos registros gerados durante a aplicação do projeto, através das anotações realizadas, áudios, fotos e vídeos feitos durante a aplicação das atividades.

A princípio, analisarei os dois itens que compõem o primeiro módulo do projeto: um questionário sobre práticas de leitura e escrita e os primeiros resumos escritos pelos alunos, que serviram de diagnóstico para identificação de habilidades de escrita que já possuíam e aquelas que ainda precisariam ser ensinadas.

Norteados por uma concepção interacionista da língua, este Projeto de Ensino, como já afirmado no início deste trabalho, visa ao ensino das práticas de leitura e escrita em situações reais de uso da língua – no caso específico deste trabalho: uso da língua para aprender na escola. Ao relacionar as duas áreas do conhecimento – Língua Portuguesa e História – para um trabalho interativo de leitura e escrita, acredito estar na direção de uma prática pedagógica mais significativa para os alunos. Busco, assim, contribuir, por meio das práticas de leitura e de escrita na escola, para a construção de conhecimentos em harmonia com as reais necessidades de aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, alinho-me às ideias de Geraldí, (1996, p. 53), para quem “não se trata mais de aprender uma língua para dela se apropriar, mas trata-se de usá-la e, em usando-a, aprendê-la”.

No início deste trabalho, afirmei que, ao trazer a leitura dos textos de História para as aulas de Língua Portuguesa, procurei tratar o texto como texto, e não como “matéria de História”. Destaco que a expressão “matéria de História”, na concepção dos alunos e da própria professora de História, remete a uma abordagem do texto didático como um objeto a ser lido com vistas à extração de informações pontuais (nomes de personalidades, nome de tratados e suas disposições, datas de acontecimentos históricos, etc.), e não como um *texto*, com o qual o

aluno deve interagir num sentido mais pleno do termo. Em conformidade com as discussões feitas anteriormente sobre o conceito de texto, amparo-me em Geraldi (1993, 98-104):

- [...] um texto é o produto de uma atividade discursiva onde alguém diz algo a alguém.
 [...] Em resumo, uma sequência verbal escrita coerente, formando um todo acabado, definitivo, publicado e
- a) Se constrói numa relação entre um eu e um tu;
 - b) Opera com elementos que, sozinhos, são insuficientes para produzir um sentido fixo;
 - c) Inevitavelmente tem um significado, construído na produção e na leitura, resultado das múltiplas estratégias possíveis de interpretação compartilhadas por uma comunidade linguística, a que apelam tanto autor quanto leitor.

Nessa perspectiva, os sentidos do texto não estão prontos, mas são construídos através da interação com os interlocutores. Koch (2002, p.19) considera que os interlocutores são estrategistas, pois “ao realizarem o jogo da linguagem, mobilizam uma série de estratégias – de ordem sociocognitiva, interacional e textual – com vistas à produção dos sentidos.” Nessa construção de sentidos do texto, temos três elementos fundamentais: o produtor, o leitor e o texto. O leitor é aquele que, através de seus conhecimentos prévios e das pistas que o texto lhe fornece, tenta refazer a trajetória do autor e pode ser considerado um co-autor. Nessa perspectiva o leitor é também sujeito quando acontece a interação texto-leitor-autor.

Ao propor uma leitura interativa dos textos de História, busco a aproximação entre o contexto dos alunos e o contexto dos autores dos textos, no sentido de torná-los leitores que não apenas recebem as informações dos textos, mas que atuam como sujeitos na construção dos sentidos do texto. Os PCN também ressaltam que “os sujeitos se apropriam dos conteúdos, transformando-os em conhecimento próprio por meio da ação sobre eles mediada pela interação com o outro” (BRASIL, 1998, p. 33).

A proposta de retextualização dos textos-base do conteúdo de história, através da produção de resumos, vem ao encontro dessa proposta de leitura interativa, pois conforme Moraes e Cavalcanti (2016) e Dell’isola (2007, 2013), essa pode ser uma ferramenta eficaz para o ensino da produção textual, levando em conta a compreensão do texto-base e os processos de transformação utilizados para a construção do novo texto.

3.1 Concepções, objetivos e ações

Nesta seção, trago alguns autores que discutem projetos de ensino, assumindo perspectivas que nos ajudam a pensar no delineamento do projeto proposto nesta pesquisa.

Brandão, Selva e Coutinho (2006, p. 113), afirmam que

[...] os projetos são uma alternativa de superação de costumeiras sequências de atividades desconectadas, muitas vezes, repetitivas e desprovidas de qualquer significado para os alunos; diferentemente disso, os projetos se configuram como uma possibilidade de organizar a atividade de ensino, considerando-se os interesses e a participação ativa dos alunos, bem como os conteúdos curriculares a serem tratados.

Para as autoras (*ibidem*, 2006), ao delinear um Projeto de Ensino, é necessário propor conjuntos de atividades voltadas para conhecimentos específicos, construídos a partir de um dos eixos de trabalho que se organizam ao redor de um problema para resolver e um produto final que se quer obter. Nessa mesma perspectiva de trabalho com projetos, Jolibert (1994) afirma que um projeto é uma forma de se organizar um trabalho para resolver um problema, explorar uma ideia ou construir um produto que se tenha planejado ou imaginado. Ao mencionar o produto de um projeto, destaca que este deverá ser pensado com base no significado para quem o executa. No caso dessa pesquisa, o produto final é a produção de um *resumo* para ser avaliado por outro leitor que conhece o texto-base – alunos de outro 9º ano que não participaram do projeto – elegendo-se com isso uma forma de socialização do texto.

Leite (1996), por sua vez, ressalta o uso de projetos didáticos como uma forma de intervenção em que as aprendizagens são mais significativas, desde que sejam pautadas em tentativas para a solução de um problema. Assim, segundo a autora, ao se desenvolver um projeto, o debate e a troca de opiniões ganham mais espaço, favorecendo-se a construção da autonomia.

Já a pesquisadora brasileira Lopes-Rossi (2006) propõe *Projetos Pedagógicos para Leitura e Produção de Gêneros Discursivos*, em que é contemplado o trabalho com sequências didáticas e os módulos didáticos de ensino. Tal proposta, segundo a própria autora, está fundamentada teoricamente na perspectiva de transposição didática de Schneuwly e Dolz (2004) e Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), que propõem o ensino da produção escrita através da sequência didática, definida como: “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero oral ou escrito” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, p. 97). Uma das diferenças nessa proposta está no fato de que, para Lopes-Rossi (2006, p.72), “[...] um projeto pedagógico para a produção escrita deve ser sempre iniciado por um módulo didático de leitura para que os alunos se apropriem das características típicas do gênero a ser produzido”, ao passo que a proposta dos pesquisadores suíços, em síntese, se dá a partir da apresentação inicial da situação sociocomunicativa, a produção inicial, os módulos de atividades e a produção final.

Acredito que o início de uma proposta de produção escrita iniciada pela leitura do gênero, em diferentes situações sócio comunicativas, pode resultar em uma produção inicial com parâmetros mais reais para a elaboração das atividades de intervenção necessárias para que o aluno chegue com sucesso à produção final. Nas palavras da autora, “é fundamental que o aluno tenha contato com o portador daquele gênero, que pode ser um jornal, uma revista, uma embalagem, uma folha de papel [...] para a percepção dos aspectos discursivos do gênero permitir entender melhor também sua organização textual” (LOPES-ROSSI, 2006, p.74),

A partir das características apresentadas nessas propostas didáticas para o trabalho com a leitura e a produção textual voltada para a produção do gênero *resumo escolar*, proponho uma sequência de atividades estratégicas de leitura de textos do livro didático de História do 9º ano e retextualização dos textos-base para o gênero *resumo*. O Projeto de Ensino se inicia com a aplicação de um questionário sobre práticas de leitura e escrita (anexo 6) e uma produção inicial para compor o diagnóstico. A partir da análise do diagnóstico são propostas oito oficinas com atividades envolvendo estratégias de leitura e escrita até a concretização do produto final, que é um resumo para ser socializado com outra turma de 9º ano.

3.2 Plano metodológico por meio de módulos didáticos de ensino

Anteriormente ao início do trabalho com as oficinas, o Projeto de Ensino foi apresentado, detalhadamente, para os alunos, para que eles tomassem conhecimento da proposta de ensino, os objetivos dessa proposta, os passos iniciais no desenvolvimento do projeto, a organização do tempo, os interlocutores dos textos produzidos e o produto final. Nesse primeiro módulo, foram propostas atividades de leitura, comentários e discussões de vários exemplares do gênero *resumo* para conhecimento de suas características sócio comunicativas e composicionais, de sua organização retórica e de seu estilo. Ainda nesse primeiro módulo, foi feita a primeira produção, que serviu como diagnóstico para a elaboração das oficinas que compõem o segundo módulo do projeto.

No segundo módulo, propus a leitura de alguns textos do domínio didático do conteúdo de História do 9º ano e a retextualização desses textos-base para o gênero *resumo*. O objetivo final é a produção de um resumo do capítulo 6 do livro de história do 9º ano, cujo tema é “*Política e propaganda de massas*” (ANEXO 8). Tal capítulo contém 15 páginas, com textos verbais e não verbais (textos expositivos, fotos, mapas, fragmentos de textos de revistas e jornais e também trechos de discursos de políticos como Adolf Hitler). Houve dois momentos de reescrita do resumo: o primeiro ocorreu na própria sala de aula, durante a oficina; o segundo,

na biblioteca da escola – local onde os alunos têm acesso a computadores da escola ligados em rede com internet – onde os estudantes digitaram, editaram e formataram seus textos. Antes de serem impressos, os textos foram encaminhados pelos alunos a meu e-mail particular, conforme exemplo no anexo 9, para que fosse feita a última conferência. Caso ainda fosse necessária alguma intervenção, o aluno receberia na resposta ao e-mail as orientações para os ajustes finais, marcadas no próprio texto do aluno, através da ferramenta “inserir comentário” do programa da Microsoft Word, conforme um print da tela exemplificado no anexo 10. Esse formato para o produto final foi escolhido em consenso com a turma, pois foi pensado em um texto com qualidade de escrita que facilitasse a leitura dos alunos da turma que receberiam o texto. Muitos alunos que receberam devolutivas para os ajustes finais optaram por fazer em seus próprios computadores e encaminharam de volta para o meu e-mail. Outros retornaram à biblioteca, no contra turno em que estudam, em horários previamente agendados, desta vez, sem a minha presença.

No terceiro módulo, foram tomadas as providências necessárias para a divulgação ao público do produto final: o resumo do capítulo 6. Foi selecionada uma turma de 9º ano que não participou do projeto para receber os resumos e lê-los, uma semana antes da avaliação escrita marcada pela professora de História. O objetivo era que esses alunos avaliassem os resumos recebidos, respondendo, no final do texto, em espaço reservado para esse fim, à seguinte questão: “Em que medida esse resumo foi útil para você estudar a matéria de História? Registre aqui o seu comentário”.

3.3 Abertura do Projeto de Ensino

Para dar início ao Projeto de Ensino, preparei uma aula num outro espaço da escola, denominado *Espaço Cultural*⁸. Preparei o espaço, no dia anterior ao início do Projeto, para que eu pudesse aproveitar ao máximo os 100 minutos de minhas aulas destinadas à primeira prática de aplicação da pesquisa. De um lado, coleí, em um painel, as seguintes palavras “Interdisciplinaridade: Língua Portuguesa e História.” Decorei o painel com várias imagens que faziam alusão a alunos lendo, estudando, páginas de livros de História com partes de textos destacadas com a técnica de grifar com marcador de textos. Do outro lado, num outro painel, escrevi a palavra “Resumos” e, para ilustrar, afixei resumos dos mais diversos assuntos –

⁸ Um espaço físico da escola, com aproximadamente 100m², equipado com cadeiras para reuniões e palestras, som, TV, computador e projetor.

novelas, contracapa de livros, filmes, textos científicos, narrações de partidas de futebol, etc. –, recortados de revistas, jornais, cópias e impressos de páginas da internet.

Ao chegar ao espaço cultural, os alunos se sentaram em círculo, nas cadeiras distribuídas previamente, e eu perguntei se eles se lembravam de uma reunião que fiz com a turma, os pais e a professora de História para fazer a proposta de um projeto de leitura dos textos de História nas aulas de Língua Portuguesa, e eles responderam que sim. Então, apresentei-lhes, usando o projetor, de maneira bastante ilustrativa e detalhada, o Projeto de Ensino que eu gostaria de desenvolver com eles, esclarecendo que precisava do apoio de todos para que o projeto fosse desenvolvido. Incentivei-os, afirmando que as habilidades de leitura desenvolvidas no projeto seriam úteis para eles enquanto estudantes, pois poderiam utilizar as estratégias de leitura dos textos de História para estudarem conteúdos de outras disciplinas.

Esclareci também que o objetivo geral do projeto era que eles pudessem, ao final, produzir um resumo individual do capítulo 6 “*Política e Propaganda de massas*” (ANEXO 8) do livro didático de História do 9º ano, (já referenciados na seção 2.1) que seria entregue digitado pelo próprio aluno, enviado por e-mail para mim e, depois da última correção, impresso – sem a identificação do autor do resumo – para os alunos da outra turma de nono ano que estudam a mesma matéria, mas que não estava participando do projeto utilizarem como ferramenta de estudo na disciplina de História. O produto final seria entregue à sala do outro nono ano por um grupo de alunos que representaria a turma. Através de uma apresentação, combinada com a turma receptora dos textos, eles teriam a oportunidade de contar para a outra turma como foi o projeto e como eles chegaram ao produto final. Os resumos impressos seriam entregues aos colegas da outra turma para que eles fizessem a leitura e avaliassem por escrito, no espaço próprio, respondendo à pergunta: “Em que medida esse resumo foi útil para você estudar a matéria de História?” Eles ficaram bastante motivados com a ideia e todos se dispuseram a participar e colaborar.

Então, convidei-os a se levantar e fazer a leitura dos painéis que eles já haviam visto, dispostos em cada um dos lados do espaço cultural, e, depois, eles se sentaram, novamente. Começamos a conversar sobre o que viram em cada painel. O painel que continha resumos com temas variados foi mais comentado e eu aproveitei para discutir com eles o quanto o resumo está presente em nossa vida prática. Fiz também uma experiência propondo que eles resumissem, oralmente, qualquer um dos resumos que lhe tivesse chamado a atenção no painel. Vários alunos realizaram a atividade proposta sendo que os resumos de capítulos de novelas foram os mais recorrentes. Ao propor essa atividade, lembrei-me de uma afirmação lida em

Molina (1992, p. 51): “[...] A exposição oral deve ser a oportunidade para que o leitor coloque em ordem suas idéias e teste esta ordenação ao passá-la para seus colegas.”

Assim foi a contextualização da proposta do Projeto de Ensino para a turma do nono ano. Combinamos também que as próximas aulas destinadas ao projeto seriam nos dias que coincidem as aulas de História e Língua Portuguesa, conforme o horário de aulas fixado pela escola, para facilitar a organização dos materiais das duas disciplinas envolvidas no projeto. Ficou resolvido que seria, então, toda segunda-feira e toda quarta-feira, durante aproximadamente, dois meses, exceto quando tivéssemos que realizar alguma atividade determinada previamente pela escola, como: aplicação de simulados, outros projetos que a escola realiza, avaliações formais, etc.

Considero que houve uma boa compreensão dos objetivos gerais e específicos do projeto pelos alunos. Para isso, foi fundamental uma boa compreensão da situação comunicativa proposta.

3.4 Diagnóstico

Para dar o início efetivo ao Projeto de Ensino, preparei um diagnóstico sobre práticas de leitura e escrita e também sobre o conhecimento prévio dos alunos sobre o gênero *resumo* de textos expositivos e explicativos. A partir de um pequeno questionário (ANEXO 6) e também da proposta de escrita de um resumo a partir da leitura, no livro didático de História do 9º ano (BOULOS JUNIOR, 2012, p.31-36), do texto “*A Primeira Guerra Mundial*” (ANEXO 7), obtive alguns resultados que serão detalhados a seguir.

3.4.1 Breve análise do questionário

O pequeno questionário, composto de cinco perguntas, foi um ponto de partida para identificar algumas práticas de letramento dos alunos e verificar se eles têm o hábito de utilizar a leitura e a escrita por iniciativa própria como ferramentas que os auxiliem no estudo dos conteúdos escolares.

Em relação às alternativas da questão 1 (“Em seu dia-a-dia, de que forma a leitura e a escrita estão presentes?”), em que os alunos tinham a liberdade de escolher mais de uma entre as quinze alternativas, a única que obteve 100% das marcações foi a alternativa g (“Leio e escrevo na escola”), reafirmando a constatação de Kleiman (2007) de que a escola, a “mais importante agência de letramento”, é o lugar em que todos têm contato com a leitura e a escrita.

As demais marcações revelaram, por exemplo, que nem todos os alunos: têm acesso à internet em casa, usam o celular para ler e escrever mensagens, têm o hábito de ler livros literários, jornais e revistas, ficando a alternativa “d” sobre leitura de jornais com o menor número de marcações, quando comparada com as alternativas sobre livros literários e revistas. Ficou evidente também que eles leem e participam de diversas outras práticas de letramento: leem bulas de remédios, deixam recados ou bilhetes escritos em casa para os familiares, copiam letras de músicas, leem a Bíblia, manuais de instrução, receitas culinárias, horóscopos. Também foi possível constatar que a maioria dos alunos tem o hábito de ler resumos de novelas, filmes e livros. Poucos revelaram ler assuntos específicos de seu interesse, e quase todos responderam que leem placas, cartazes e outdoors nas ruas.

Sobre a alternativa “k” “Leio e, às vezes, copio letras de música”, faço uma ressalva no sentido de que as marcações dos alunos podem ter, nessa alternativa, uma pequena distorção da realidade. Como a palavra indicadora da primeira proposição “leio” veio na mesma alternativa da segunda proposição “e, às vezes, copio letras de música”, pode ter levado muitos alunos a fazer a marcação da alternativa por causa da primeira ação “leio”. Acredito que poucos copiam letras de música, embora a prática de cópia letras de músicas possa fazer parte do universo deles, acredito que é com menor frequência do que a prática de leitura dessas letras.

A respostas dos alunos na questão 1 revelam que os alunos têm um grande contato com a leitura fora da escola. Lerner (2002, p. 20) traz uma reflexão bastante instigante sobre as práticas de leitura dentro e fora da escola:

Como a função (explícita) da instituição escolar é comunicar saberes e comportamentos culturais às novas gerações, a leitura e a escrita existem nela para ser ensinadas e aprendidas. Na escola, não são “naturais” os propósitos que nós, leitores e escritores, perseguimos habitualmente fora dela: como estão em primeiro plano os propósitos didáticos, que são mediatos do ponto de vista dos alunos, porque estão vinculados aos conhecimentos que eles necessitam aprender para utilizá-los em sua vida futura, os propósitos comunicativos – tais como escrever para estabelecer ou manter contato com alguém distante, ou ler para conhecer outro mundo possível e pensar sobre o próprio desde uma nova perspectiva – costumam ser relegados ou, inclusive, excluídos de seu âmbito. Essa divergência corre o risco de levar a uma situação paradoxal: se a escola ensina a ler e escrever com o único propósito de que os alunos aprendam a fazê-lo, eles não aprenderão a ler e escrever para cumprir outras finalidades (essas que a leitura e a escrita cumprem na vida social); se a escola abandona os propósitos didáticos e assume os da prática social, estará abandonando ao mesmo tempo sua função ensinante.

A divergência entre ler e escrever na escola e fora dela mostra que os propósitos comunicativos que guiam a leitura e a escrita nesses dois espaços é que fazem toda a diferença. Porém, ainda de acordo com Lerner (2002), não se pode perder de vista que a leitura é um

objeto de ensino que, na escola, deverá se transformar em um objeto de aprendizagem, e que sua apropriação só será possível se houver sentido e significado para o sujeito que aprende.

As outras quatro questões do questionário eram bem específicas e buscavam identificar em que medida os alunos usam a leitura e a escrita, por iniciativa própria, para estudar e como eles se julgam em relação às práticas de leitura e escrita em suas vidas.

A questão 2, “Como você se julga em relação às práticas de leitura e escrita em sua vida?”, apresentava como opções duas afirmações bastante óbvias: a alternativa “a” afirmava “leio mais do que escrevo” e a alternativa “b” afirmava “escrevo mais do que leio”. Embora óbvias em relação à escolha, a questão teve o propósito de levar os alunos a perceberem que todos nós usamos a leitura e a escrita em nossas vidas, mas lemos muito mais do que escrevemos. E isso se comprovou porque todos os alunos que responderam ao questionário escolheram a afirmativa “a” “Leio mais do que escrevo.”

A questão 3 (“O que você acha mais fácil? Ler ou escrever”) veio corroborar a escolha feita pelos alunos na questão 2, pois todos responderam que ler é mais fácil do que escrever. Embora todos tenham respondido isso, considero que muitos ainda têm dificuldades para ler certos gêneros, como os gêneros do domínio didático de História, sobre os quais já deveriam ter mais compreensão nesta etapa da escolarização. Outra observação mais específica é em relação à fluência leitora dos alunos.

De acordo com a definição do glossário do CEALE “leitores capazes de ler fluentemente reconhecem letras, palavras, frases, textos; localizam informações menos ou mais explícitas; fazem inferências de alcances e níveis de complexidade variados, além de outras tantas habilidades” (FRADE; VAL; BREGUNCI, p. 118). Alguns alunos da turma apresentam grandes dificuldades em fluência de leitura em vários dos aspectos considerados para um leitor fluente.

Em relação à questão 4 (“Você costuma anotar ou escrever alguma coisa sobre o que estuda na escola, durante as aulas ou quando estuda sozinho, por iniciativa própria?”), mais da metade dos alunos respondeu que não, alguns responderam “raramente” e apenas dois responderam que sim, considerando um universo de 30 alunos que responderam ao questionário. Pude corroborar, assim, minha impressão de que, por iniciativa própria, os alunos escrevem um bilhete avisando alguém da família que precisam sair, por exemplo, mas não têm a mesma disposição para anotar algo sobre o que ouvem ou leem na escola. Essa constatação revela que muitos estudantes têm dificuldade em usar a escrita como uma ferramenta que possa ajudá-los em nossa própria aprendizagem.

A questão 5 (“Você costuma fazer resumos dos textos de conteúdos como História, Geografia, Ciências, por iniciativa própria, para utilizar como uma ferramenta de estudo?”). Considerando um universo de 30 alunos que responderam ao questionário, apenas 26 alunos responderam que não, 02 responderam raramente e apenas 02 responderam que sim. Isso revela que, no geral, os alunos não utilizam o resumo escolar como uma ferramenta de estudo.

3.4.2 Análise da leitura e resumo do primeiro texto-base

Conforme já mencionado na seção 2.2, na qual discorri sobre a abertura do Projeto de Ensino, os alunos tiveram um breve contato com a situação de produção de resumos, através dos painéis expositivos contendo resumos e também da conversa que mediei sobre a produção de resumos que podem ser utilizados como ferramenta de estudo por eles próprios.

Mesmo tendo feito uma apresentação bem detalhada para os alunos sobre o Projeto de Ensino de estratégias de leitura dos textos de História, com enfoque para a produção de resumos desses textos – retextualização dos textos-base –, achei importante propor a produção de um resumo do texto “*A Primeira Guerra Mundial*” (ANEXO 07) para verificar as noções e os conhecimentos que os alunos já possuíam para a produção de resumos e identificar os aspectos que o Projeto de Ensino precisaria contemplar para desenvolver as habilidades necessárias para essa produção. O quadro a seguir é uma síntese das etapas da produção inicial.

Quadro 6 – Síntese da produção inicial

Produção inicial		
Leitura do texto “ <i>A Primeira Guerra Mundial</i> ” e retextualização para o gênero <i>resumo</i>		
Objetivo: <ul style="list-style-type: none"> • Identificar as habilidades que os alunos já possuem e aquelas que ainda precisam ser desenvolvidas em leitura e retextualização de textos de História para o gênero resumo. 	Tempo previsto: 4 aulas	Recursos necessários: Livro didático de História do 9º ano, quadro, pincel, folhas, cópias de formulários para a reescrita do resumo.
1ª ATIVIDADE: Leitura compartilhada do texto “ <i>A Primeira Guerra Mundial</i> ”.		
2ª ATIVIDADE: Retextualização do texto “ <i>A Primeira Guerra Mundial</i> ” para o gênero <i>resumo</i> .		

A proposta da produção teve como objetivo um diagnóstico das habilidades dos alunos, de forma a oferecer subsídios para o planejamento do projeto tendo em vista o produto final. Procurei conduzir toda a atividade, desde a leitura compartilhada do texto-base até as orientações, para a produção do primeiro resumo. Dessa forma, era esperado ter uma produção inicial contemplando a situação de produção da proposta, pois considero que uma produção inicial sem a mediação do professor, numa turma de 30 alunos, pode levar a um diagnóstico muito raso, pois muitos alunos, sem o estímulo do docente, deixam de escrever por falta de compreensão da proposta e não porque não possuem habilidade mínima para a produção do gênero.

Para iniciar a atividade diagnóstica, fiz uma leitura compartilhada do texto “*A Primeira Guerra Mundial*” (ANEXO 7). Procurei conduzir a leitura do texto de forma bastante interativa com os alunos, explorando discursivamente o gênero. Conforme Lopes-Rossi (2012, p. 230) “os elementos composicionais não verbais (não linguísticos ou extralinguísticos) constitutivos dos gêneros discursivos, associados aos elementos composicionais verbais, conferem o caráter de multimodalidade dos gêneros. No texto, “*A Primeira Guerra Mundial*”, em que predomina o tipo textual *expositivo*, exploram-se diferentes recursos multimodais (realces nos títulos e subtítulos, através de cores e tipos de fontes diferentes, predomínio das cores que remetem à bandeira dos Estados Unidos). É importante observar, ainda, que esse texto didático se constitui a partir de sua relação com outros textos e para textos: cartazes, mapas, caricaturas, legendas, glossários, etc. Esses diferentes aspectos foram analisados com a colaboração dos alunos.

Durante a leitura do texto em questão, uma aluna da turma que lê e fala inglês fluentemente colaborou fazendo a tradução dos dizeres dos cartazes “Bring our children home” e “I want you for the navy”. Alguns alunos que têm mais domínio em leitura de mapas, fizeram a leitura comentada do mapa intitulado “*Blocos Rivais da Primeira Guerra*” (cf ANEXO 7) e de uma observação que aparece logo abaixo do mapa: “observe que no decorrer da guerra a Itália mudou de lado, e, em 1915, aliou-se à Tríplice Entente. Esperava com isso obter parte das colônias alemãs na África que a Inglaterra lhe havia prometido”. Tal observação motivou uma aluna a dizer: “então a Itália foi falsiane, professora”. O termo “falsiane” tem um significado comum, no universo desse alunos, adolescentes ligados às redes sociais, e é compreendido, nesse contexto, como “aquele que muda de lado, traidor”. Ao aproximar a linguagem da história ao vocabulário próprio, os alunos demonstram interação entre o texto que estão lendo e seus conhecimentos e vivências prévios.

Em outro tópico do texto, intitulado “*A gota d’água*”, também foi muito interessante a associação feita pelos alunos entre o sentido comum da expressão “*gota d’água*” e o sentido

em que ela foi empregada no texto, pois a passagem fazia referência ao assassinato do arquiduque Francisco Ferdinando e sua esposa. Nessa passagem, relata-se que o governo da Áustria acusou o governo da Sérvia de ser o mandante do crime e declarou guerra a esse país em 28 de julho de 1914 – dia do referido assassinato –, o que causou uma reação em cadeia: em apenas sete dias as principais potências se engajaram na guerra. Após lerem o relato desse fato, os alunos conseguiram compreender bem o subtítulo “*A gota d’água*”, evidenciando a capacidade de atualizarem o sentido dessa expressão na interação com o texto didático em questão.

Entre outros aspectos, cabe destacar que a leitura foi, em alguns momentos, facilitada pela presença do box com o glossário. Ao final, um aluno fez a seguinte consideração: “Professora, ler o texto de história sem a obrigação de decorar História foi muito melhor!”. Esse comentário me levou a considerar que, muitas vezes, certas propostas de didatização dos conteúdos escolares podem dificultar uma interação mais efetiva dos alunos com os textos. Evidentemente, um texto lido pelo aluno na escola jamais terá o mesmo propósito de um texto lido por iniciativa própria, fora da escola, mas é preciso promover maior interação e prazer nos alunos com as leituras feitas na escola. Como leitora e professora de Língua Portuguesa da turma, também tive uma experiência de leitura de um texto didático de história completamente diferente de minhas experiências de leitura desses textos enquanto aluna do ensino fundamental quando estudei. Também senti muito mais prazer com essa leitura sem a obrigação de decorar a História, como disse a aluna em sua fala.

Ao terminar a leitura do texto, propus a produção escrita e individual de um resumo do texto “*A Primeira Guerra Mundial*”. Em minhas orientações sobre a produção escrita do resumo, pedi que os alunos utilizassem seus conhecimentos prévios sobre resumo, relessem o texto com atenção e grifassem algumas palavras e expressões, que, na visão deles, eram mais relevantes em cada parágrafo. Também solicitei que eles pensassem em um novo texto que possibilitasse a leitura do conteúdo de uma forma “mais enxuta”, sem a omissão das informações principais. Quanto ao interlocutor do resumo escrito, pedi que pensassem neles próprios como leitores que utilizariam esses textos, posteriormente, como uma ferramenta de estudo para o conteúdo. Em relação ao procedimento adotado para escrever, orientei que eles escrevessem um resumo preliminar – que poderia ser feito a lápis – e depois passassem a limpo, a tinta, em um formulário próprio, diagramado em folha A4, com cabeçalho contendo o nome do texto e as páginas do livro em que o texto se encontra, bem como linhas com espaço adequado para escrever. As linhas diagramadas ocupavam a página inteira, e meu objetivo ao usar essa formatação é que o número de linhas não influenciasse no tamanho do resumo. Os

alunos, em geral, perguntam quantas linhas deve ter o texto cuja produção solicito, e, neste caso específico, eu respondi que poderiam usar quantas linhas fossem necessárias, que não havia tamanho mínimo ou máximo para o resumo e que, se necessário, poderiam usar o verso do formulário.

Nesta atividade, eu tinha, entre outros objetivos: fazer com que os alunos refletissem sobre o processo de escrita, fazendo uma versão preliminar e outra definitiva. Orientei-os para escrever primeiro a lápis e, depois a tinta, a ideia era que eles assimilassem que, ao fazer um texto preliminar, há necessidade de trocar palavras, apagar, mudar a ordem, etc. e antes de passar a limpo, a caneta, essas decisões já deveriam ter sido tomadas para evitar muitas rasuras no texto definitivo.

Foram destinadas, para essa atividade, 4 aulas: 2 para leitura e início da produção dos resumos e 2 para término das produções preliminares e produções definitivas. Essas atividades foram realizadas nas aulas de segunda-feira e quarta-feira da mesma semana e eu tive tempo até a segunda-feira da semana seguinte para fazer a leitura e algumas análises dos textos escritos pelos alunos, que exporei brevemente a seguir.

Dos 30 alunos participantes e presentes nessa primeira atividade, apenas 24 conseguiram entregar o texto definitivo. Os outros seis justificaram, cada um a sua maneira, porque não conseguiram, alegando que o tempo não foi suficiente. Embora alguns tenham prometido terminar em casa e entregar depois, nenhum o fez. Pude observar que, entre esses alunos, alguns tentaram produzir o resumo, mas não chegaram a concluir a atividade. Entre outros motivos, isso se deve, possivelmente, ao fato de que eles sabiam que não seriam avaliados em nota em nenhum momento das atividades.

Embora eu houvesse solicitado o resumo de todo o texto “*A Primeira Guerra Mundial*”, alguns estudantes só resumiram a parte inicial do texto. Apesar disso, todos apresentam um registro adequado à proposta de resumos de textos mais formais. Além disso, a pessoa do discurso e os tempos verbais também foram usados adequadamente. Era esperado que os alunos usassem a 3ª pessoa do discurso por se tratar de resumo de texto que expunha fatos relacionados à Primeira Guerra Mundial, e os tempos verbais mais esperados seriam os do pretérito.

Houve resumos em diferentes formatos: (i) textos com um único parágrafo; (ii) textos que mantiveram os títulos dos subtópicos do texto original seguidos do respectivo resumo do tópico; (iii) resumos com alguns parágrafos, cada qual centrado em um subtema. Diante dessas primeiras análises, farei a seguir o detalhamento dos aspectos considerados apropriados nos textos dos alunos.

Quanto ao conteúdo e à forma de registro dos resumos produzidos pelos alunos, destaco que nem todos atenderam ao comando de entregar o texto definitivo escrito à tinta, o que me levou a acreditar que alguns não fizeram a versão preliminar, conforme a orientação feita no início da atividade. Saliento, ainda, que alguns resumos foram escritos com informações apenas do início do texto, o que considero um resumo inacabado; houve, ainda, resumos que são apenas “colagem” de fragmentos do texto-base sem nenhuma conexão entre as ideias que levem a produção de sentido. Por fim, apenas 6 dos 24 resumos contemplavam de fato os aspectos informativos mais relevantes do texto-base. Diante dessas observações, percebi que seriam necessárias algumas intervenções para que todos os alunos chegassem à produção de um resumo dentro do esperado pela proposta de ensino.

Há ainda outras observações que necessitam de intervenção: como caligrafia, concordância verbal e nominal, pontuação e acentuação, ortografia, coesão e coerência.

No item caligrafia, pude observar que a maioria dos textos apresenta caligrafia quase ilegível; portanto não há total incompreensão do que foi escrito, pois, em alguns trechos é possível identificar o que o aluno escreveu.

Em relação ao emprego adequado da concordância verbal e nominal, os alunos, em algumas articulações feitas entre as ideias retiradas dos textos-base, não fazem as concordâncias verbais e nominais de acordo com a norma padrão da língua. (Exemplos retirados dos textos dos alunos: “*essas rivalidade entre os países imperialista são uma das principais razões da Primeira Guerra.*”)

Pude constatar também que ainda não há por parte de muitos alunos domínio de regras de acentuação, sendo ainda mais crítico o uso dos sinais adequados de pontuação. (Exemplos retirados dos textos dos alunos: “*A corrida imperialista por territrios e marcado durante todo o século XIX gerou violentas rivalidades entre as potencias européias pois cada pais como a Grã-Bretanha, a Alemanha e a França buscava conservar ou ampriar seu imperio colonial.*” (grifos meus).

Outra constatação feita a partir da análise das primeiras produções dos alunos no projeto é a falta o domínio do sistema ortográfico da Língua Portuguesa, evidenciado por ocorrências como: “francisco” ao invés de Francisco”, “derrota” ao invés de “derrota”, “batalia” ao invés de “batalha”, “trinxeiras” ao invés de “trincheiras”, “erdeiro” ao invés de “herdeiro”, etc. Quase todas as palavras grafadas equivocadamente foram lidas no texto original e percebe-se que a falta de domínio da escrita ortográfica correta supera a imagem da palavra que acabou de ser lida pelo aluno no texto.

Quanto à coesão e coerência, os alunos escrevem frases soltas, demonstrando pouca habilidade quanto ao uso de articuladores. Isso atrapalha bastante a segmentação das ideias no resumo. (Exemplos retirados dos textos dos alunos:

“A Primeira Guerra Mundial

Tendo a Alemanha como inimigo comum, França e Grã-Bretanha firmaram uma aliança contra os alemães.

- *Tríplice Aliança = Alemanha, Itália e Imperio Austro Hungaro.*
- *Tríplice Entente = Inglaterra, França e Rússia.*

A servia era uma nação”. [...]). (grifos meus).

Ao fazer essas primeiras análises nos resumos produzidos pelos alunos, percebi que muitos deles não alcançaram ainda algumas das habilidades previstas para leitura e escrita previstas na Proposta Curricular para o ensino de Português presente nos Conteúdos Básicos Comuns (CBC/MG).

Uma primeira análise do desempenho em leitura e escrita da turma selecionada para o projeto foi feita a partir dos seguintes instrumentos: (i) questionário sobre práticas de leitura dentro e fora da escola aplicado na turma; (ii) primeira produção de resumo a partir da leitura do texto *“A Primeira Guerra Mundial”*(ANEXO 7). Com base nessas análises, montei o segundo módulo do Projeto de Ensino, dividido em oito oficinas estruturadas em sequências de atividades de leitura e produção de resumos.

3.5 Plano metodológico das oficinas e análise dos registros

As atividades de leitura dos textos do domínio didático de História e sua retextualização para o gênero resumo foram propostas com o intuito de promover o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita esperadas para os alunos do 9º ano do ensino fundamental, conforme os CBC/MG, e foram organizadas, sistematicamente, por meio de oficinas. Elas compõem a parte operacional do projeto, pois, a partir do diagnóstico feito no primeiro módulo, foram elaboradas as sequências de atividades visando ao desenvolvimento das habilidades necessárias para uma produção mais autônoma de resumos de textos didáticos

Apesar de terem sido planejadas num momento anterior à aplicação do projeto, as oficinas passaram por alguns ajustes. A seguir, apresento as oficinas na versão final – já com os ajustes – que compõem o meu Projeto de Ensino. Todos os textos-base utilizados no projeto, citados ao longo das oficinas, encontram-se nos anexos (1,7,8,10,11,12,15,19,20 e 24) deste

trabalho, bem como cópias de produções de alunos feitas no decorrer do projeto e aqui analisadas.

3.5.1. Oficina 1 – Produzindo gêneros textuais: o resumo

Quadro 7 – oficina 1

Produzindo gêneros textuais: o resumo
<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sensibilizar os alunos para o gosto pela leitura dos textos de História de maneira interativa; • Despertar nos alunos a percepção das condições de produção do texto; • Contribuir para a percepção de estratégias de leitura que facilitam a retextualização do texto-base para o gênero <i>resumo</i>; • Levar os alunos a entenderem que o resumo deve representar uma síntese organizada das ideias principais do texto-base.
<p>Detalhamento das habilidades dos CBC desenvolvidas</p> <p>1.0. Considerar os contextos de produção, circulação e recepção de textos, na compreensão e na produção textual, produtiva e autonomamente.</p> <p>1.1 Reconhecer o gênero de um texto a partir de seu contexto de produção, circulação e recepção.</p> <p>1.3. Situar um texto no momento histórico de sua produção a partir de escolhas linguísticas (lexicais ou morfosintáticas) e/ou de referências (sociais, culturais, políticas ou econômicas) ao contexto histórico.</p> <p>1.7. Reconhecer o objetivo comunicativo (finalidade ou função sociocomunicativa) de um texto ou gênero textual.</p> <p>1.15. Retextualizar um texto, buscando soluções compatíveis com o domínio discursivo, o gênero, o suporte e o destinatário previsto.</p>
<p>Leitura e retextualização de um tópico do texto “A Revolução Russa” (ANEXO 11), para o gênero resumo</p> <p>Atividades</p> <p>1. Leitura compartilhada do texto “A Revolução Russa”.</p>

Aplicação: Fazer a releitura compartilhada do tópico “*A Rússia Czarista*” do texto “*A revolução Russa*”, buscando mediar a interação do leitor-texto-autor, fazendo comentários e provocando discussões sobre o gênero do texto para identificação de suas características sociocomunicativas e composicionais (verbais e não verbais).

2. Releitura

Aplicação: Orientar para a releitura do texto, fazendo marcações de palavras ou expressões mais relevantes em cada parágrafo.

3. Retextualização do texto-base para o gênero resumo

Aplicação:

- ✓ Propor a retextualização do tópico “*A Rússia Czarista*” para o gênero resumo, orientando para que primeiro seja feita uma versão preliminar do resumo na folha destinada ao rascunho e depois a versão definitiva no formulário próprio entregue pelo professor.
- ✓ Verificar as transformações necessárias para a atividade de retextualização, analisando aspectos do texto de origem e do texto retextualizado para o gênero resumo.
- ✓ Lembrar aos alunos, como já visto por eles no início do projeto, que há vários tipos de resumo, e que cada tipo cumpre sua finalidade.
- ✓ Pedir os estudantes que pensem na finalidade e no público-alvo do resumo que elaborarão.
- ✓ Orientar os alunos para o fato de que o novo texto deve ser uma síntese organizada, retomando claramente as ideias principais ou globais do texto-base.

Tempo previsto: 4 aulas

Material: Livro de história do 9º ano, folhas de papel, cópias, quadro, pincel.

Para o trabalho com a leitura nessa oficina, usamos o capítulo 3 do livro de História do 9º ano, cujo tema é “*A Revolução Russa*”. A justificativa para essa escolha se deu pelo fato de que esse capítulo estava sendo estudado concomitantemente nas aulas de História. Os alunos já tinham conhecimento prévio do texto, o que facilitou bastante o trabalho com a leitura. O

trabalho desenvolvido com os alunos não teve a pretensão de “reforço” na disciplina de História, uma vez que o que foi proposto foram estratégias de leitura e produção de resumos de textos do domínio didático de História do 9º ano do Ensino Fundamental. Tampouco teve a pretensão de ensinar de forma didática a disciplina de História, mas sim de desenvolver um trabalho por meio do qual os estudantes pudessem ler melhor e produzir retextualizações como ferramentas para organização dos conhecimentos da disciplina.

Lemos o capítulo 3, procurando estabelecer um diálogo com o texto e com os autores. Além dos textos escritos pelo próprio autor da coleção, o capítulo trouxe fragmentos de livros e periódicos com fragmentos de textos associados ao tema “Revolução Russa”, além de imagens – atuais e antigas – relacionadas ao tema. Começamos pela leitura do layout do texto, as cores selecionadas, as imagens, a fonte de letra utilizada. Chamei a atenção para a mudança da fonte da letra nos fragmentos de livros e periódicos. A seguir, estabeleci que eu faria a leitura, em voz alta, dos textos expositivos e pedi a colaboração de um aluno que fizesse, também em voz alta, a leitura dos fragmentos de outros textos que também compunham o capítulo. Da mesma forma, pedi que outro aluno ficasse responsável pela leitura dos sinônimos presentes nos boxes à direita do texto, no momento em que a palavra ou expressão correspondente aparecesse no texto. Nesse momento, eu interrompia a leitura e, em voz alta, o aluno lia o sinônimo da palavra ou expressão correspondente. O capítulo tem um total de 15 páginas e gastamos, aproximadamente, 80 minutos para fazer toda a leitura.

O objetivo da troca de vozes na leitura do texto expositivo e nos fragmentos presentes no capítulo foi marcar a mudança no discurso, na tentativa de fazer os alunos perceberem as diferentes vozes presentes no texto didático. Trabalhei, com os alunos, o fato de que, a posição política dos textos expositivos era menos evidente que as dos fragmentos. Na primeira experiência de leitura, no primeiro módulo do projeto, quando li o texto “*A Primeira Guerra Mundial*”, também procedemos da mesma maneira. Nesse momento, porém, não fiz nenhuma provocação sobre a opinião do autor nos textos, apenas fiz a mudança de vozes durante a leitura tentando marcar a diferença de discurso. Após a leitura, levantei a seguinte questão: “a forma como o autor do livro de História trouxe a história da Revolução Russa pra gente deixa transparecer a opinião dele ao narrar e expor os fatos?” A princípio, a resposta da turma foi “não”, o que me levou a perguntar se havia palavras ou expressões que denotam mais claramente opiniões, por exemplo, adjetivos, advérbios, relações de conclusão ou adversidade entre as ideias. Alguns alunos se manifestaram, lendo em voz alta trechos como: “A onda de rebeldia foi duramente reprimida; diante disso, os populares reagiram organizando os primeiros soviets.”; “O resultado foi trágico: em pouco tempo, milhões de soldados foram mortos”

(BOULOS JUNIOR, 2012, p. 49). Um comentário particularmente interessante, pela visão crítica que ele demonstra, foi o seguinte: “Professora, quem faz a seleção de textos e imagens, para serem colocados no livro, também é o autor da coleção, não é? Então, eu acho que a opinião dele pode estar muito mais nessas escolhas do que no próprio texto que fala da História mesmo, sabe?”. Eu respondi que, como pode ser visto na segunda página do livro, foi uma equipe que elaborou a coleção, mas que a observação dela era muito boa, porque o texto que compõe o capítulo deve ser considerado na sua totalidade, com todos os elementos que o compõem, e, que ela estava certa em sua observação.

Uma das conclusões a que cheguei após a primeira produção – resumo do texto-base “*A primeira Guerra Mundial*”, com sete páginas – foi que os alunos tiveram muita dificuldade em resumir um texto longo. De 30 participantes na primeira produção, apenas 24 entregaram o resumo, dos quais apenas 6 contemplavam todo o texto-base. A estratégia adotada para o resumo do texto nessa primeira oficina foi selecionar apenas um tópico do texto “*A Revolução Russa*” e propor a retextualização apenas do tópico “*A Rússia Czarista*”, com 29 linhas divididas em 5 parágrafos. O tópico, que trata da época em que a Rússia era governada pelo czar, introduz, comenta o assunto e conclui. Os alunos demonstraram mais disposição em fazer o resumo do tópico. Aproveitei, então, os 20 minutos que faltavam para terminar a 2ª aula para fazer com os alunos a releitura e seleção das ideias principais do texto, como uma estratégia para a produção do resumo. Eu mesma li o texto, dando uma pausa de aproximadamente 30 segundos após cada parágrafo, para que os alunos pudessem fazer a seleção. É importante destacar que a seleção foi feita nos textos do próprio livro didático e não em cópias desses textos. Como o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), responsável pela compra e distribuição obras didáticas aos alunos do ensino fundamental e médio, na modalidade regular ou Educação de Jovens e Adultos (EJA) e, de acordo com o Fundo de Desenvolvimento da Educação (FNDE), essas obras são confeccionados com uma estrutura física resistente para que possam ser utilizados por três anos consecutivos, e, em 2016, ano dessa pesquisa, é o terceiro ano de uso do referido livro didático utilizado, tivemos a permissão, numa decisão conjunta com a direção da escola, para fazer as marcações no próprio livro, o que não é permitido no primeiro e segundo ano de uso.

As marcações realizadas, no livro didático de História pelos estudantes, como uma estratégia de leitura proposta pelo Projeto de Ensino, têm consonância com uma reflexão feita

pela autora Vera Menezes⁹, na apresentação do livro *Tomar Notas: estratégias de aprendizagem com anotações* (MORAES; CAVALCANTI, 2016):

Tomar Notas é um texto que te faz ler pensando na sua própria forma de anotar e nas anotações de outras pessoas. Lembrei-me de um evento acadêmico em que vi uma pessoa ao meu lado fazendo anotações de uma forma que me deixou fascinada. Ao final da palestra, ela produziu uma verdadeira obra de arte multimodal, misto de infográfico e de diagrama ilustrado. Lembrei-me também de dezenas de anotações em cadernos e blocos que me acompanharam em palestras e, agora, nas anotações no *Ipad*, que ficam guardadas ou arquivadas e que nunca releio. Entendi que não anotei para ler depois, mas para dialogar com os palestrantes naquele momento e estabelecer um elo cognitivo com eles. Pensei também nas anotações que sempre encontrei nos livros das bibliotecas e, às vezes, até nos meus que voltavam anotados ou apenas sublinhados após os empréstimos. Acho que vou perdoar os que “vandalizaram” aqueles livros marcando, indevidamente, em obras alheias, seus processos de recepção e diálogo com o texto. Pode ser que aquelas notas sejam úteis a outros leitores. (MENEZES, 2016, p. 9)

Ao observar as marcações realizadas pelos alunos no livro de História, me alinho ao pensamento de Vera Menezes no sentido de pensar que os estudantes imprimem em suas marcações “seus processos de recepção e diálogo com o texto. Pode ser que aquelas notas sejam úteis a outros leitores”.

Deixei que cada aluno, de acordo com o seu entendimento sobre o texto, fizesse a seleção a seu modo. Combinamos, então, que a produção do resumo seria feita nas duas próximas aulas de quarta-feira.

No início da primeira aula de quarta-feira, distribuí aos alunos folhas de papel para rascunho e um formulário diagramado com linhas que ocupavam a página de uma folha de papel A4, contendo, no total, 31 linhas. Alguns me perguntaram quantas linhas deveria ter o resumo, e eu respondi que eles tinham liberdade para escrever quantas linhas fossem necessárias para registrar o resumo completo. Ao usar um formulário com layout de página inteira, a minha intenção era de não influenciar no limite de linhas que deveria ter o resumo. Também deixei claro, que, caso necessário, os alunos poderiam utilizar o verso do formulário. Orientei, ainda, que eles relessem mais uma vez o tópico “*A Rússia Czarista*”, prestando bastante atenção nos trechos que haviam selecionado na aula anterior. Solicitei que fizessem uma versão preliminar, sugerindo que fosse a lápis, e depois passassem a versão definitiva, a tinta, no formulário. Pedi capricho com a caligrafia, porque havia tido muita dificuldade em compreender o que estava escrito em alguns textos na primeira produção.

⁹ Professora titular da Universidade Federal de Minas Gerais e pesquisadora nível 1 do CNPq.

Alguns alunos, durante a produção escrita, me chamaram na carteira, pedindo ajuda para reconstruir determinados trechos do texto. Sugerí, em alguns casos, a inversão de ordem das orações no período, eliminando detalhes e generalizando explicações. Fiz alguns modelos no quadro, o que ajudou bastante. Um fato curioso nessa oficina foi o comentário de um aluno, que me chamou em sua carteira para ajudá-lo a reconstruir o último parágrafo. Perguntei-lhe por que ele não havia grifado nada no último parágrafo, e ele me respondeu que, mesmo tendo lido o parágrafo, várias vezes, não havia compreendido nada do que leu, e, por isso, não conseguia grifar, e tampouco reescrevê-lo de maneira resumida. Esse episódio vai ao encontro de algumas afirmações feitas anteriormente: a compreensão é condição necessária – ainda que não suficiente – para a produção de um bom resumo. Li novamente o parágrafo para o aluno, expliquei qual era a informação contida naquele trecho e mostrei-lhe a ideia básica do trecho. Então, ele disse que já sabia o que colocar no resumo, e escreveu o parágrafo de 4 linhas em 1 linha e meia, valendo-se de uma expressão do texto e parafraseando as demais palavras.

No final da segunda aula, 26, dos 30 alunos presentes, entregaram o resumo do tópico selecionado para retextualização. Os resumos foram escritos utilizando em média 15 linhas. Apenas 3 resumos ocuparam a página inteira e apenas um aluno não utilizou parágrafos no resumo. Quanto ao conteúdo dos resumos, alguns aspectos positivos que merecem destaque são: todos os resumos contemplaram todo o texto-base e houve reduções na forma de escrever os parágrafos. Por outro lado, em todos os resumos, foram detectadas “colagens” de trechos idênticos aos do texto-base, na maior parte dos resumos nos mesmos pontos da retextualização. Em minhas observações sobre essas ocorrências, destaco que nem todos os alunos parecem se sentir à vontade para falar de suas dificuldades de compreensão do texto e pedir ajuda ao professor, optando por copiar os trechos nos quais eles não conseguem fazer transformações e intervenções.

Ao final da oficina, considero que houve avanço na escrita dos alunos em relação à produção inicial, considerando que número de alunos que conseguiu realizar a atividade aumentou, e que todos os resumos produzidos contemplaram todo o texto-base utilizado para a retextualização. A hipótese, levantada pelo diagnóstico da produção inicial, de que eles tinham dificuldade em resumir um texto com várias páginas se confirmou com o fato de que, desta vez, todos os alunos conseguiram entregar o resumo, fizeram-no contemplando o conteúdo do texto do início até o final. Diante dessas evidências, a próxima oficina visa desenvolver as habilidades ainda não alcançadas nas duas primeiras produções.

3.5.2 Oficina 2 – Resumo *escolar*: um novo texto a partir do texto-base

Quadro 8 – Oficina 2

Resumo <i>escolar</i>: um novo texto a partir do texto-base
<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estimular a percepção de características próprias do gênero <i>resumo escolar</i>; • Despertar o aluno para a importância da leitura dos diferentes elementos que compõem o texto (verbais e não-verbais); • Sensibilizar para o reconhecimento da intencionalidade do texto através dos os elementos que o compõem; • Focar a importância de que o resumo seja um novo texto que sintetize de maneira global o texto-base.
<p>Detalhamento das habilidades dos CBC desenvolvidas</p> <p>5.0. Integrar informação verbal e não verbal na compreensão e na produção de textos, produtiva e autonomamente;</p> <p>5.1. Relacionar sons, imagens, gráficos e tabelas às informações verbais explícitas ou implícitas em um texto.</p> <p>6.13. Posicionar-se criticamente frente a posicionamentos enunciativos presentes em um texto.</p>
<p>O texto multimodal e a retextualização para o gênero resumo</p> <p>Atividades:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Leitura de resumos escolares de temas resumidos na produção inicial e na oficina 1 ✓ Leitura compartilhada do texto “<i>Dominação e Resistência</i>” (Anexo 1); ✓ Retextualização do tópico “Segunda fase da Revolução Industrial” retirado do texto “<i>Dominação e Resistência</i>” (Anexo 1) para o gênero <i>resumo</i>. <p>1º momento: conversando sobre o texto</p> <p>Atividades orais:</p> <p>a) Compartilhar com o professor e os colegas conhecimentos sobre a funcionalidade comunicativa e as características estruturais da imagem e do texto de abertura da unidade I, p. 12 e 13 do livro didático de História;</p>

- b) Comentar com o professor e os colegas as imagens e sua relação com o tema, a própria imagem visual do texto, isto é, o formato, a diagramação, os elementos em destaque (multimodalidade), a organização temática, o contexto em que ele se apresenta, a época e o discurso historiográfico.

2º momento: Leitura

Leitura compartilhada do texto “*Segunda fase da Revolução Industrial*”, p. 13 e 14 do livro didático de História. Releitura para marcar as palavras ou expressões que na visão dos alunos são mais significativas.

3º momento: contextualização do gênero – resumo – e sua aplicação na vida prática. Conscientização sobre a importância do resumo como ferramenta de estudo.

4º momento: Produção de um resumo do texto “*Segunda fase da Revolução Industrial*”, p. 13 e 14 do livro didático de História.

***Orientação:** Pedir que os alunos façam o texto preliminar na folha destinada ao rascunho e depois passar o texto definitivo para a página destinada à produção do resumo.

5º momento: leitura compartilhada e análise dos resumos produzidos, através da projeção da imagem de alguns dos textos.

Tempo previsto: 06 aulas

Material: Livro de História do nono ano, *Datashow*, folhas, fotocópias, quadro, pincel.

Nessa oficina, procurei dar mais ênfase no contato com o gênero *resumo escolar* antes de passar para a leitura do texto-base selecionado para mais uma retextualização. Minha hipótese era que alguns alunos ainda tinham dificuldade para identificar características de um resumo dessa natureza. Distribuí aos alunos duas versões diferentes, ambas retiradas de *sites* da Internet, de resumos de temas sintetizados por eles na produção inicial e na oficina 1 (Anexo 21). Após a leitura dos resumos, ouvi os comentários dos estudantes sobre sínteses de parágrafos em poucas palavras identificados por eles nos resumos lidos. Procurei levá-los à compreensão de que um leitor que conhece o texto-base consegue identificar num resumo bem feito uma síntese do texto maior. A seguir, passamos para a leitura compartilhada do texto 2 no mesmo formato que havíamos feito na oficina 1 e também na leitura para a produção inicial. Desta vez, não precisei estabelecer, detalhadamente, como seria feita a leitura. Os próprios alunos voluntários se dispuseram a ser leitores colaboradores. Organizei os alunos

colaboradores na leitura, dando oportunidade para alunos que não haviam participado nas experiências anteriores. Desta vez, lemos apenas uma parte selecionada no capítulo I (ANEXO 1), com extensão de 4 páginas, cujo tema é “*Dominação e Resistência*”.

As imagens selecionadas para a abertura deste capítulo abrem um diálogo importante sobre variadas formas de dominação e resistência, conduzindo à reflexão sobre o passado e a atualidade. Fizemos a leitura compartilhada das imagens das páginas 10 e 11 e, em seguida fizemos a leitura comentada da charge da página 12. Depois, com a ajuda de um aluno para associar o vocabulário aos termos correspondentes no texto, fiz a leitura em voz alta dos tópicos “*Segunda fase da Revolução Industrial*” e “*O Imperialismo*”. Fizemos a leitura compartilhada dos elementos verbais e não verbais de um cartaz, reproduzido como parte integrante do tópico lido. O cartaz, de 1900, foi elaborado por Gustave Fraipont para a Exposição Universal de Paris, organizada para celebrar as conquistas do século XIX, como o uso da energia elétrica, o trem e o barco a vapor. No layout do cartaz foram utilizadas letras maiores, escrito em francês, numa tradução livre para o Português, na parte superior: “*Estrada de Ferro do Norte*” e, na parte inferior “*Exposição Universal: Paris: 1900*”. A mensagem do interior do cartaz é: “*Trens para diversão semanal, rápidos e a preços reduzidos. Direto da estação da Exposição. Adquira seus bilhetes na estação pagando o valor por hora*”. As imagens do cartaz mostram alguns dos principais pontos turísticos de Paris.

Conversamos sobre a relação do cartaz com o conteúdo dos tópicos lidos, e os alunos identificaram que o cartaz também era uma propaganda de umas das principais conquistas da revolução industrial: o trem. Em seguida, um aluno comentou que o cartaz não fazia alusão somente à invenção do trem (além do texto verbal falando sobre o trem, há a imagem de uma estação ferroviária), mas também do barco que aparece em uma das imagens do cartaz e da energia elétrica (perceptível na a iluminação de um castelo francês). Ao final da leitura do cartaz, concluímos que a arte de Gustave Fraipont contemplava as principais conquistas da França no século XIX. Ainda na página 14, associado ao tópico “*O Imperialismo*”, aparece uma imagem cuja legenda é “*Presidente Roosevelt e outros caçadores juntos de um elefante que eles acabaram de matar*”. A seguir havia uma pergunta sobre o porquê de os elefantes serem tão cobiçados pelos exploradores belgas, e os alunos responderam que os elefantes tinham uma matéria prima muito cobiçada pelos mais ricos: o marfim.

Após todos os comentários sobre o texto – principalmente sobre as imagens –, propus a retextualização para o gênero *resumo* dos dois tópicos: “*Segunda fase da Revolução Industrial*” e “*O imperialismo*” (BOULOS JUNIOR, p. 13 e 14) do livro didático de História. Pedi que fizessem a leitura silenciosa, grifando as palavras e expressões principais de cada parágrafo e a

seguir fizessem o resumo – versão preliminar na folha de rascunho e versão definitiva no formulário destinado ao resumo. Os dois tópicos ocupavam uma página e meia do livro de História e o formulário dos alunos uma página com 31 linhas – com a liberdade de usar o verso, se necessário.

Não foi possível terminar a produção do resumo em duas aulas (100 minutos). Por isso, na aula seguinte, deixei que os alunos terminassem a produção do resumo. Muitos aceitaram ler, em voz alta, o resumo produzido, e deixei para que, na próxima semana, fizéssemos a análise de algumas produções.

Nas aulas da semana seguinte, projetei, na tela do *Datashow*, duas produções de alunos realizadas, na semana anterior, dentro desta oficina. Tomei o cuidado de não deixar aparecer o nome das autoras dos textos. A seguir, destaquei alguns trechos que considerei exemplos de boas retextualizações – devido a transformações que levaram à redução de palavras sem “distorcer” as informações do texto. Também chamei a atenção para passagens que precisavam passar por novas transformações para aprimorar o resumo. Imagens das produções utilizadas para análise coletiva constam, no anexo 12, deste trabalho. Como exemplo da atividade desenvolvida, comentarei o primeiro parágrafo do texto-base e duas retextualizações desse parágrafo feitas pelas alunas:

Ao longo do século XIX, na Europa, nos Estados Unidos e no Japão, verificou-se um grande desenvolvimento do Capitalismo associado a uma forte aceleração industrial. Essa fase da industrialização, conhecida também como **Segunda fase da Revolução Industrial**, caracterizou-se pela descoberta de novas tecnologias aplicadas na Indústria, nos transportes e nas comunicações. (BOULOS JUNIOR, 2012, p. 13).

Segunda fase

Europa, nos EUA e no Japão desenvolvimento do capitalismo uma forte aceleração industrial. (Retextualização da aluna F)

No continente europeu, nos EUA e no Japão, o capitalismo associado a uma forte industrialização se desenvolveu. Essa fase se deu pela descoberta de novas tecnologias nas indústrias, nos transportes e nas comunicações. (Retextualização da aluna R)

Ao ler os trechos destacados nas duas retextualizações, todos os alunos afirmaram que a segunda era melhor que a primeira. Um aluno comentou que a primeira não tinha sentido, porque não houve formação de frase com as ideias; outro comentou que achou incompleto. Em primeiro lugar, destaquei, que era positiva a tentativa de fazer a retextualização do primeiro parágrafo, no primeiro caso, sem copiar da mesma forma que estava no texto-base. Mencionei que, em grande parte dos resumos produzidos por eles, o primeiro parágrafo era uma cópia

idêntica ao texto-base, e aproveitei para explicá-los sobre plágio e a necessidade de se fazer citação do autor, ano e página e do livro, quando há cópia integral de trechos, por uma questão ética e legal. Compartilhei com os alunos que, de acordo com minhas suposições, talvez, essa aluna tenha pensado apenas em si própria como leitora do resumo, considerando que essas ideias serviriam de atalho para lembrar-se do texto-base.

No segundo exemplo, por outro lado, suponho que a aluna considerou que outro leitor teria acesso ao texto – talvez tenha pensado na professora – e fez transformações que sintetizaram as ideias do parágrafo sem perder as informações mais importantes. Outras observações que merecem destaque nesse trecho do texto da aluna R é o bom emprego dos sinais de pontuação. Além disso, do trecho do texto-base “Essa fase da industrialização, conhecida também como Segunda fase da Revolução Industrial [...]”, ela utilizou apenas “Essa fase”, descartando as outras palavras que não fizeram falta para o sentido do parágrafo. Além disso, mostrei que a autora trocou a palavra “caracterizou-se” pela expressão “se deu”,. Fiz uma observação de que ficou faltando colocar o título do texto (“*Segunda fase da Revolução Industrial*”), mostrando que é prejudicial para a compreensão do resumo, inclusive porque o uso da expressão “*essa fase*” pressupõe que ela já tivesse sido citada pelo menos uma vez.

Projetei mais alguns trechos dos mesmos textos e teci os comentários pertinentes, sempre fazendo ressalvas mais para as qualidades encontradas nos resumos que nos defeitos. Anotei, no quadro, algumas possíveis transformações que poderiam melhorar o texto 1.

Nessa oficina, participaram 30 alunos e 28 conseguiram fazer a produção do resumo. Apenas 2 devolveram o formulário em branco. Um alegou que, pelo fato de ter faltado a uma das aulas da oficina, se sentiu meio perdido e não conseguiu fazer; o outro justificou que tem muita dificuldade em produzir textos.

Nessa oficina caiu para 12 o número de alunos que conseguiram fazer o *resumo* contemplando todo o texto-base, em comparação com a oficina anterior em que 26 resumos entregues contemplavam todo o texto-base. A hipótese levantada sobre o fato é de que o texto-base dessa oficina estava dividido em 2 tópicos: “Segunda fase da Revolução Industrial” e “O Imperialismo” e apenas 16 dos 28 alunos que entregaram o *resumo* o fizeram contemplando apenas o primeiro tópico.

Concluí essa oficina pensando, que, na próxima, eu precisaria, além de técnicas específicas para a produção de resumos que eu havia pensado para a oficina 3, trabalhar bastante com os alunos a importância de se pensar nos possíveis leitores ao escreverem seus textos, bem como do uso dos conectores para estabelecer ligação entre as ideias extraídas do todo o texto-base para a retextualização.

3.5.3 Oficina 3 – O gênero *resumo*: funcionalidade na vida e na escola

Quadro 9 – Oficina 3

O gênero <i>resumo</i>: funcionalidade na vida e na escola
<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mostrar aos alunos a funcionalidade do resumo na vida e na escola; • Orientar os alunos sobre a importância de se pensar no possível leitor ao escrever o resumo; • Ensinar algumas técnicas básicas para fazer resumos.
<p>Detalhamento das habilidades dos CBC desenvolvidas</p> <p>1.1 Reconhecer o gênero de um texto a partir de seu contexto de produção, circulação e recepção.</p> <p>1.7. Reconhecer o objetivo comunicativo (finalidade ou função sociocomunicativa) de um texto ou gênero textual.</p> <p>1.15. Retextualizar um texto, buscando soluções compatíveis com o domínio discursivo, o gênero, o suporte e o destinatário previsto.</p> <p>2.1. Interpretar referências bibliográficas de textos apresentados.</p> <p>3.7. Sintetizar informações de um texto em função de determinada solicitação.</p> <p>3.8. Avaliar a consistência (pertinência, suficiência e relevância) de informações de um texto.</p> <p>11.9. Retextualizar, produtiva e autonomamente, discursos expositivos orais em discursos expositivos escritos, ou vice-versa.</p>
<p>Leitura e escrita de resumos: algumas estratégias</p> <p>Atividades:</p> <p>1º momento:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Conversando sobre o gênero “resumo” nas modalidades oral e escrito e suas finalidades na vida e na escola; ✓ Descrição de experiências, pelos alunos e professor, de uso do resumo na vida prática; ✓ Leitura de alguns textos do gênero resumo e identificação do possível leitor desses resumos e para que esse leitor busca este tipo de resumo. <p>2º momento: conversando sobre a funcionalidade do resumo na escola com base no quadro “<i>O Resumo escolar e suas variações</i>”, retirado de Souza et al, (2012, p. 78) (ANEXO 13).</p>

3º momento: conversando sobre os princípios de elaboração de resumo e algumas regras básicas para se fazer resumos tais como: selecionar e apagar, generalizar, integrar e construir a partir da análise de exemplos dos conceitos apresentados sobre resumo adaptados de Sousa et al (2012, p. 88-91), (ANEXO 14) e projetados no *Datashow*.

4º momento: planejando e discutindo a finalidade do resumo.

7º momento: aplicação das técnicas de *seleção, apagamento, generalização e integração* para resumir o texto “*Cuidado com a sociedade sustentável*”, de Leonardo Boff

8º momento: Colocando em prática as técnicas aprendidas propor a retextualização do texto-base de um fragmento (ANEXO 15) do livro “*África e Brasil africano*”, de Marina Mello e Souza, publicado em 2006.

Tempo previsto: 8 aulas

Material: Livro de História do nono ano, *Datashow*, folhas, fotocópias, quadro, pincel.

Entre a oficina 2 e a oficina 3, tivemos um intervalo de duas semanas. O intervalo foi proposital, porque, como a última oficina foi longa (06 aulas de 50 minutos), percebi que os alunos estavam se sentindo um pouco cansados com o trabalho no projeto. Achei importante também que eles se distanciassem um pouco das primeiras produções para dar sequência ao projeto.

Retomamos a oficina 3 com a leitura de alguns resumos de textos do cotidiano, como resumos de novelas, resumos de filmes e livros. Pela minha observação, os resumos do cotidiano eram bem aceitos pelos alunos, as leituras compartilhadas dos textos de História também estavam causando envolvimento dos alunos com os textos, porém muitos estavam pouco convencidos de que o resumo do texto expositivo poderia auxiliá-los como ferramenta de estudo. Mesmo considerando que quase todos os alunos tenham entregado o resumo proposto na oficina 2, o conteúdo dos resumos deixava transparecer pouco interesse em fazer um bom resumo.

Percebi certa desmotivação dos alunos em produzir alguns dos primeiros resumos, nas oficinas anteriores e queria demonstrar para eles que nem sempre conseguimos nos lembrar da

essência de textos mais complexos da mesma forma que nos lembramos de certas narrativas ou textos de humor.

Comecei, então, a pensar em algo que pudesse fazê-los perceber que as anotações podem ajudar a memorizar os aspectos mais importantes do texto. Para testar a capacidade de retenção de informações de um texto ouvido ou lido apenas uma vez, contei para os alunos alguns “causos mineiros” retirados de um *site* da internet (ANEXO 16), evitando textos muito estereotipados. Pedi que, voluntariamente, alguém se propusesse a recontar qualquer um dos “causos que ouviu. Foi possível aos alunos observarem que muitos detalhes são perdidos de um relato ao outro, mas fica a essência.

Em seguida, li dois fragmentos de textos de História sobre temas já lidos nos resumos anteriores e pedi que eles fizessem a retextualização, oralmente, da mesma forma que haviam feito com os “causos mineiros”. A dificuldade foi muito grande e não houve nenhuma retextualização que tenha conseguido recuperar pelo menos a essência do texto. Com isso, os alunos puderam compreender que, para textos mais complexos, como aqueles que utilizam para estudar as matérias teóricas, o resumo pode ser um grande aliado para a recuperação da essência desses textos.

Lembrei-me do texto “*Cientistas tentam desvendar os mistérios da memória humana*” (ANEXO 17), em que a jornalista Natalie Angier cita o seguinte:

Daniel L. Schacter, professor de psicologia de Harvard e autor de "The Seven Sins of Memory" ("Os Sete Pecados da Memória", em tradução livre), afirma que existe uma grande diferença entre a lembrança literal de todos os detalhes de um evento e a lembrança genérica de seu significado geral. "Nós, humanos, somos muito bons em lembranças genéricas, mas temos dificuldade em precisão", ele disse. [...] "Aquilo que estimula emocionalmente chama sua atenção para um objeto central", disse Schacter, "mas pode fazer com que seja difícil lembrar de detalhes periféricos. (ANGIER, 2009, p.1)

Para o professor, o relato é indicador de que houve a compreensão, e o humor gera motivação, através do estímulo emocional, para a memorização do que foi ouvido. Os alunos demonstraram interesse em saber mais sobre os mistérios da mente humana e, então, combinei que na próxima aula retomaríamos o assunto.

Aproveitei o interesse dos alunos pelo tema para realizar com eles uma experiência de leitura diferente daquelas que vínhamos fazendo. Até aquele momento, no Projeto de Ensino, eu escolhi os temas a serem lidos, sem considerar o interesse deles pela leitura do texto e, dessa vez, eu fiz a escolha, porém, com base no interesse deles. Distribuí uma cópia da reportagem “*Cientistas tentam desvendar os mistérios da memória humana*”, da qual foi retirada a citação anterior, e expliquei a eles a importância de se fazerem anotações, construir um resumo do que

estudamos, pois, como afirma o professor de Psicologia de Harvard citado na reportagem, temos facilidade em guardar informações genéricas, mas temos dificuldade em memorizar informações precisas.

Na continuidade dos comentários sobre o texto com os alunos falei também que existem vários tipos de inteligência – visual, auditiva, lógico-matemática, musical, entre outras –, apresentando rapidamente a teoria das inteligências múltiplas de Gardner (1994). Um aluno da turma, que tem um excelente desempenho em Matemática – medalha de ouro por duas vezes consecutivas na OBMEP¹⁰ –, disse: “então agora eu entendi porque não consigo escrever um texto sequer! É porque minha inteligência é lógico-matemática”. Expliquei ao estudante que, de acordo com a teoria de Gardner (1995), todos nós, possuímos nove inteligências em níveis variados e que cada pessoa apresenta composição intelectual diferente umas das outras. Segundo esse autor, essas inteligências estão localizadas em diferentes áreas do cérebro e podem trabalhar tanto isoladas quanto juntas.

Avalio que essas experiências de leitura que, a princípio não estavam previstas, nas oficinas, foram importantes para a motivação dos alunos em compreender os propósitos que norteiam a produção de resumos dos textos em que demandam mais complexidade de recuperação de informações. Além disso, a leitura dos textos gerou uma interlocução que demonstrou envolvimento e compreensão da leitura dos textos utilizados.

E, em meio a esse clima de descontração e teorias científicas, consegui motivar a turma, novamente, para a retomada das leituras dos textos de História e a retextualização para o gênero resumo escolar.

Projetei, na tela do *Datashow*, o quadro “O resumo Escolar e suas variações” (ANEXO 14), retirado de Souza *et al* (2012, p. 78), a partir do qual localizei, junto com os alunos, quem seriam os possíveis leitores e finalidades dos resumos produzidos por eles. Feita a explicação, passei para a parte mais técnica de estratégias para a produção de resumos.

Distribui uma cópia de um fragmento do texto “*Cuidado com a Sociedade Sustentável*”, (ANEXO 18), de Leonardo Boff, junto com um pincel marca texto com várias opções de cores para que eles pudessem escolher. Li, em voz alta, um fragmento do texto. Em seguida, projetei, na tela do *Datashow*, o 1º parágrafo do texto – também retirada de Souza *et al* (2012, p. 89-91),

¹⁰A **Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas** (OBMEP) é um projeto criado para estimular o estudo da Matemática entre alunos e professores de todo o país. Promovida pelo Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT) e pelo Ministério da Educação (MEC), é realizada pelo Instituto Nacional de Matemática Pura e Aplicada (IMPA) com o apoio da Sociedade Brasileira de Matemática (SBM).

Fonte:

<https://pt.wikipedia.org/wiki/Olimp%C3%ADada_Brasileira_de_Matem%C3%A1tica_das_Escolas_P%C3%BAblicas>. Acesso em setembro de 2016.

simulando um projeto de resumo, desde a marcação das ideias principais até a retextualização. Uma vez apresentado este exemplo de resumo do primeiro parágrafo, propus a retextualização dos dois parágrafos restantes. Eles copiaram, no formulário próprio para a produção de resumos, o primeiro parágrafo já retextualizado, e deram continuidade ao resumo. Essa atividade foi concluída com êxito por 29 alunos dos 30 participantes.

Para fechar os trabalhos dessa oficina, li, em voz alta, o texto-base selecionado para a atividade de retextualização para o gênero resumo: um fragmento do livro “*África e Brasil africano*”, a autora Marina Mello e Souza, publicado em 2006. Orientei que eles utilizassem as técnicas aprendidas sobre resumos nas oficinas e, quando possível, empregassem-nas em seus textos.

Dos 30 participantes na atividade proposta, 24 concluíram o *resumo* e todos contemplaram todo o texto-base. Os resumos produzidos pelos alunos, nessa atividade, também em outros aspectos, tiveram melhoras significativas em relação às produções anteriores: o tempo verbal e a pessoa do discurso em todos os textos estavam corretos; os sinais de pontuação foram empregados de maneira mais adequada; quase todos os textos estavam organizados em parágrafos. Embora fosse um texto de opinião, em que referenciar o nome da autora na retextualização é um elemento fundamental, nenhum aluno usou esse recurso. Esse foi um dos pontos que mais me chamou a atenção para ser trabalhado na oficina seguinte.

3.5.4 Oficina 4 - Traçando um planejamento para escrever um resumo

Quadro 10 – Oficina 4

Traçando um planejamento para escrever um resumo
<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Levar os alunos à compreensão de ideias principais e ideias secundárias; • Mostrar que a retextualização é a (re)elaboração do texto; • Ensinar a técnica de sublinhar no texto original como preparação para a retextualização; • Estudar, através de exemplos e atividades, o processo de sumarização: processo essencial para a produção de resumos; • Ensinar a importância de se fazer referência ao autor do texto-base.

<p>Detalhamento das habilidades dos CBC desenvolvidas</p> <p>1.0. Considerar os contextos de produção, circulação e recepção de textos, na compreensão e na produção textual, produtiva e autonomamente.</p> <p>1.1 Reconhecer o gênero de um texto a partir de seu contexto de produção, circulação e recepção.</p> <p>1.15. Retextualizar um texto, buscando soluções compatíveis com o domínio discursivo, o gênero, o suporte e o destinatário previsto.</p> <p>3.0. Construir coerência temática na compreensão e na produção de textos, produtiva e autonomamente.</p> <p>3.11. Produzir textos com organização temática adequada aos contextos de produção, circulação e recepção.</p>	
<p>Traçando um planejamento para escrever um resumo a partir da leitura do texto-fonte</p> <p>Atividades</p> <p>1º momento: Usar a técnica de sublinhar no texto original como preparação para a retextualização – resumo. Os exemplos foram projetados no <i>Datashow</i> (ANEXO 19) .</p> <p>2º momento: conversar com os alunos sobre os itens necessários para o planejamento do resumo.</p> <p>2º momento: propor a construção de uma ficha de auto-avaliação dos resumos, com questionamentos, para ser utilizada pelos alunos, como uma auto avaliação, nos próximos resumos.</p>	
<p>Tempo previsto: 4 aulas</p>	<p>Material: Livro de História do nono ano, pincel marca texto, <i>Datashow</i>, folhas, fotocópias, quadro, pincel.</p>

Nesta oficina, aproveitei para conversar com os alunos sobre o planejamento para a escrita do resumo. Mostrei a eles, em parágrafos do texto “*Mulheres na guerra*” (BOULOS JUNIOR, 2012, p. 39), (ANEXO 19) as ações de sublinhar as ideias principais do parágrafo através do recurso “realce do texto” no programa Microsoft Word. Os alunos demonstraram

compreensão sobre o ato de sublinhar como uma técnica indispensável tanto para elaboração de resumos quanto para destacar as idéias importantes de um texto. Conversei com os alunos sobre a compreensão do texto lido como estratégia indispensável separar as ideias principais das ideias secundárias para utilizar a técnica de sublinhar.

Continuamos a conversa sobre o planejamento do resumo destacando os seguintes itens: (i) no resumo, é importante buscar a essência do texto; copiar partes do texto e fazer uma "colagem", sob a alegação de buscar fidelidade às ideias do autor, não é permitido, pois o resumo deve ser o resultado de um processo de "filtragem", uma (re)elaboração de quem resume – retextualização; (iii) se for conveniente utilizar trechos do original (para reforçar algum ponto de vista, por exemplo), esses devem ser breves e estar identificados (autor e página); (iv) identificar o gênero a que pertence o texto é muito importante para preservar as ideias básicas do texto-base no resumo – característica indispensável a um bom resumo; (v) definir a finalidade do resumo é outra coisa importante no planejamento da escrita do resumo (vi) pensar no leitor de seu resumo também contribui para a qualidade do texto a ser produzido.

No final da oficina, construímos, coletivamente, no quadro branco, uma ficha de auto-avaliação para ser utilizada pelos alunos como uma auto-avaliação nos próximos resumos. Meu objetivo com a construção coletiva da ficha foi de não impor os itens a serem observados pelos alunos na auto-avaliação de seus resumos, mas de construí-los a partir deles. A ficha, do quadro, a seguir, foi digitada e impressa para cada aluno.

Quadro 11– Ficha de auto-avaliação

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ✓ Separei e grifei as ideias principais do texto? ✓ Fiz referência ao autor do texto-base? ✓ Preservei as ideias básicas do resumo? ✓ Resumi o texto todo? ✓ Pensei no leitor do meu resumo? ✓ Coloquei o título? ✓ Utilizei parágrafos? ✓ Há problemas de pontuação, frases incompletas, erros gramaticais, ortográficas etc.? |
|--|

3.5.5 Oficina 5 – Produzindo um resumo com planejamento e auto-avaliação

Quadro 12 – Oficina 5

Produzindo um resumo com planejamento e auto-avaliação
<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estimular nos alunos para a percepção do discurso em textos diferentes textos que tratam do mesmo tema; • Ensinar aos alunos a fazer referência ao autor do texto; • Mostrar a diferença entre o resumo de um texto de opinião e um texto expositivo; • Despertar o hábito de consulta a dicionários e de contextualização do sinônimo mais adequado ao contexto de emprego no texto.
<p>Detalhamento das habilidades dos CBC desenvolvidas</p> <p>1.1 Reconhecer o gênero de um texto a partir de seu contexto de produção, circulação e recepção.</p> <p>1.7. Reconhecer o objetivo comunicativo (finalidade ou função sociocomunicativa) de um texto ou gênero textual.</p> <p>1.15. Retextualizar um texto, buscando soluções compatíveis com o domínio discursivo, o gênero, o suporte e o destinatário previsto.</p> <p>2.0 Integrar referenciação bibliográfica à compreensão de textos, produtiva e autonomamente.</p> <p>3.0. Construir coerência temática na compreensão e na produção de textos, produtiva e autonomamente.</p> <p>3.6. Correlacionar aspectos temáticos de um texto.</p> <p>6.9. Reconhecer e usar focos enunciativos, (pontos de vista) adequados aos efeitos de sentido pretendidos.</p> <p>6.10. Reconhecer posicionamentos enunciativos presentes em um texto e suas vozes representativas.</p>
<p>Empregando técnicas e planejamento para retextualizar</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Exemplos do emprego de técnicas para resumir como parte do planejamento de um resumo, (cf. anexo 21) projetos no Datashow.

Atividades:

- ✓ De posse de algumas informações e exemplos sobre a produção de resumos e seus conhecimentos sobre resumo já utilizadas em produções anteriores, propor a leitura de outro tema do livro de história para produzir o resumo de um texto.

Orientações para realização da atividade

- ✓ Faça a leitura compartilhada, com seu professor e colegas, do texto “*Primeira República, dominação e resistência*”, capítulo 4, do seu livro didático de História, das páginas 59 a 62 (ANEXO 20).
- ✓ Releia apenas o fragmento do texto “Café com Política” de Cláudia M. R. Viscardi, na página 62 do seu livro de História.
- ✓ Converse com seu professor e colegas sobre o fragmento do texto tendo como ponto de partida as perguntas que seguem o texto na mesma página do livro.
- ✓ Usando a técnica “sublinhar” faça a seleção das principais palavras ou expressões do referido fragmento de texto;
- ✓ Consulte o vocabulário no box e, se ainda houver alguma palavra a qual você não conhece o significado, retire-a e anote abaixo do texto para buscar o significado no dicionário.
- ✓ Anote no espaço destinado a “palavras ou expressões destacadas”, no formulário para entrega de textos produzidos, todas as palavras e expressões que você sublinhou na ordem em que elas parecem no texto;
- ✓ Faça o resumo provisório no espaço reservado também em seu formulário;
- ✓ Finalize com a produção do resumo definitivo no espaço reservado também em seu formulário.

Tempo previsto: 3 aulasMaterial: Livro de História do nono ano, pincel marca texto, *Datashow*, folhas, fotocópias de formulários para entrega de produções de textos, quadro, pincel.

Nessa oficina, dediquei-me ao ensino de mais algumas estratégias de resumo. Projetei, na tela do *Datashow*, mais uma sequência de atividades, constantes no anexo 21 deste trabalho,

para a aplicação da técnica de sublinhar as ideias principais. Usei um fragmento de texto sobre o “Industrialismo” e também uma sequência de aplicação da técnica, nesse fragmento de texto, exemplificando e conceituando o ato de sublinhar para resumir conforme anexo 21. A escolha do texto se deu pelo fato de esse ser um tema pertinente ao texto da oficina anterior e de os alunos já possuírem conhecimento prévio sobre o tema.

O modelo da atividade analisada com os alunos consiste em sublinhar as palavras ou expressões-chave no texto, anotar somente essas palavras e expressões, fazer um resumo provisório e depois o resumo definitivo. Feitas as observações de emprego da técnica de sublinhar, repassei, mais uma vez, o uso das técnicas de seleção, apagamento, generalização e integração. Chamei a atenção para o gênero do texto-base a ser retextualizado. Por exemplo, se é um texto de opinião, a opinião é de quem assina o texto, portanto, ao resumir esse texto, o autor deve ser referenciado logo no início do resumo.

Para fechar os trabalhos dessa oficina, fiz a leitura compartilhada do texto-base selecionado, para a atividade de retextualização, o texto “*Primeira República: Dominação*” (BOULOS JUNIOR, 2012, p. 59-62). Mesmo separando apenas um texto do tema lido ou fragmento do tema lido, fiz questão de ler o texto completo de onde foi retirado o excerto, pois um fragmento ou tópico faz muito mais sentido se lido o contexto em que ele se insere. Desta vez, propus a elaboração de um resumo a partir do texto “*Café com Política*” – texto de opinião publicado na revista “*Nossa História*”, no ano de 2005 (ANEXO 20)

Entreguei aos alunos os formulários para produção do resumo, com espaços identificados para a anotação das ideias sublinhadas no texto, depois a produção do resumo provisório e, por último, o resumo definitivo. Nessa atividade, 28 dos 30 participantes conseguiram concluir o resumo.

Nas produções realizadas nessa proposta, merecem destaque os seguintes aspectos: (i) 21 entre os 28 alunos que concluíram o resumo fizeram referência à autora Cláudia M. R. Viscardi no primeiro parágrafo do resumo; (ii) houve menos cópias literais do texto-base; (iii) os alunos empregaram as técnicas de seleção, apagamento, generalização e integração, quando possível, e os resumos, de modo geral, contemplaram todo o conteúdo do texto-base, apenas um aluno não resumiu o último parágrafo; (iv) os alunos seguiram o passo a passo para a escrita de um resumo através do planejamento.

3.5.6 Oficina 6 - Por que fazer referência ao autor do texto-base?

Quadro 13 – Oficina 6

Por que fazer referência ao autor do texto-base?
<p>Obejtivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sensibilizar os alunos para o tipo de texto que requer referenciação do autor na retextualização do texto-base para o resumo; • Mostrar a importância e a legalidade de dar créditos ao autor do texto; • Ensinar os alunos a fazer a referência da fonte do texto-base de acordo com a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).
<p>Detalhamento das habilidades dos CBC desenvolvidas</p> <p>2.0. Integrar referenciação bibliográfica à compreensão de textos, produtiva e autonomamente.</p> <p>2.1. Interpretar referências bibliográficas de textos apresentados.</p>
<p>Análise de resumos produzidos em sala de aula nas oficinas anteriores e verificação da referenciação do autor do texto</p> <p>Atividades:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Relembrar o resumo do texto “<i>Cuidado com a sociedade sustentável</i>”, de Leonardo Boff, utilizado como exemplo de emprego de técnicas de resumo na Oficina 3. Reler o parágrafo referente ao texto, que foi resumido como exemplo. ✓ Ressaltar a importância para a compreensão do resumo pelo leitor a partir da referenciação do autor no texto. ✓ Projetar fragmentos de resumos produzidos em sala de aula nas oficinas anteriores, observando se houve a referenciação do autor e se isso foi importante para a compreensão do resumo. ✓ Ensinar, através de modelos projetados no <i>Datashow</i>, como fazer referências de livros, capítulos de livros e textos de livros de acordo com a ABNT. ✓ Ler com os alunos, observando as normas da ABNT empregadas em referências bibliográficas de imagens, charges, fragmentos de textos de outros autores contidos nos textos lidos no livro didático de História do nono ano. Mostrar as diferenças nas referências para cada tipo de material consultado.

✓ Exercitar com os alunos algumas referências empregando as normas da ABNT.	
Tempo previsto: 2 aulas	Material: Pincel marca texto, <i>Datashow</i> , folhas, fotocópias, quadro, pincel.

Nessa oficina, procurei trabalhar a questão da referenciação bibliográfica nas retextualizações para o gênero resumo escolar. Comecei a conversa com a turma retomando fragmento do texto “*Cuidado com a sociedade sustentável*”, de Leonardo Boff, utilizado na oficina 3. Após a leitura, pedi aos alunos que observassem os detalhes da referência bibliográfica no final do texto, chamando a atenção para o ano de publicação do texto, o título, a editora, o autor e a edição. Depois, retomei o resumo deste texto, cujo primeiro parágrafo foi feito como exemplo na atividade de retextualização, e os dois últimos parágrafos feitos pelos próprios alunos. Com base em Machado (2005), mostrei aos estudantes a importância de observar que, em certos gêneros textuais, como o resumo, é necessário demarcar a voz do autor, fazendo o que a autora citada chama de *gerenciamento de vozes*. Os alunos demonstraram ter compreendido o propósito de demarcar a voz do autor do texto-base no resumo.

Na sequência, orientei os alunos a buscarem referências bibliográficas nos textos do livro de História. Eles observaram que os textos e imagens retirados de outras fontes para integrar os textos que compõem o capítulo trazem as referências bibliográficas no mesmo formato observado no texto “*Cuidado com a Sociedade Sustentável*”, de Leonardo Boff. Expliquei-lhes que esse formato está de acordo com a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). Os alunos compreenderam que citar o autor do texto-base consiste em usar a informação de forma ética e de respeito com o outro.

Embora os textos do domínio didático de História das principais fontes consultadas para as retextualizações para o gênero *resumo* sejam de gêneros variados, prevalece o gênero expositivo – de autoria de Boulos Júnior (2012), autor da coleção *História e Sociedade* – e textos de outras fontes – de autores diversos – que podem ser agrupados como textos de opinião. Ficou estabelecido, em consenso com os alunos, que para os resumos dos textos expositivos, seria citada a fonte do texto-base de acordo com a ABNT, no final do resumo, e para os textos de opinião, além da fonte do texto-base, de acordo com a ABNT, o nome do autor seria incluído no texto para demarcar a voz do autor do texto original.

Terminei a oficina com atividades de ensino de normas para a citação referências bibliográficas de livros, capítulos de livros e textos ou fragmentos de textos retirados de outras fontes, como livros e revistas.

3.5.7 Oficina 7 - Refletindo sobre os textos produzidos: da leitura para a reescrita

Quadro 14 – Oficina 7

Refletindo sobre os textos produzidos: da leitura para a reescrita
<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Refletir sobre problemas apresentados nos textos produzidos pelos alunos; • Sistematizar algumas atividades que possam auxiliar os alunos no encaminhamento da produção escrita.
<p>Detalhamento das habilidades dos CBC desenvolvidas</p> <p>11.10. Recriar exposições lidas ou ouvidas em textos do mesmo gênero ou de gênero diferente.</p> <p>11.11. Usar, na produção de textos ou sequências expositivas orais ou escritas, recursos de textualização adequados ao discurso, ao gênero, ao suporte, ao destinatário e ao objetivo da interação.</p>
<p>Atividades:</p> <p>1º momento:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Conversar com os alunos sobre o papel dos conectores no texto. ✓ Falar da função do conector na vida real, procurando estabelecer uma aproximação significativa para o aluno da importância do uso correto dos conectores para a retextualização. ✓ Esclarecer que <i>conector</i> é uma designação genérica para palavras ou locuções e que serve para ligar ideias ou orações, permitindo construir frases mais complexas e com sentido. Embora a conjunção seja a classe de palavras mais representativa desta função, também os pronomes, as preposições, os advérbios e até os verbos, para além da própria pontuação, servem para ligar orações. ✓ Mostrar que o bom uso dos conectores resulta numa maior coesão textual. <p>2º momento:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Projetar imagens em <i>Datashow</i> para mostrar o real uso de boa parte dos muitos conectores em textos que circulam na sociedade, tais como anúncios publicitários,

<p>tirinhas, cartuns, charges, comerciais de TV, avisos, bilhetes, cartas pessoais, e-mails, requerimentos, ofícios, e em um sem número de outros gêneros textuais</p>	
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Projetar trechos retirados dos resumos produzidos nas oficinas anteriores – tanto trechos com emprego adequado de conectores quanto trechos com problemas no emprego ou falta deles. Realçar o emprego dos conectores nos fragmentos projetados e refletindo com os alunos, tanto o emprego adequado quanto às inadequações. Pedir que eles façam, oralmente, novas construções para o trecho considerado com problema no emprego de conectores e anotar no quadro as novas construções. ✓ Aproveitar os trechos projetados para analisar também problemas ortográficos e de pontuação e, à medida que as correções forem sugeridas, anotar as novas construções no quadro. 	
<p>Tempo previsto: 2 aulas</p>	<p>Material: Pincel marca texto, <i>Datashow</i>, folhas, fotocópias, quadro, pincel.</p>

Tanto a oficina 7 quanto a oficina 8 foram planejadas com o objetivo de revisar pontos específicos nas produções dos alunos, como uso de conectores, pontuação, ortografia, etc. A habilidade de empregar conectores entre as expressões e orações dos períodos construídos pelos alunos, no resumo, foi, entre outras, uma das que mais demonstrou necessidade de ser desenvolvida. Pelas observações feitas, nas produções das oficinas anteriores, percebe-se que os alunos, em alguns casos, juntam ideias, sem o uso de um conector adequado, formando períodos com orações sem conexão entre si. Outra observação importante é que, em alguns casos, eles usam os conectores sem o domínio de relação de sentido que o conector empregado estabelece entre as ideias, o que causa incoerências.

Alguns trechos retirados de produções dos alunos foram analisados, nessa oficina, como os exemplos a seguir.

Texto-base: “[...] Pela guerra, por meio de acordos diplomáticos, controlando os chefes locais ou substituindo-os por funcionários do seu governo, os países colonizadores dominaram quase todo o continente africano de cerca de 1890 a 1960. [...] Mesmo sendo consequência de um processo que não aconteceu de uma hora para a outra, do ponto de vista africano a partilha do continente foi um brusco reagrupamento no qual cerca de 10 mil unidades sociais foram reduzidas a quarenta.” [...] (BOULOS JUNIOR, 2012, p. 28). (ANEXO 15)

Aluno 1: Os países colonizadores dominaram quase o continente de cerca de 1890 a 1960, ponto de vista africano a partilha do continente foi um brusco reagrupamento no qual cerca de 10 mil unidades foram reduzidas a quarenta.

Aluno 2: Os países colonizadores dominaram quase todo o continente africano de cerca de 1890 a 1960. Como consequência do ponto de vista africano a partilha do continente foi um brusco reagrupamento no qual cerca de 10 mil unidade sociais foram reduzidas a quarenta. (grifo meu)

O aluno 1 usa técnicas de redução, apagamento, mas tem problemas em estabelecer conexão de sentido entre as ideias no período. As ideias são apenas justapostas, sem uma efetiva união entre elas. Aparece empregada adequadamente a expressão relativa “no qual”; porém ela é apenas uma cópia do trecho original. O aluno 2 também emprega as regras de seleção, apagamento e redução, produzindo dois períodos mais curtos do que no texto original. Porém, a falta de vírgulas para demarcar o sintagma “do ponto de vista africano” compromete o sentido do texto em relação ao que foi afirmado no texto-base.

E assim terminamos a oficina 7, com a consciência de que tinha ainda muito para rever e aprender a partir das produções dos alunos, mas era preciso chegar ao produto final preestabelecido, no módulo 1 deste Projeto de Ensino, em consenso com os alunos. E assim combinamos que, na oficina seguinte, começaríamos o trabalho de retextualização do capítulo 6 para produzir o resumo que seria entregue aos alunos do outro 9º ano em tempo para eles utilizarem como mais uma ferramenta de estudo para o teste de História, que já tinha data prevista pela professora de História.

3.5.8 Oficina 8 - Socializando resumos

Quadro 15 – Oficina 8

Socializando resumos
Objetivos:

- Estimular os alunos a fazer o resumo do capítulo 6, empregando os conhecimentos adquiridos nas oficinas anteriores para a retextualização do texto-base para o gênero resumo;
- Mostrar ao aluno a importância de se pensar no leitor do resumo;
- Estimular o uso de recursos da informática para a produção escrita;
- Contribuir para a ampliação do letramento digital dos alunos.

Detalhamento das habilidades dos CBC desenvolvidas

1.0. Considerar os contextos de produção, circulação e recepção de textos, na compreensão e na produção textual, produtiva e autonomamente.

1.1 Reconhecer o gênero de um texto a partir de seu contexto de produção, circulação e recepção.

1.3. Situar um texto no momento histórico de sua produção a partir de escolhas linguísticas (lexicais ou morfosintáticas) e/ou de referências (sociais, culturais, políticas ou econômicas) ao contexto histórico.

1.7. Reconhecer o objetivo comunicativo (finalidade ou função sociocomunicativa) de um texto ou gênero textual.

2.0. Integrar referência bibliográfica à compreensão de textos, produtiva e autonomamente.

3.0. Construir coerência temática na compreensão e na produção de textos, produtiva e autonomamente.

3.1. Relacionar título e subtítulos a um texto ou partes de um texto.

3.10. Comparar textos que falem de um mesmo tema quanto ao tratamento desse tema.

3.6. Correlacionar aspectos temáticos de um texto.

3.7. Sintetizar informações de um texto em função de determinada solicitação.

3.11. Produzir textos com organização temática adequada aos contextos de produção, circulação e recepção.

5.0. Integrar informação verbal e não verbal na compreensão e na produção de textos, produtiva e autonomamente.

5.1. Relacionar sons, imagens, gráficos e tabelas a informações verbais explícitas ou implícitas em um texto.

6.0. Reconhecer e usar estratégias de enunciação na compreensão e na produção de textos, produtiva e autonomamente.

6.3. Interpretar efeitos de sentido decorrentes da representação ou da não representação, em um texto, de suas vozes (locutoras ou sociais) e alocutários.

6.8. Identificar tipos de discurso ou de sequências discursivas usadas pelos locutores em um texto e seus efeitos de sentido.

11.0. Reconhecer e usar, produtiva e autonomamente, estratégias de textualização do discurso expositivo, na compreensão e na produção de textos.

11.11. Usar, na produção de textos ou sequências expositivas orais ou escritas, recursos de textualização adequados ao discurso, ao gênero, ao suporte, ao destinatário e ao objetivo da interação.

Resumir o capítulo 6 da Unidade II do livro de História “Política e Propaganda de Massas” (ANEXO 8) para entregar aos alunos de outro 9º ano

Atividades:

1º momento:

- ✓ Leitura compartilhada do capítulo 6 do livro de História.
- ✓ Releitura fazendo a seleção das ideias principais do texto com o uso de pincel marca texto.

2º momento:

- ✓ Anotação das palavras e expressões marcadas no texto;
- ✓ Produção escrita da versão preliminar do resumo.

3º momento:

- ✓ Acessar o link <https://www.youtube.com/watch?v=NGiO60y6xAk> e projetar um tutorial de aproximadamente 5 minutos sobre edição de textos no programa da Microsoft Word.
- ✓ Acessar o link <https://www.youtube.com/watch?v=tsJpWZUL56U> e projetar um tutorial de aproximadamente 10 minutos sobre como enviar arquivos em anexo de e-mail.

4º momento:

<ul style="list-style-type: none"> ✓ combinar com os alunos a data para o envio do resumo do capítulo 6 digitado em anexo para o e-mail combinado. ✓ Organizar os alunos, em equipes de no máximo 6 alunos e agendar um horário, na biblioteca da escola, no turno da tarde – entre 13:00 e 17:00 – para fazer a digitação e envio do resumo. 	
Tempo previsto: 10 aulas	Material: Livro de História do nono ano, pincel marca texto, folhas, fotocópias, quadro, pincel, computador, impressora.

Nessa oficina, os alunos deveriam resumir um capítulo do livro de História – o capítulo 6 com 15 páginas (ANEXO 8), para entregar digitado, formatado e impresso aos alunos do outro 9º ano da escola. Seria um grande desafio, considerando que os estudantes demonstraram muita dificuldade em resumir textos longos na primeira tentativa realizada no módulo 1 do projeto. Ao longo do projeto, foram propostos resumos de tópicos de textos menores, do capítulo selecionado para a oficina, – sempre fazendo a leitura integral – para a retextualização.

Propus mais uma vez, um resumo de um capítulo de livro didático porque o objetivo maior deste projeto foi promover a conscientização dos alunos para o uso do resumo, feito por iniciativa própria, como uma ferramenta de estudo para as disciplinas escolares. Procurei levar os alunos a perceberem que a escrita de resumos poderia ser uma estratégia para a leitura e compreensão não só de textos de História, mas também de outras disciplinas.

Começamos os trabalhos pela leitura compartilhada do texto “Política e propaganda de massas” (ANEXO 8) – tema do capítulo 6 – da mesma forma como procedemos na leitura dos capítulos lidos nas oficinas anteriores. A leitura compartilhada do texto foi muito proveitosa e interativa. Um dos textos do capítulo, “*As Olimpíadas de 1936: esporte e racismo*” (BOULOS JUNIOR, 2012, p. 109), foi muito significativo para os alunos, pelo fato de as Olimpíadas estarem, à época, acontecendo, no Brasil, pela primeira vez. Outro fato que aguçou o interesse dos estudantes foi uma fotografia de Jesse Owens, atleta negro norte-americano que venceu com folga os 100 m rasos em 03 de agosto de 1936. Isso porque, na mesma semana em que lemos essa imagem, o nome de Jesse Owens estava na mídia, pois foi citado por um atleta francês, Renaud Lavillenie, que fez relação entre torcida brasileira e público nazista das Olimpíadas de 1936 (ANEXO 8). O francês, que perdeu o ouro para o brasileiro Thiago Braz da Silva no salto com varas, foi vaiado durante a disputa. Os alunos associaram, com facilidade, o fato que estava no topo das notícias daquela semana ao texto lido.

Lemos 15 páginas, apenas com algumas pausas para alguns comentários em momentos mais interativos dos alunos com o texto, como no exemplo detalhado acima. Ficou combinado que, na aula seguinte, começaríamos o planejamento do resumo do capítulo a partir da releitura de cada tópico do texto do capítulo, fazendo a seleção através da técnica de sublinhar as ideias principais, usando o pincel marca texto.

Retomamos a oficina e orientei aos alunos que fizessem a releitura para sublinhar as ideias principais por tópico e já fizessem o *resumo* provisório de cada tópico. Além disso, em consenso com os estudantes, decidimos que a produção do resumo seria apenas dos tópicos expositivos do capítulo 6, e que os textos complementares – trechos de discursos de políticos da época, reportagens complementares, fragmentos de livros – seriam descartados do resumo do capítulo. Como o resumo tinha o objetivo de se tornar uma ferramenta de estudo do capítulo para os alunos do outro nono ano, pensando em leitores que já conhecem o texto-base, os textos complementares não fariam falta para a compreensão básica do conteúdo do capítulo. O objetivo de sublinhar e fazer o resumo por tópico se deu em virtude da primeira experiência dos alunos no projeto, ao resumir um texto longo, muitos alunos não conseguiram fazer o resumo do texto todo. Observei que eles até fizeram a releitura, sublinharam as ideias principais do texto todo, começaram a fazer o resumo, mas se sentiram desmotivados diante do tamanho do texto.

Terminamos a oficina com 28 resumos finalizados, considerando que esses resumos foram desenvolvidos do início ao final do capítulo 6. Nessa etapa, os 28 resumos produzidos receberam, ainda, uma devolutiva feita por mim com indicações específicas tais como: *“Prezado aluno, no seu resumo, você não escreveu nada sobre o tópico ‘o crash de 1929’. Gostaria que você revisasse seu texto e pensasse no leitor que irá ler seu resumo na outra turma, se esse tópico não é relevante para a compreensão do texto em sua totalidade. Abraços, Professora Elizete”*. Além desse exemplo, várias devolutivas indicavam possibilidades de corte de alguns trechos que estavam muito longos e com muitos detalhes, ou com informações incompletas. Também sinalizei os poucos erros ortográficos existentes – a edição dos textos em Word ajudou bastante na correção –, bem como problemas de coerência e coesão textuais, concordância verbal e nominal e pontuação.

Em que pesem esses problemas, ao comparar o primeiro resumo do texto, *“A Primeira Guerra Mundial”* com o resumo do capítulo 6, há muitas evidências de melhora na compreensão da leitura, que proporcionou um resumo bem construído. Também houve melhora em vários aspectos na escrita dos alunos como caligrafia, uso adequado dos conectores,

pontuação, ortografia, uso das técnicas para resumir ensinadas no projeto, referência do autor, quando necessário, referência bibliográfica da fonte do texto-base utilizado no resumo.

3.6 O produto final do Projeto de Ensino

Os resumos foram entregues por um grupo de seis alunos da turma que participou do projeto, através de uma apresentação no formato de um seminário, com duração de 2 aulas (100 minutos). Os critérios de seleção do grupo de alunos foram: interesse em apresentar o Projeto de Ensino, destaque no envolvimento com as atividades durante a realização do projeto, facilidade de falar em público. A sala do 9º ano que receberia o produto final foi preparada com projetor para que os alunos pudessem projetar algumas imagens de momentos da realização do projeto e uma bancada com mesas e cadeiras para que eles pudessem se sentar à frente da turma para falar do projeto. Definido o grupo de seis componentes, orientei-os sobre o formato de apresentação de um seminário, imprimi os 28 resumos finalizados e optei por não instruí-los – através de falas previamente treinadas – sobre quais os pontos específicos eles deveriam repassar para os estudantes da outra turma sobre o Projeto de Ensino vivenciado por eles, apenas que relatassem de maneira organizada suas experiências. Uma das alunas desse grupo, por iniciativa própria, fez um script do que ela gostaria de falar – segundo ela, para não se esquecer de pontos importantes – e levou consigo na apresentação do seminário. Além disso, ela organizou a ordem das falas dos colegas, segundo ela para que todos tivessem seu espaço de apresentação sem atropelos de fala, demonstrando perfil de liderança e organização. Ao final, ela me entregou o script preparado para sua fala no seminário (ANEXO 22). Os estudantes que realizaram o seminário, além de apresentar o projeto e suas considerações sobre seus processos de aprendizagem, também se dispuseram a responder às questões dos alunos da turma receptora dos textos. Uma das perguntas foi a seguinte: “J., o que mudou na sua maneira de estudar história e outros conteúdos com a participação nesse projeto?”. A resposta de J. foi:

Ahn, antes eu só dava uma lida na matéria e pronto. Agora, eh... eu leio primeiro para tomar conhecimento do texto todo, procuro ‘viajar na história do texto’ primeiro, e só depois eu volto fazendo uma leitura e selecionando as partes que eu acho mais importante. Ih, depois eu releio só as partes grifadas tentando reconstruir um sentido na minha cabeça e anoto alguma coisa, sabe, do meu jeito, com minhas palavras e aí fica muito mais fácil estudar. Sem falar que depois disso minhas notas melhoraram muito.

Ao final, os resumos do capítulo 6 foram entregues a cada aluno do 9º ano receptor dos textos, com esclarecimentos dos autores sobre: a avaliação que deveriam fazer após lerem o

resumo. Além disso, foi enfatizado que os resumos eram um material que complementaria os estudos para o teste de História, não substituindo a leitura integral dos textos. Ficou combinada também a data para recolher os resumos com a avaliação registrada. Foi esclarecido também que eles não precisavam se identificar nas avaliações dos resumos.

Na semana seguinte, no dia do teste de história, a professora colaboradora, nesse projeto, recolheu os resumos e juntas fizemos a leitura das avaliações dos alunos. Algumas avaliações estão no anexo 23 deste trabalho.

_____ X X _____

Antes de passar para as considerações finais, gostaria de apresentar alguns dados que permitem observar, em certa medida, a análise da evolução dos alunos nas produções dos resumos propostos ao longo das oficinas. A tabela a seguir serviu como uma lista de controle que utilizei para a inclusão de itens nas oficinas que já estavam planejadas.

Tabela 1 – Comparação de alguns aspectos na escrita dos alunos do 1º ao 7º resumo

Variáveis	Produção inicial	2º Resumo	3º Resumo	4º Resumo	5º Resumo	6º Resumo	Produto final
Participantes	30	30	30	30	30	30	30
Prod. concluídas	24	26	28	29	24	28	28
Apresenta título	2	2	12	15	22	25	28
Ref. de autor do texto-base	-	-	-	29	-	21	28
Contempla todo o texto-base	6	26	12	26	24	27	28
Uso de parágrafos	20	20	25	26	22	26	28

O quarto resumo apresenta um comportamento diferenciado dos alunos em relação às demais produções, por ter sido construído, coletivamente, a partir de um exemplo de retextualização do primeiro parágrafo.

É possível notar que muitos estudantes, quando voltam a produzir os resumos sem um exemplo a ser seguido, ainda usam pouco de determinados elementos em seus textos. Apesar da leve oscilação no número de alunos que conseguem concluir as produções propostas, é importante destacar que não eram sempre os mesmos que não concluíam a produção do resumo de forma que, no decorrer do projeto, todos os alunos produziram pelo menos um texto.

O produto final apresenta uma melhora significativa dos itens observados. Porém, é importante ressaltar que esse foi um texto produzido, inicialmente, pelos alunos, em sala de aula, durante a oficina como os demais, mas que depois foi digitado para ser impresso e entregue, o que permitiu mais intervenções na reescrita, tanto por parte dos alunos quanto da

minha parte (cf. Anexo 25). Vale ressaltar que a versão digitada contribuiu de maneira significativa para os alunos na reescrita de seus textos e também facilitou muito as intervenções por minha parte, reforçando a ideia de que precisamos aliar o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) às nossas aulas.

As avaliações dos resumos recebidos feitas pelos alunos do outro 9º ano – leitores dos resumos – também foram importantes para uma visão crítica dos alunos sobre os próprios textos. Outro aspecto que também aponta resultados do projeto aplicado na escola foi a melhora no rendimento dos alunos, numa comparação entre as notas do 1º e 2º bimestre. A escola onde o Projeto de Ensino foi aplicado avalia os alunos em 25 pontos por bimestre, considerando média, nas disciplinas, o aproveitamento mínimo de 60%. Houve melhora nas notas dos alunos em todos os conteúdos, mas fazendo uma comparação dos alunos, apenas nas duas disciplinas diretamente envolvidas no projeto – português e história –, podemos notar, conforme cópia da planilha de notas da escola (ANEXO 24), que, no primeiro bimestre, 15 dos 30 alunos não atingiram a média mínima em Português e, no segundo bimestre, apenas 2 perderam média. Em História, no primeiro bimestre, 19 dos 28 alunos com resultados apurados tiveram notas abaixo da média e, no segundo bimestre, apenas 2 dos 30 alunos. Embora, certamente, outros fatores estejam relacionados a essa melhoria de desempenho, acredito que o projeto também teve um papel importante nesse sentido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme explicitado por Leal e Melo (2006), a leitura é um dos principais eixos a ser priorizado no Ensino Fundamental, pois contribui para a formação de cidadãos capazes de interagir no mundo da sociedade letrada. Dessa forma, uma maior proficiência em leitura pode ser considerada também um dos principais fatores de sucesso do aluno no processo de escolarização, uma vez que o texto escrito permeia o acesso aos conteúdos de todas as áreas do conhecimento.

Ao eger o gênero *resumo* para o trabalho de retextualização dos textos do conteúdo de história, não só foi possível ensinar um gênero que, embora frequente na escola, raramente é ensinado, mas também estimular a percepção do aluno sobre a funcionalidade do resumo de um texto considerando os possíveis leitores e suas finalidades, através da leitura de vários tipos de resumo. O resumo pode ser, inclusive, utilizado como uma ferramenta de estudo; por isso, algumas atividades do Projeto de Ensino foram desenvolvidas com o objetivo de mostrar aos alunos a importância de resumirem textos para si mesmos com a finalidade de lembrar os conteúdos principais de textos estudados. Além disso, ao propor um trabalho de leitura e retextualização dos textos do domínio didático do conteúdo de História do 9º ano do ensino fundamental, busquei integrar duas áreas do conhecimento – Português e História – para proporcionar uma melhora na qualidade da leitura e compreensão dos textos que fazem parte do conteúdo da disciplina de História.

Alguns resultados desta pesquisa apontam que investir nas práticas de leitura e escrita na escola, através de atividades sistematizadas, a partir de objetivos preestabelecidos, pode alterar o modo como os alunos leem os textos na escola, refletindo também em suas leituras em outros meios. Por meio do projeto, os estudantes puderam perceber a importância de se traçarem objetivos de leitura, levando em consideração que diferentes gêneros discursivos e finalidades de leitura impõem estratégias de compreensão distintas. Além disso, desenvolveram estratégias fundamentais para a produção de bons resumos, como identificação de aspectos relevantes no texto-base, produção de paráfrases e articulação dos períodos por meio de recursos coesivos. Também se sensibilizaram para o fato de que nenhum texto é neutro, e que os textos didáticos da disciplina de História também apresentam diferentes marcas que denotam a posição ideológica do autor do livro didático.

Durante o projeto, os alunos produziram resumos de sete textos diferentes, conforme cópias de algumas sequências de produções de alguns alunos envolvidos no projeto (**ANEXO 25**). Todos os textos foram produzidos com a orientação de pelo menos uma reescrita. Apenas

o último resumo passou por duas reescritas, sendo que a segunda foi feita no computador, trazendo uma contribuição também para uma maior inserção no letramento digital. O uso de programas de computador para a reescrita de textos estimula o aluno a fazê-la, pois dessa forma, não visão deles, não seria apenas passar o texto a limpo mais uma vez, e sim escrevê-lo de outro modo: utilizando o computador. Para a recepção e intervenção do professor na escrita desses alunos, a escrita nos meios digitais também já elimina um dos maiores obstáculos enfrentados pelo professor ao ler os textos dos alunos: caligrafia, quase ilegível, de muitos alunos.

Ao final da pesquisa sobre o trabalho com as estratégias de leitura e de escrita, em uma turma de 9º ano da escola em que trabalho, duas conclusões já podem ser apontadas, entre tantas outras que poderão acontecer a partir de outros olhares, outros diálogos. A primeira conclusão é que acreditar no poder da leitura na escola pode ser um ponto de partida para maior envolvimento dos alunos com as nossas aulas, quando eles se derem conta de que estão envolvidos com o que estão lendo. A segunda é que, com a implementação do Projeto de Ensino na escola, e a análise de alguns resultados, percebo que houve mudanças no meu modo de pensar a leitura e as possibilidades que ela nos oferece para repensar o ensino. Destaco, nesse sentido, que a chama da pesquisa acesa e alimentada pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras) precisa ser reacendida todos os dias, pois é fundamental, para o êxito de nossos alunos na escola, o olhar do professor pesquisador.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- _____. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 1997.
- BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; SELVA, Ana Coêlho Vieira; COUTINHO, Marília de Lucena. O trabalho com projetos didáticos: integrando a leitura e a produção de textos. In: Barbosa, Maria Lúcia Ferreira de Figueiredo; Souza, Ivane Pedrosa de. **Práticas de leitura no Ensino Fundamental**. (Org.). Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Alfabetização, leitura e ensino de Português: desafios e perspectivas curriculares. Belo Horizonte: **Anais do I Seminário Nacional Currículo em Movimento - Perspectivas Atuais**, novembro de 2010.
- BROWN, A. Metacognitive development and reading. In BRANDÃO, A. C. P.; SELVA, A. C. V.; COUTINHO, M. de L. O trabalho com projetos didáticos: integrando a leitura e a produção de texto. In BARBOSA, Maria Lúcia Ferreira de Figueiredo; IVANE Pedrosa de Souza. **Práticas de leitura no ensino fundamental**. (Org.). Belo Horizonte: Autêntica, 2006. 144 p.
- BERNARDIN, Jacques. **As crianças e a cultura escrita**. Trad. Patrícia Chittoni R. Reuliard. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2004.
- BOULOS JÚNIOR, A. **História: Sociedade & Cidadania**. 9º ano. São Paulo: FTD, 2012.
- BRASIL. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Língua Portuguesa. 2. ed. Brasília, DF: 2000 (Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996).
- CAVALCANTE. Mônica Magalhães; CUSTÓDIO FILHO, Valdinar. Revisitando o estatuto do texto. **Revista do GELNE**, Piauí, v. 12, n.20, 2010
- CEREJA, William Roberto e MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Texto e interação: uma proposta de produção textual a partir de gêneros e projetos**. São Paulo: Atual, 2000.
- DELL'ISOLA, R. L. P. **Aula de Português: parâmetros e perspectivas**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2013. 156 p.
- _____. **Retextualização de gêneros escritos**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. et al, **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

FRADE, Isabel Cristina Alves da S.; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (orgs). **Glossário Ceale**: Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: Faculdade de Educação, 2014.

FIORIN, José Luiz; SAVIOLI, Francisco Platão. Para entender o texto - leitura e redação. São Paulo: Ática, 2003.

GARDNER, Howard. **Estruturas da mente**: a Teoria das Múltiplas Inteligências. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994. Publicado originalmente em inglês com o título: The frames of the mind: the Theory of Multiple Intelligences, em 1983.

GERALDI, J.W. Concepções de linguagem e ensino de Português. In _____. **O texto na sala de aula**: leitura e produção. Cascavel: Assoeste, 1984, p. 41-48.

_____. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. **Linguagem e ensino**: exercício de militância e divulgação. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996.

JOLIBERT, Josette. **Formando crianças produtoras de texto**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. Campinas. São Paulo: Pontes, 1995.

_____. MORAES, Silvia E. **Leitura e interdisciplinaridade**: tecendo redes nos projetos da escola. Campinas: Mercado de Letras, 1999.

_____. **Oficina de leitura**: teoria e prática. 10. ed. Campinas: Pontes, 2004.

_____. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**. Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-25, dez. 2007. Disponível em: <http://www.letramento.iel.unicamp.br/publicacoes/artigos/Letramento_AngelaKleiman.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2015.

KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 1993.

LEITE, Lúcia Helena A. Pedagogia dos projetos: intervenção no presente. **Revista Presença Pedagógica**, v. 2, n. 8, março/abril de 1996, p. 24-33.

LEAL, Telma Ferraz e MELO Kátia Reis. Planejamento do ensino da leitura: a finalidade em primeiro lugar. In **Práticas de leitura no Ensino Fundamental**. Barbosa e Souza (org.). Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola**: O real, o possível e o necessário. Porto Alegre. Artmed. 2002

LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia. **Gêneros discursivos no ensino de produção de leitura e produção de textos**. São Paulo: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2002.

_____. *Sequências didáticas para produção escrita na escola: um registro de práticas bem sucedidas no ensino fundamental e médio*. Taubaté: Universidade de Taubaté, 2012.

MACHADO, Anna Rachel. Revisitando o conceito de resumos. **In:** DIONISIO, Ângela Paiva; Machado, Ana Rachel; Bezerra Maria Auxiadora. (Org.) **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 138-150.

_____; LOUSADA, Eliane Gouvêa; ABREU-TARDELLI, Lília Santos. **Resumo**. São Paulo: Parábola Digital, 2005.

_____. MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo, Parábola Editorial, 2001.

_____. Gêneros Textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In KARWOSKI, Acir Mário.; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher. Orgs. **Gêneros textuais reflexões e ensino**. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

_____. Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 9. ed. 2008.

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

MEDEIROS, João Bosco. *Redação Científica – a prática de fichamentos, resumos e resenhas*. 11. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MENEZES, Vera. Anota aí. In MORAES, A. S.; CAVALCANTI, L. P. **Tomar notas: estratégias de aprendizagem com anotações**. Pipa Comunicação, 2016. 100p. : Il., Fig., Quadros. (e-book).

MOLINA, O. (1992). **Ler para Aprender: Desenvolvimento de Habilidades de Estudo**. São Paulo: EPU.

MORAES, A. S.; CAVALCANTI, L. P. **Tomar notas: estratégias de aprendizagem com anotações**. Pipa Comunicação, 2016. 100p. : Il., Fig., Quadros. (e-book).

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e Letramento**. São Paulo: UNESP, 2004. 136 p.

MOTTA-ROTH, Désirée. Questões de metodologia em análise de gênero. In KARWOSKI, Acir Mário.; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher. Orgs. **Gêneros textuais reflexões e ensino**. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

ROJO, R. H. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. São Paulo: SEE: CENP, 2004. Texto apresentado em Congresso realizado em maio de 2004.

_____. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social – São Paulo: Parábola Editorial, 2009.**

SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artes médicas, 2009.

SOUZA, Ivane Pedrosa de; LEITE, Tânia Maria Rios; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. Leitura, letramento e alfabetização na escola. In **Práticas de leitura no Ensino Fundamental**. Barbosa e Souza (org.). Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SANTOS, Márcia Maria Cappellano dos. **Texto didático**: propriedades textuais e pressupostos epistemológicos. Caxias do Sul: EDUCS, 2001.

SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCACAO DE MINAS GERAIS. **CBCs de História: ensinos fundamental e médio**, 2008. Disponível em: <<http://crv.educacao.mg.gov.br/>>. Acesso em: 17 dez. 2015.

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

REFERÊNCIAS UTILIZADAS PARA APLICAÇÃO DAS OFICINAS

ATLETA francês vê relação entre torcida brasileira e público nazista das olimpíadas de 1936. Disponível em <http://jconline.ne10.uol.com.br/canal/esportes/rio-2016/noticia/2016/08/16/atleta-frances-ve-relacao-entre-torcida-brasileira-e-publico-nazista-das-olimpiadas-de-1936-248847.php>. Acesso 16 ag. 2016.

CAUSOS de minas – lendas misteriosas que todo mineiro precisa saber. Disponível em <http://www.soubh.com.br/materias/cultura/> Acesso em 15 jun. 2016.

CIENTISTAS tentam desvendar os mistérios da mente humana. Disponível em <http://g1.globo.com/Noticias/Ciencia/0,MUL1054639-5603,00->. Acesso em 12 jun. 2016.

COMO enviar arquivos em anexo de email. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=tsJpWZUL56U>. Acesso em 10 fev. 2016.

EDIÇÃO de textos no programa da microsoft word. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=NGiO60y6xAk>. Acesso em 10 fev. 2016.

FUNCIONAMENTO do programa nacional do livro didático (PNLD). Disponível em <https://www.google.com.br/webhp?sourceid=chrome-instant&ion=1&espv=2&ie=UTF-8#q=FNDE>. Acesso em 10 mar. 2016.

MODELO de atividade de retextualização. Disponível em <https://www.google.com.br/search?q=resumo:+ideias+principais+e+ideias+secund%C3%A1rias>. Acesso em 10 abr. 2016.

OBEMEP. Disponível em <https://pt.wikipedia.org/wiki/> >. Acesso em 15 jun. 2016.

PROCEDIMENTOS de sublinha. Disponível em <http://slideplayer.com.br/slide/334339>. Acesso em 10 abr. 2016.

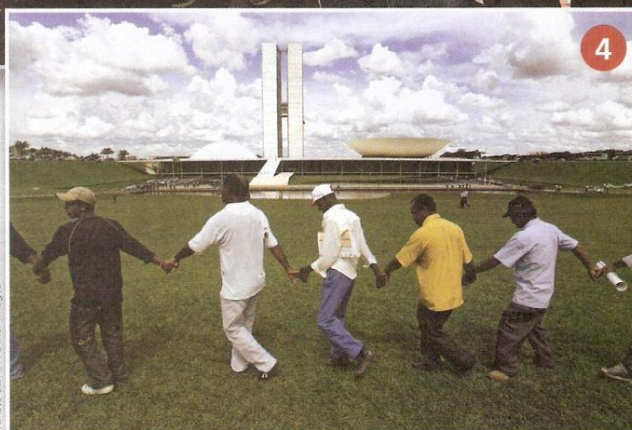
RESUMO da matéria de história do 9º ano. Disponível em <http://www.resumos.net/historia9.html>.> e <http://www.obichinhodosaber.com/2013/07/26/historia-9o-materia-de-historia-9o-ano/>. Acesso em 10 jan. 2016.

ANEXOS

ANEXO 1

EXEMPLOS DE LAYOUT DE PÁGINAS DO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA DO
9º ANO

Ted Siquel/Corbis/Latinstock



Evelisto SA/AP/Other Images

No mundo atual há várias formas de dominação. As fotos 1 e 2 nos lembram algumas delas. A foto 1 é uma vista aérea de Wall Street, importante centro comercial financeiro dos Estados Unidos, a primeira economia do mundo. Já a foto 2 mostra uma família hindu trabalhando no regime de semiescravidão em uma fábrica de tijolos. Mas, em contrapartida, existem também várias formas de resistência. A foto 3 é uma manifestação do movimento *Ocupe Los Angeles* – nela os jovens, liderados por Sarah Mason, reivindicam que o governo taxe os mais ricos. Já a foto 4 é uma manifestação, em frente ao Congresso, contra o trabalho escravo no Brasil. Você conhece outras formas de dominação e de resistência atuais? Quais? E no passado, que exemplos de dominação e de resistência você é capaz de citar?

Segunda fase da Revolução Industrial

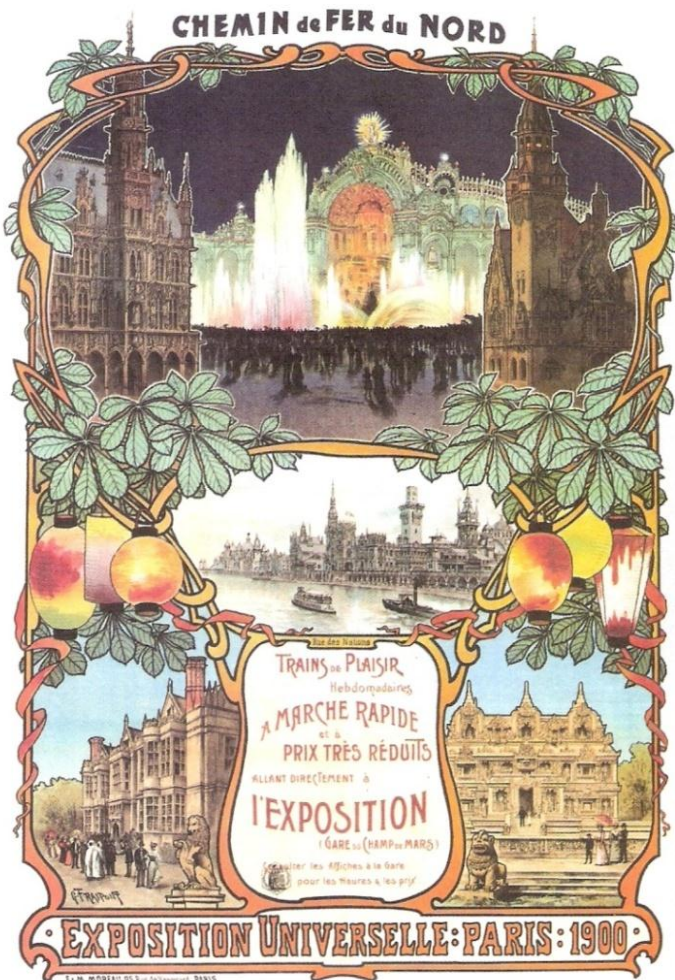
Ao longo do século XIX, na Europa, nos Estados Unidos e no Japão, verificou-se um grande desenvolvimento do Capitalismo associado a uma forte aceleração industrial. Essa fase da industrialização, conhecida também como **Segunda Revolução Industrial**, caracterizou-se pela descoberta de novas tecnologias aplicadas na indústria, nos transportes e nas comunicações. Na indústria foram decisivas:

- A descoberta em 1856 de um processo de fabricação do aço por Henry Bessemer. Com essa descoberta, o aço que é mais fácil de ser trabalhado e mais resistente do que o ferro, tornou-se também mais barato. Por isso, passou a ser amplamente usado na indústria de armas, na construção civil e na fabricação de máquinas.
- A invenção do dínamo (1870), um gerador de eletricidade que permite a transmissão de corrente elétrica a longas distâncias, por meio de usinas elétricas.
- A invenção e aperfeiçoamento do motor de combustão interna (década de 1870) permitiu o aproveitamento do petróleo e seus derivados (gasolina e diesel) como fonte de energia.

Nos transportes assistiu-se ao aumento progressivo das ferrovias, e o uso da locomotiva e do barco a vapor no transporte de pessoas e mercadorias. Ao mesmo tempo, o aproveitamento do petróleo e seus derivados (gasolina e diesel) como fonte de energia permitiu a Henry Ford e a Karl Benz a construção dos primeiros automóveis (1890).

Nas comunicações ocorreram duas descobertas decisivas: a invenção do telégrafo por Samuel Morse, em 1836, e do telefone, em 1876, pelo italiano Antonio Santi Giuseppe Meucci (1808-1896). Descobriu-se recentemente que Alexander Graham Bell comprou a patente de Meucci, o verdadeiro inventor.

Gustave Fraipont. 1900. Coleção particular. Foto: Swim Ink 2, LLC/Corbis/LatinStock



1900. Cartaz elaborado por Gustave Fraipont para a Exposição Universal de Paris, organizada para celebrar as conquistas do século XIX, como o uso da energia elétrica, o trem e o barco a vapor.

■ O imperialismo

A partir de 1870, as potências capitalistas como EUA, Grã-Bretanha, França e Japão entraram em uma disputa por colônias ou áreas de influência na Ásia, África, América Latina e Oceania; essa expansão capitalista com o objetivo de dominação é chamada de imperialismo ou neocolonialismo.

Mas o que teria motivado essa corrida imperialista entre as grandes potências? O que elas buscavam em outras terras?

As grandes potências se voltaram para a África, Ásia, América e Oceania em busca de:

- a) oportunidades de investimentos para seus capitais;
- b) mercados produtores de matérias-primas (carvão, ferro, cobre);
- c) mercados consumidores de manufaturados;
- d) ouro e diamante existentes nas terras africanas.

Os governos das grandes potências incentivavam a conquista de terras e povos em outros continentes e depois usavam essas ações imperialistas para despertar o “orgulho nacional” entre os cidadãos do país.

Imperialismo: conjunto de práticas militares e culturais desenvolvidas por potências para exercer domínio sobre outros Estados, politicamente independentes. (Kalina Vanderlei Silva e Maciel Henrique Silva. *Dicionário de conceitos históricos*. São Paulo: Contexto, 2005. p. 218)



Presidente Roosevelt e outros caçadores junto de um elefante que eles acabaram de matar.

DIALOGANDO

A foto que você vê foi tirada no Congo Belga no final do século XIX. Depois de observá-la com atenção responda: por que os elefantes eram tão cobiçados pelos exploradores belgas?

O TEXTO COMO FONTE

O texto a seguir é de Marina Mello e Souza, professora da História da África da Universidade de São Paulo (USP). Leia-o com atenção.

[...] Pela guerra, por meio de acordos diplomáticos, controlando os chefes locais ou substituindo-os por funcionários do seu governo, os países colonizadores dominaram quase todo o continente africano de cerca de 1890 a 1960. [...]



Biblioteca do Congresso, Washington

Foto de celebração de um acordo entre um europeu e uma autoridade africana no século XX.

Mesmo sendo consequência de um processo que não aconteceu de uma hora para outra, do ponto de vista africano a partilha do continente foi um brusco reagrupamento no qual cerca de 10 mil unidades sociais foram reduzidas a quarenta. [...]. Essas unidades sociais originais foram chamadas de “tribos” pelos colonizadores, que ignoraram os laços comerciais, políticos e culturais que as haviam unido até então. Muitas vezes reorganizados a partir das novas fronteiras coloniais que foram traçadas sem a participação dos que moravam nas terras divididas, os grupos sociais tiveram de construir novas identidades a partir da língua e da religião do colonizador. [...].

No período anterior – do tráfico de gente – as pessoas eram retiradas da África para trabalhar na América [...]. Agora as pessoas eram postas a trabalhar dentro da própria África [...]

Era enorme a espoliação que o continente africano sofria ao ter parte de sua força de trabalho drenada para a América, em troca da intensificação das guerras

e do aumento do poder de alguns chefes. E continuou sendo enorme, senão maior, a espoliação imposta ao continente africano pela exploração de sua força de trabalho em benefício de empresários estrangeiros e uns poucos nativos, e pela extração de suas riquezas naturais. Ouro, diamantes, petróleo e muitos minérios são ainda hoje retirados em grande quantidade do solo de regiões da África, por companhias francesas, inglesas e norte-americanas principalmente.

Já os elefantes, que forneciam o cobiçado marfim com o qual as elites ocidentais do século XIX faziam bolas de bilhar, teclas de piano, cabos de faca e espada e uma variedade de objetos esculpidos, foram quase totalmente dizimados, sobrevivendo apenas em algumas reservas, nas quais animais e paisagens considerados exóticos atraem a atenção e alguns dólares de quem os pode gastar com turismo. [...].

ANEXO 2

PARECER CONSUBSTANCIADO DO COEP Nº 52648616.5.0000.5149



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - COEP

Projeto: CAAE – 52648616.5.0000.5149

Interessado(a): Prof. Leandro Rodrigues Alves Diniz
Câmara de Pesquisa
Faculdade de Letras- UFMG

DECISÃO

O Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG – COEP aprovou, no dia 22 de março de 2016, o projeto de pesquisa intitulado **"Estratégias de leitura e retextualização de textos do domínio didático numa perspectiva interdisciplinar"** bem como:

- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.
- Termo de Assentimento Livre e Esclarecido.

O relatório final ou parcial deverá ser encaminhado ao COEP um ano após o início do projeto através da Plataforma Brasil.

Profa. Dra. Telma Campos Medeiros Lorentz
Coordenadora do COEP-UFMG

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
MINAS GERAIS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ESTRATÉGIAS DE LEITURA E RETEXTUALIZAÇÃO DE TEXTOS DO DOMÍNIO DIDÁTICO NUMA PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR

Pesquisador: Leandro Rodrigues Alves Diniz

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 52648616.5.0000.5149

Instituição Proponente: PRO REITORIA DE PESQUISA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.461.980

Apresentação do Projeto:

A pesquisa sobre "Estratégias de leitura e retextualização de textos do domínio didático numa perspectiva interdisciplinar" visa investigar a habilidade que dez alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, de uma escola municipal urbana do município de Carandaí – MG, possuem em produzir resumos de textos do domínio didático, utilizados na disciplina de História, e, a partir da constatação da realidade, implementar um projeto

didático de ensino, através da retextualização, visando o acionamento das competências necessárias para o desenvolvimento da habilidade de construir resumos, esquemas e mapas textuais. Espera-se que isso se torne uma ferramenta que possa auxiliar esses alunos a desenvolver procedimentos de leitura, compreensão e escrita que facilitem a organização e memorização de informações relevantes para sua aprendizagem.

Objetivo da Pesquisa:

Pretende-se desenvolver projeto de ensino, numa perspectiva interdisciplinar entre as áreas de Língua Portuguesa e História, visando a melhoria na leitura, compreensão e escrita de textos, adotando o resumo como gênero textual a ser desenvolvido numa proposta de retextualização, isto é, na transformação de um texto em outro texto de autoria do aluno. A ideia é adotar estratégias que possibilitem o emprego de esquemas mentais de leitura para a compreensão do

Endereço: Av. Presidente Antônio Carlos, 6627 2º Ad SI 2005

Bairro: Unidade Administrativa II

CEP: 31.270-901

UF: MG

Município: BELO HORIZONTE

Telefone: (31)3409-4592

E-mail: coep@prpq.ufmg.br

Continuação do Parecer: 1.461.980

texto e a retenção de informações que sirvam de base para a produção escrita do resumo, contribuindo para o desenvolvimento de características textuais como coesão, coerência, escolha vocabular, adequação de recursos

linguísticos, entre outras variáveis.

Assim, o objetivo primário seria verificar se a prática de elaboração de resumos de textos do domínio didático de História pode contribuir para o desenvolvimento da leitura, compreensão e escrita dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, no sentido de organização de ideias para produzir um texto, retenção e organização de informações e em

que medida isso pode auxiliá-los na vida prática como ferramenta a ser utilizada para o estudo. Como objetivo secundário busca-se verificar em que medida o projeto de ensino apresentado contribui para o desenvolvimento de estratégias de construção de esquemas mentais de leitura para a retenção de informações fundamentais nos textos e de que forma essas informações são retextualizadas através da produção escrita de resumos.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

O autor afirma que serão tomadas providências para que se assegure a confiabilidade, a proteção da imagem e a não estigmatização dos participantes da pesquisa, mas não esclarece que providências serão essas. No texto do TALE e TCLEs agora apresentados, a serem assinados pelos participantes (alunos do 9º ano do ensino fundamental), seus pais, e pelos professores que participarão do projeto, as providências que garantem o atendimento às normas da ética na pesquisa estão melhor explicitadas.

Entre os benefícios da pesquisa destaca-se a construção de um projeto didático de ensino que possibilite maior interação e aprendizagem do conteúdo de História do 9º ano, possibilitando uma prática de elaboração de resumos que podem facilitar a compreensão da matéria.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto está bem elaborado, é exequível, e as questões relacionadas à ética na pesquisa estão tratadas adequadamente no TALE para alunos do 9º ano e nos TCLEs para pais e professores.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

São apresentados no projeto:

- Folha de rosto assinada pelos responsáveis pela pesquisa;
- Informações básicas do projeto;
- TALE para alunos e TCLEs para pais e professores;
- projeto completo;

Endereço: Av. Presidente Antônio Carlos, 6627 2º Ad SI 2005

Bairro: Unidade Administrativa II

CEP: 31.270-901

UF: MG

Município: BELO HORIZONTE

Telefone: (31)3409-4592

E-mail: coep@prpq.ufmg.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
MINAS GERAIS



Continuação do Parecer: 1.461.980

- parecer assinado por representante da instituição responsável pelo projeto;
- carta de anuência da escola onde será realizada a pesquisa;
- termo de compromisso dos pesquisadores (onde falta a assinatura da mestranda);
- cronograma do projeto.

Recomendações:

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Tendo em vista que as questões relacionadas à ética na pesquisa estão adequadamente tratadas no projeto, sou de parecer de que a proposta deve ser aprovada pelo COEP.

Considerações Finais a critério do CEP:

Tendo em vista a legislação vigente (Resolução CNS 466/12), o COEP-UFMG recomenda aos Pesquisadores: comunicar toda e qualquer alteração do projeto e do termo de consentimento via emenda na Plataforma Brasil, informar imediatamente qualquer evento adverso ocorrido durante o desenvolvimento da pesquisa (via documental encaminhada em papel), apresentar na forma de notificação relatórios parciais do andamento do mesmo a cada 06 (seis) meses e ao término da pesquisa encaminhar a este Comitê um sumário dos resultados do projeto (relatório final).

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_635982.pdf	16/03/2016 21:39:56		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEPROFESSOR.pdf	16/03/2016 21:39:32	Leandro Rodrigues Alves Diniz	Aceito
Outros	PedidoesclarecimentosobrependenciaemitidapeloCEP.docx	13/03/2016 10:36:01	Leandro Rodrigues Alves Diniz	Aceito
Outros	PARECERFALEUFMG.docx	20/01/2016 22:15:30	Leandro Rodrigues Alves Diniz	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLECONFORIENT.pdf	20/01/2016 22:10:07	Leandro Rodrigues Alves Diniz	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	BROCHURADOPROJETO.pdf	10/01/2016 09:58:17	Leandro Rodrigues Alves Diniz	Aceito
Declaração de Instituição e	CARTADEANUENCIA.docx	10/01/2016 09:51:26	Leandro Rodrigues Alves Diniz	Aceito

Endereço: Av. Presidente Antônio Carlos, 6627 2º Ad S/ 2005
Bairro: Unidade Administrativa II **CEP:** 31.270-901
UF: MG **Município:** BELO HORIZONTE
Telefone: (31)3409-4592

E-mail: coep@prpq.ufmg.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
MINAS GERAIS



Continuação do Parecer: 1.461.980

Infraestrutura	CARTADEANUENCIA.docx	10/01/2016 09:51:26	Leandro Rodrigues Alves Diniz	Aceito
Declaração de Pesquisadores	TERMODECOMPROMISSO.docx	10/01/2016 09:50:48	Leandro Rodrigues Alves Diniz	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	10/01/2016 09:50:01	Leandro Rodrigues Alves Diniz	Aceito
Folha de Rosto	FOLHADEROSTO.docx	10/01/2016 09:46:15	Leandro Rodrigues Alves Diniz	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BELO HORIZONTE, 22 de Março de 2016

Assinado por:

Telma Campos Medeiros Lorentz
(Coordenador)

Endereço: Av. Presidente Antônio Carlos, 6627 2º Ad SI 2005

Bairro: Unidade Administrativa II

CEP: 31.270-901

UF: MG

Município: BELO HORIZONTE

Telefone: (31)3409-4592

E-mail: coep@prpq.ufmg.br

ANEXO 3

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 retextualização de textos do domínio didático numa perspectiva interdisciplinar**”, desenvolvida pela Profa. Elizete Raimunda Pereira, mestranda no Programa de Mestrado Profissional (PROFLETRAS/UFMG), sob orientação do Prof. Dr. Leandro Rodrigues Alves Diniz, 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 9º ano do ensino fundamental da Escola Municipal Deputado Abelard Pereira, em Carandaí (MG), a desenvolver estratégias mais eficientes de leitura e compreensão de textos e, a partir disso, produzir resumos dos textos do domínio didático do conteúdo de História, como uma ferramenta que os auxilie na organização e sistematização de informações importantes para a sua aprendizagem nessa disciplina.

O trabalho proposto será desenvolvido nas aulas de Língua Portuguesa, duas vezes por semana. O trabalho será desenvolvido através de oficinas de atividades sequenciais com a mediação do professor pesquisador e com a colaboração do professor de História. Pretendemos, também, gravar e filmar algumas aulas em que o projeto esteja sendo desenvolvido, tomando todos os cuidados possíveis para evitar eventuais constrangimentos.

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 ou História. Você é livre, também, para desistir de participar da pesquisa em qualquer momento considerado oportuno, sem nenhum prejuízo. Ao divulgarmos algum dado da pesquisa bem como imagens, garantiremos o anonimato dos participantes do projeto.

Caso surja qualquer dúvida ou problema, o(a) senhor(a) poderá contatar o orientador deste trabalho, o Prof. Dr. Leandro Rodrigues Alves Diniz, pesquisador responsável pelo projeto na Faculdade de Letras da UFMG, na Av. Antônio Carlos, 6627, sala 4111, no telefone: (31) 3409-6041, e-mail: leandroradiniz@gmail.com, ou solicitar informações relacionadas apenas a dúvidas quanto a questões éticas sobre a pesquisa no Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da UFMG, sito à Avenida Antônio Carlos, 6627, Unidade Administrativa II, 2º andar, sala 2005, CEP: 31270-901, BH-MG, fone (31) 3409-4592, e-mail: coep@prpq.ufmg.br.

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 dela participar.

.....
Assinatura do(a) aluno(a)

.....
Prof. Dr. Leandro Rodrigues Alves Diniz
Pesquisador Responsável
Faculdade de Letras – Universidade Federal de Minas Gerais

ANEXO 4

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Caro(a) pai/mãe ou responsável:

Seu filho está sendo convidado a participar da pesquisa intitulada “**Estratégias de leitura e retextualização de textos do domínio didático numa perspectiva interdisciplinar**”, desenvolvida pela Profa. Elizete Raimunda Pereira, mestranda no Programa de Mestrado Profissional (PROFLETRAS/UFMG), sob orientação do Prof. Dr. Leandro Rodrigues Alves Diniz, da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais.

A pesquisa pretende colocar em prática um conjunto de ações para auxiliar alunos do 9º ano do ensino fundamental da Escola Municipal Deputado Abelard Pereira, em Carandaí (MG), a desenvolver estratégias mais eficientes de leitura e compreensão de textos e, a partir disso produzir resumos dos textos do domínio didático do conteúdo de História, como uma ferramenta que os auxilie na organização e sistematização de informações importantes para a sua aprendizagem nessa disciplina. O trabalho proposto será desenvolvido nas aulas de Língua Portuguesa, duas vezes por semana, através de oficinas de atividades sequenciais que serão desenvolvidas com a mediação do professor pesquisador e com a colaboração do professor de História. Pretendemos, também, gravar e filmar algumas aulas em que o projeto esteja sendo desenvolvido, tomando todos os cuidados possíveis para evitar eventuais constrangimentos.

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 ou História. Ele(a) é livre, também, para desistir de participar da pesquisa em qualquer momento considerado oportuno, sem nenhum prejuízo.

Asseguro, ainda, que, ao divulgarmos algum dado da pesquisa bem como imagens, garantiremos o anonimato dos participantes do projeto.

Caso surja qualquer dúvida ou problema, o(a) senhor(a) poderá contatar o orientador deste trabalho, o Prof. Dr. Leandro Rodrigues Alves Diniz, pesquisador responsável pelo projeto na Faculdade de Letras da UFMG, na Av. Antônio Carlos, 6627, sala 4111, no telefone: (31) 3409-6041, e-mail: leandroradiniz@gmail.com, ou solicitar informações relacionadas apenas a dúvidas quanto a questões éticas sobre a pesquisa no Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da UFMG, sito à Avenida Antônio Carlos, 6627, Unidade Administrativa II, 2 andar, sala 2005, CEP: 31270-901, BH-MG, fone (31) 3409-4592, e-mail: coep@prpq.ufmg.br

É importante, ainda, que se saiba que uma via deste documento ficará com o responsável pelo 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) dela participe.

Assinatura do pai/mãe ou responsável

Prof. Dr. Leandro Rodrigues Alves Diniz
Pesquisador Responsável
Faculdade de Letras – Universidade Federal de Minas Gerais

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Caro(a) Professor(a):

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “**Estratégias de leitura e retextualização de textos do domínio didático numa perspectiva interdisciplinar**”, desenvolvida pela Profa. Elizete Raimunda Pereira, mestranda no Programa de Mestrado Profissional (PROFLETRAS/UFMG), sob orientação do Prof. Dr. Leandro Rodrigues Alves Diniz, da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais.

A pesquisa pretende colocar em prática um conjunto de ações para auxiliar alunos do 9º ano do ensino fundamental da Escola Municipal Deputado Abelard Pereira, em Carandaí (MG), a desenvolver estratégias mais eficientes de leitura e compreensão de textos e, a partir disso produzir resumos dos textos do domínio didático do conteúdo de História, como uma ferramenta que os auxilie na organização e sistematização de informações importantes para a aprendizagem nessa disciplina. O trabalho proposto será desenvolvido no contra-turno em que os alunos estudam, duas vezes por semana, das 13h às 15h, numa sala disponibilizada pela escola, através de oficinas de atividades sequenciais que serão desenvolvidas com a mediação do professor pesquisador e com a colaboração do professor de História. Pretendemos, também, gravar e filmar algumas aulas em que o projeto esteja sendo desenvolvido, tomando todos os cuidados possíveis para evitar eventuais constrangimentos.

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 ou História. Você é livre, também, para desistir de participar da pesquisa em qualquer momento considerado oportuno, sem nenhum prejuízo.

Asseguro, ainda, que, ao divulgarmos algum dado da pesquisa bem como imagens, garantiremos o anonimato dos participantes do projeto.

Caso surja qualquer dúvida ou problema, o(a) senhor(a) poderá contatar o orientador deste trabalho, o Prof. Dr. Leandro Rodrigues Alves Diniz, pesquisador responsável pelo projeto na Faculdade de Letras da UFMG, na Av. Antônio Carlos, 6627, sala 4111, no telefone: (31) 3409-6041, e-mail: leandroradiniz@gmail.com, ou solicitar informações relacionadas apenas a dúvidas quanto a questões éticas sobre a pesquisa no Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da UFMG, sito à Avenida Antônio Carlos, 6627, Unidade Administrativa II, 2 andar, sala 2005, CEP: 31270-901, BH-MG, fone (31) 3409-4592, e-mail: coep@prpq.ufmg.br

É importante, ainda, que se saiba que uma via deste documento ficará com o responsável pelo 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 em participar.

Assinatura do Professor(a)

Prof. Dr. Leandro Rodrigues Alves Diniz
Pesquisador Responsável
Faculdade de Letras – Universidade Federal de Minas Gerais

ANEXO 5

CARTA DE ANUÊNCIA



ESCOLA MUNICIPAL "DEP. ABELARD PEREIRA"

Ensino Fundamental – Resolução nº 8742
 Municipalizada em 01/01/98
 Rua: Coletor Clóvis Teixeira de Carvalho, 600
 Fones: 32- 3361-1433 / 3361-3399
 Bairro: Rosário - Carandaí – MG
 E-mail: abelardpereira@yahoo.com.br

CARTA DE ANUÊNCIA

Eu, *Vivian Cristina Matos da Trindade Almeida*, diretora da Escola Municipal Deputado Abelard Pereira, autorizo a realização, neste estabelecimento de ensino, da pesquisa intitulada: *"Estratégias de leitura e retextualização de textos do domínio didático numa perspectiva interdisciplinar"* sob responsabilidade do pesquisador Prof. Dr. Leandro Rodrigues Alves Diniz, da Universidade Federal de Minas Gerais, e desenvolvida pela professora Elizete Raimunda Pereira.

Ciente dos objetivos e da metodologia da pesquisa acima citada, concedo a anuência para seu desenvolvimento, desde que me sejam assegurados os requisitos abaixo:

- O cumprimento das determinações éticas da Resolução 466/12 do CNS.
- A garantia de solicitar e receber esclarecimentos antes, durante e depois do desenvolvimento da pesquisa.
- Não haverá nenhuma despesa para esta instituição que seja decorrente da participação nessa pesquisa.
- No caso do não cumprimento dos itens acima, a liberdade de retirar minha anuência a qualquer momento da pesquisa sem penalização alguma.

Carandaí, 30 de novembro de 2015.

Vivian Cristina Matos da Trindade Almeida
 Diretora – Aut. nº 393051

Escola Municipal "Deputado Abelard Pereira"
 Ensino Fundamental - Resolução nº 8742/98
 Decreto nº 7038 de 20 de junho de 1963
 Municipalizada em 01/01/1998
 Rua Coletor Clóvis Teixeira de Carvalho, 600
 Tel/Fax (32) 3361-1433 - Carandaí - Minas Gerais

ANEXO 6
QUESTIONÁRIO SOBRE PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA

Aluno: _____

Idade: _____

Ano escolar: _____

1. Em seu dia-a-dia de que forma a leitura e a escrita estão presentes? (Pode marcar mais de uma)

- a- Leio placas, cartazes e outdoors nas ruas
- b- Leio e escrevo mensagens no celular fora da escola
- c- Leio e escrevo usando computador em casa
- d- Leio jornais
- e- Leio revistas
- f- Leio livros de literários
- g- Leio e escrevo na escola
- f- Escrevo recados ou bilhetes para alguém de casa
- g- Leio horóscopo
- h- Leio resumos de novelas, filmes, livros, etc.
- i- Leio bulas de remédios
- j- Leio a Bíblia
- k- Leio e, às vezes, copio letras de música
- l- Leio manuais de instrução
- m- Leio assuntos específicos do meu interesse

2. Como você se julga em relação às práticas de leitura e escrita em sua vida?

- a- Leio mais do que escrevo
- b- Escrevo mais do que leio

3. O que você acha mais fácil? Ler ou escrever? _____

4- Você costuma anotar ou escrever alguma coisa sobre o que estuda na escola, durante as aulas ou quando estuda sozinho, por iniciativa própria?

- a- Sim
- b- Não

5- Você costuma fazer resumos dos textos de conteúdos como História, Geografia, Ciências, por iniciativa própria, para utilizar como uma ferramenta de estudo?

a- Sim

b- Não

c- Raramente

ANEXO 7

TEXTO-BASE PARA O PRIMEIRO RESUMO DIAGNÓSTICO

CAPÍTULO
2A Primeira
Guerra Mundial

James Leynse/Corbis/Latinstock

Nos dias atuais, há aqueles que são favoráveis à guerra e ao armamentismo, como os rapazes da imagem ao lado, e os que são contrários e lutam pelo desarmamento mundial, como a senhora da foto acima. Há um século esse debate já dividia e opunha a população europeia: os favoráveis à guerra eram chamados de belicistas, e os contrários eram denominados pacifistas.

E você, o que pensa sobre o assunto? Você se considera um belicista ou um pacifista? Por quê? Você conhece algum governante atual que seja belicista? Seria capaz de citar o nome de um grande líder pacifista?



Monika Graff/The Image Works/TopFoto/Keystone

A corrida imperialista por territórios e mercados durante todo o século XIX gerou violentas rivalidades entre as potências europeias, pois cada país, como a Grã-Bretanha, a Alemanha e a França, buscava conservar ou ampliar seu império colonial. Essas rivalidades entre os países imperialistas são uma das principais razões da Primeira Grande Guerra (1914-1918), um conflito mundial disputado nos cinco continentes.

A Alemanha

Vimos no 8º ano que, após a unificação, em 1871, a Alemanha de Otto Von Bismarck progrediu a passos largos. Na política externa, Bismarck adotava o sistema de alianças defensivas, que consistia em conseguir aliados fortes a fim de evitar o isolamento da Alemanha em caso de guerra. Em 1890, porém, o kaiser Guilherme II demitiu Bismarck e adotou uma nova política externa: a “política de expansão à força”.

Com essa política agressiva, o Império Alemão visava disputar com a Grã-Bretanha a liderança marítima e comercial e pressioná-la a lhe ceder uma “fatia” maior da África e da Ásia.

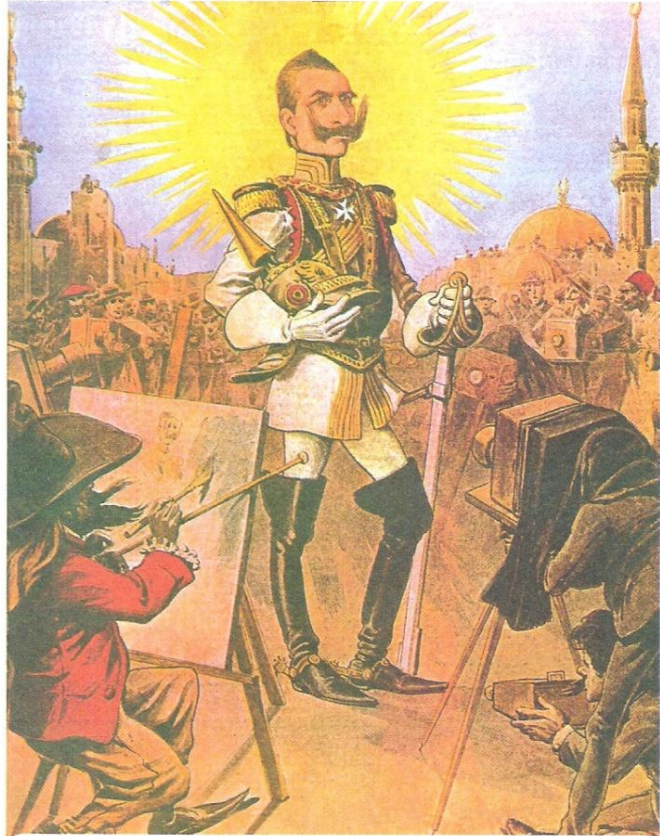
A Grã-Bretanha

A Grã-Bretanha, por sua vez, não estava disposta a ceder; queria manter intacto seu imenso império colonial e sua liderança nos mares, fato que intensificou sua rivalidade com a Alemanha. Um jornal inglês do início daquela época chegou a afirmar: “A Inglaterra deve compreender o que é inevitável e constitui a sua mais grata esperança de prosperidade: a Alemanha deve ser destruída”.

A França

A França era uma antiga rival da Alemanha e sonhava com uma revanche contra os alemães, a fim de recuperar a rica região da Alsácia-Lorena, perdida para eles após a Guerra Franco-Prussiana (1870-1871).

Tendo a Alemanha como inimigo comum, França e Grã-Bretanha firmaram uma aliança em 1904, a Entente Cordiale, que três anos depois recebeu a adesão da Rússia; nascia, então, a Tríplice Entente (1907).



1911. Coleção particular.

Caricatura francesa ridicularizando a política externa do kaiser Guilherme II. Veja que ele está representado como alguém soberbo, que se vê como o Sol do Universo.

A paz armada

Desde a vitória dos alemães contra os franceses, em 1871, até o início da guerra, em 1914, a Europa conheceu um período de paz. Mas de uma “paz armada”. As potências europeias lançaram-se em uma corrida armamentista. A maioria das nações europeias adotou o serviço militar obrigatório e passou a fabricar armamento e munição em quantidades cada vez maiores. Os civis se dividiram: os pacifistas alertavam para o sofrimento que a guerra traria e os belicistas defendiam a ideia de que a guerra era inevitável.

DIALOGANDO

Se você vivesse naquela época seria um pacifista ou um belicista? Por quê?

A gota d'água

Como as principais potências estavam unidas por compromissos de ajuda mútua (tratados de alianças) em caso de um conflito, um simples incidente poderia detonar uma guerra de graves proporções. O incidente aconteceu em 28 de junho de 1914: dois nacionalistas sérvios, cujo objetivo era libertar a região do domínio austríaco, assassinaram a tiros o herdeiro do trono austro-húngaro, Francisco Ferdinando.

A Áustria acusou o governo da Sérvia de ser o mandante do crime e, com base nisso, declarou guerra à Sérvia em 28 de julho de 1914. Era o início da Primeira Guerra Mundial. A partir daí, houve uma reação em cadeia – em apenas sete dias as principais potências tinham se engajado na guerra.

Ilustração de uma revista francesa mostrando o assassinato do arquiduque Francisco Ferdinando e sua esposa em Sarajevo, capital da Bósnia, em 1914.



1914. Coleção particular. Foto: DEAA. Dagli Orti/De Agostini/Getty Images

As fases da guerra

Os anos da Primeira Guerra Mundial (1914- 1918) podem ser divididos em três fases:

1ª) A guerra de movimento

A primeira fase durou de agosto a novembro de 1914 e foi marcada por um intenso movimento de tropas. Inicialmente, os alemães marcharam contra a Bélgica e, apesar da resistência belga, chegaram às vizinhanças de Paris, na França. Os franceses, porém, com a ajuda dos ingleses, conseguiram contra-atacar e deter o avanço alemão na **batalha do Marne**. Como nenhum dos lados conseguiu vitórias decisivas nessa batalha, a guerra na **frente ocidental** estacionou.

Frente ocidental: frente na qual os alemães combatiam os franceses, os ingleses e os belgas; já na frente oriental eles combatiam os russos.

2ª) A guerra de trincheiras

Com a estabilização das forças em luta, iniciou-se uma nova fase da guerra: a **guerra de trincheiras**. Nessa fase, os exércitos adversários buscavam firmar suas posições, visando vencer o adversário por meio do desgaste progressivo de suas tropas. Os exércitos da Inglaterra e da França, de um lado, e o da Alemanha, de outro lado, tomaram posições em trincheiras desde o Mar do Norte até a fronteira da Suíça.

Enquanto na frente oriental europeia a Alemanha vencia o exército russo, na Ásia, ela perdia para o Japão várias de suas colônias entre elas Tsingtao, na China, e as Ilhas Marianas, Carolinas e Marshall, no oceano Pacífico.

Conforme o conflito foi se alastrando, novas armas, como a metralhadora, os gases venenosos, o lança-chamas, o tanque, o avião e o submarino, fizeram sua estreia no campo de batalha. Com o uso dessas armas, os combates corpo a corpo tornaram-se raros.

Ilustrações: Getulio Delphim



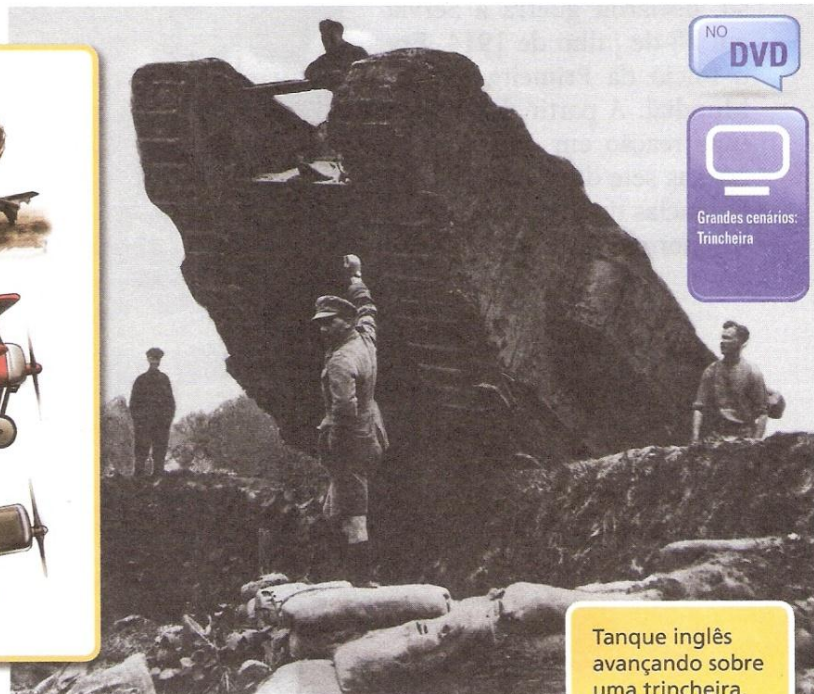
Canhão francês.



Caça alemão.



Caça britânico.



Tanque inglês avançando sobre uma trincheira.

NO
DVD



Grandes cenários:
Trincheira

Underwood & Underwood/Corbis/Lainstock

Em 1915, a Itália rompe com a Alemanha e alia-se à Tríplice Entente. E, enquanto milhares de jovens morriam nas trincheiras, outros países entravam na guerra: Itália, Romênia e Grécia entraram ao lado da Grã-Bretanha; Bulgária e Império Turco-Otomano, ao lado da Alemanha. No início de 1917, a Alemanha decidiu adotar a guerra submarina, passando a bombardear qualquer navio encontrado em águas inimigas. O afundamento do navio norte-americano Lusitânia pelos alemães foi um dos motivos da entrada dos Estados Unidos na guerra, naquele mesmo ano.

DIALOGANDO

Observe a imagem com atenção.

- 1 O que diz o texto do cartaz?
- 2 O que esta mulher jovem e bonita está representando?

Cartaz norte-americano de 1917, criado por Howard Chandler Christy.



Howard Chandler Christy, 1917. Biblioteca do Congresso, Washington. Foto: Swim Ink 2, LLC/Corbis/LatinStock

Seguindo os Estados Unidos, outros países americanos, até mesmo o Brasil (que também teve um navio, o Paraná, afundado pelos alemães), engajaram-se no conflito ao lado da Tríplice Entente.

PARA SABER MAIS PARA SABER MAIS PARA SABER MAIS

A PARTICIPAÇÃO DO BRASIL NA GUERRA

O Brasil contribuiu com o esforço de guerra enviando para as frentes de batalha:

- a) dois cruzadores, cinco contratorpedeiros, um navio auxiliar e um rebocador.
- b) aviadores que combateram ao lado de pilotos britânicos e franceses.
- c) oficiais que integraram o Exército francês na frente ocidental.
- d) 86 médicos, sendo que 17 deles eram professores de Medicina.

No final de 1917, a Rússia, esgotada por derrotas consecutivas diante dos alemães, e liderada por um novo governo, assinou com a Alemanha um tratado de paz em separado. No início do ano seguinte, a Rússia saía da guerra.

3ª) Uma nova guerra de movimento

No início de 1918, depois de selar a paz com os russos, os alemães se deslocaram para a frente ocidental e lançaram uma forte ofensiva apoiada pela aviação e pela artilharia pesada. Recomeçava a “guerra de movimento”. Mas os países da Entente conseguiram reagir e, valendo-se de aviões e tanques mais eficientes, venceram as forças alemãs na segunda batalha do Marne. O passo seguinte seria invadir o território alemão.

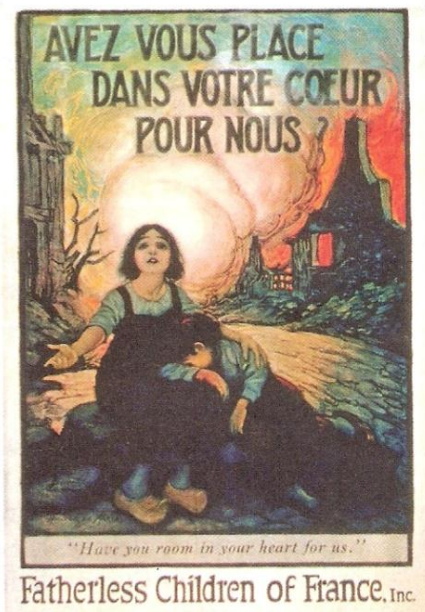
Nesse meio-tempo, no entanto, uma rebelião popular sacudiu a Alemanha, forçando o imperador Guilherme II a renunciar. Em novembro de 1918, o novo governo proclamou a República e assinou a rendição, que, finalmente, pôs fim à guerra.

O saldo trágico da Primeira Guerra

Ao final da guerra, a aviação militar, os canhões, os tanques e os gases venenosos tinham provado sua eficiência, deixando cerca de 9 milhões e duzentos mil mortos, 20 milhões de mutilados e dezenas de milhares de órfãos e refugiados.

DIALOGANDO

O que está escrito neste cartaz francês? Note que logo abaixo da figura se vê o mesmo texto em inglês. Qual é a mensagem do cartaz?



Walter de Maris, c. 1918. Coleção particular. Foto: Corbis/Latinstock

Próximo do fim da guerra, o então presidente norte-americano Woodrow Wilson propôs um acordo de paz. Esse acordo conhecido como os “14 pontos” de Wilson defendia “uma paz sem vencedores” e o direito de cada povo escolher seu próprio destino. Mas ele não foi aprovado. O que acabou vigorando foi a paz imposta pelos vencedores por meio de vários tratados, entre os quais o Tratado de Versalhes (1919), que obrigava a Alemanha a:

- devolver a região da Alsácia-Lorena para a França;
- ceder aos vencedores todos seus direitos sobre as colônias ultramarinas;
- entregar para a França a propriedade absoluta com direito total de exploração das minas de carvão situadas na bacia do Rio Sarre;
- pagar a seus adversários uma indenização de guerra milionária: cerca de 33 bilhões de dólares!

Por esse tratado, ainda, a Alemanha foi proibida de ter aviação militar, canhões pesados e submarinos e teve de entregar aos vencedores parte de seus navios mercantes, seu exército só poderia ter no máximo 100 mil homens.

ANEXO 8 - UNIDADE 2 - POLÍTICA E PROPAGANDA DE MASSA

UNIDADE
II

Política e propaganda de massas

Fonte 1



Sequência fotográfica mostrando as várias expressões de Hitler durante um discurso.

Corbis/Alamy

Three Lions/Getty Images

Fonte 2



Meninos da juventude fascista exercitando-se, em foto de 1936.

Fonte 3



Exibição de atletas de uma organização fascista feminina, em foto de 1940.

Corbis/Latinstock

O texto a seguir, da historiadora Maria Helena Capelato, aborda a política e a propaganda de massas. Leia-o com atenção.

Fonte 4

Nos regimes autoritários que se fundamentam na política de massas, a teatralização tem papel mais importante; o mito da unidade e a imagem do líder atrelado às massas tornam o cenário teatral especialmente adequado para o convencimento. [...]

A propaganda política enfatizava a busca de harmonia social e a eliminação dos conflitos. As mensagens indicavam a construção de uma sociedade fraterna [...] e com base nessa utopia se criou a imagem da “sociedade em festa”, coesa e unida em torno do líder. Cláudia Schemes (1995) procurou mostrar que a teatralização do poder por meio das festas cívicas e esportivas (solenidades oficiais, desfiles cívicos, jogos, demonstrações de atletismo etc.) tinha como objetivo central criar imagem da sociedade unida, harmônica, alegre e feliz, ocultando as práticas repressivas exercidas para manter o controle social. [...]

Maria Helena Capelato. *Multidões em cena: propaganda política no varguismo e no peronismo*. São Paulo: Editora Unesp, 2009. p. 67.

O personagem da página à esquerda é bastante conhecido. Quem já não viu o ditador Adolf Hitler na TV ou no cinema, poderosos meios de comunicação de massa? Já no alto desta página, vê-se a juventude fascista (meninos e meninas) em demonstrações de atletismo. Que relação se pode estabelecer entre as imagens da página anterior (fonte 1) e o texto desta página (fonte 4)? Que imagem as fontes 2 e 3 transmitem da Itália fascista?

Atleta francês vê relação entre torcida brasileira e público nazista das Olimpíadas de 1936

Renaud Lavillenie, que perdeu o ouro para o brasileiro Thiago Braz da Silva no salto com varas, foi vaiado durante a disputa

Publicado em 16/08/2016, às 01h52



Francês parou nos 5,98 m, perdendo o título olímpico

Foto: FRANCK FIFE/AFP

JC Online

O atleta Renaud Lavillenie não gostou do comportamento dos torcedores que foram ao Engenheiro, na noite desta segunda (15). Ele foi vaiado na final do salto com vara, [que terminou com o ouro de Thiago Braz](#).

"Em 1936 o público estava contra Jesse Owens. Nós nunca vimos mais isso. Não existe fair play do público. Isso (vaias) é para futebol, não atletismo", disse o francês.

HISTÓRIA

O norte-americano James Cleveland Owens, conhecido por Jesse Owens, foi um atleta negro e líder civil norte-americano. Nos jogos de Berlim, em 1936, ele foi hostilizado pelos alemães no estádio olímpico, no período em que o regime nazista se tornava cada vez mais duro.

Deu o troco no ditador Adolf Hitler ao ganhar quatro medalhas de ouro, nos 100 m e 200 m rasos, no salto em distância e no revezamento 4x100 m. Em 2012, foi imortalizado no Hall of Fame da Associação Internacional de Federações de Atletismo (IAAF).

<<http://jconline.ne10.uol.com.br/canal/esportes/rio-2016/noticia/2016/08/16/atleta-frances-ve-relacao-entre-torcida-brasileira-e-publico-nazista-das-olimpiadas-de-1936-248847.php>>

A Grande Depressão, o Fascismo e o Nazismo



Filme de Charles Chaplin. O Grande Ditador. 1940. EUA. Foto: United Artists/Album/Lainstock

Observe a imagem e leia o texto. Ambos fazem parte da sequência final do filme *O Grande Ditador* (1940), de Charlie Chaplin.

Sinto muito, mas não pretendo ser um imperador. Não é esse o meu ofício. Não pretendo governar ou conquistar quem quer que seja. Gostaria de ajudar – se possível – judeus, o gentio... negros... brancos. [...] Neste mesmo instante a minha voz chega a milhares de pessoas pelo mundo afora... milhões de desesperados, homens, mulheres, crianças... vítimas de um sistema que tortura seres humanos e encarcera inocentes. [...]

[...] Os ditadores liberam-se, porém escravizam o povo. Lutemos agora para libertar o mundo, abater as fronteiras nacionais, dar fim à ganância, ao ódio e à prepotência. Lutemos por um mundo de razão, um mundo em que a ciência e o progresso conduzam à ventura de todos nós. Soldados, em nome da democracia, unamo-nos!

Extraído do site: <www.culturabrasil.pro.br/chaplin1.htm>. Acesso em: 28 fev. 2012.

O gesto e o bigode do personagem fotografado lembram um ditador; você sabe quem é ele? Conhece suas ideias? Que parte do discurso chamou mais a sua atenção? Você sabe a que sistema o texto se refere? Algumas das ideias deste discurso são aplicáveis aos dias de hoje? Quais? Por quê?

A Europa foi, com certeza, a região mais atingida pela Primeira Grande Guerra. Já os Estados Unidos saíram do conflito prestigiados e enriquecidos. Prestigiados porque sua participação foi decisiva para o resultado da guerra. Enriquecidos porque forneceram armas e alimentos a várias nações europeias. Os capitais acumulados durante a guerra e leis norte-americanas que aumentavam os impostos sobre os produtos estrangeiros favoreceram a arrancada dos Estados Unidos nos anos que se seguiram ao conflito.

Os “anos felizes”

Na década de 1920, a produção industrial norte-americana aumentou 64%. Os Estados Unidos eram, de longe, a maior economia do mundo. Para boa parte dos norte-americanos, aqueles tempos foram de prosperidade e otimismo. Por isso os anos 1920 ficaram conhecidos como “anos felizes”. Os altos investimentos em pesquisa científica, o uso de novas fontes de energia e a produção em larga escala ajudam a explicar esse excelente desempenho industrial norte-americano. A confiança nessa prosperidade e a força da propaganda que chegava aos lares por meio do rádio levaram as pessoas a consumir cada vez mais. Em 1920, foi criada a primeira estação de rádio dos Estados Unidos.

PARA SABER MAIS PARA SABER MAIS PARA SABER MAIS



Arquivo Iconographia

No Brasil, a primeira emissora de rádio, a *Rádio Sociedade*, foi criada em 1923 por Roquete Pinto, no Rio de Janeiro. O rádio inaugurou a era da comunicação de massa e possibilitou o extraordinário desenvolvimento da propaganda, visando ao aumento do consumo de bens. A imagem mostra uma família brasileira dos anos 1940 reunida ouvindo rádio.

Nos Estados Unidos, os meios de comunicação de massa da época (rádio e cinema) incentivavam o consumo dizendo que consumir ajudaria os Estados Unidos a continuar crescendo. Possuir o último modelo de carro, geladeira, fogão, rádio, aspirador de pó etc. passou a ser o ideal das famílias norte-americanas. Consumir sempre cada vez mais passou a constituir o estilo de vida do país (*American way of life*).

A Grande Depressão

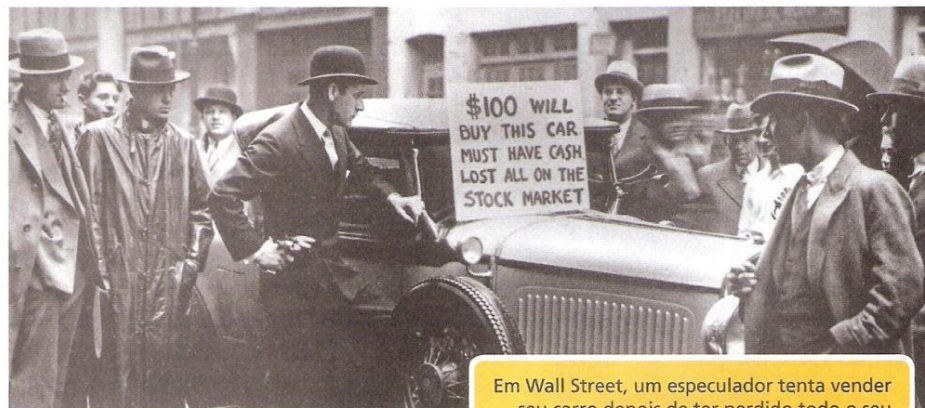
A prosperidade dos anos 1920 nos Estados Unidos foi acompanhada de uma febre de investimentos na **Bolsa de Valores**. As pessoas compravam ações, esperavam algumas semanas e, então, as vendiam com grande lucro. Quem aplicou 100 dólares em março de 1928, em ações da General Electric, em setembro do ano seguinte vendeu-as por 300. Atraídos pelo lucro fácil, muitos empresários aumentavam artificialmente os preços das ações de suas empresas na Bolsa. A especulação parecia não ter limites.

Bolsa de Valores: local onde são negociados determinados papéis de empresas e do governo. Os papéis do governo são chamados de títulos, e os das empresas, de ações.

O crash de 1929

Com essas altas constantes, no final dos anos 1920, o preço das ações já não correspondia à situação real das empresas. Até que, em um dado momento, uma grande empresa faliu e quando os investidores correram para vender suas ações descobriram que não havia compradores para elas. Em 24 de outubro de 1929, uma quinta-feira, os preços das ações começaram a despencar, o que levou ao *crash* (quebra) da Bolsa de Valores de Nova York na semana seguinte. Iniciava-se, assim, a **Grande Depressão** (1929-1933).

Grande Depressão: nome pelo qual ficou conhecida a pior crise da história do Capitalismo (1929-1933).



Em Wall Street, um especulador tenta vender seu carro depois de ter perdido todo o seu dinheiro na Bolsa de Valores.

Razões da Grande Depressão

A maioria dos historiadores aponta quatro razões principais para a Grande Depressão:

- A concentração de riquezas nas mãos de poucos. Em 1929, as 1.349 maiores empresas dos EUA possuíam juntas uma renda de 7 bilhões de dólares, enquanto a renda de todas as outras juntas mal chegava a 1,7 bilhão de dólares.
- o descompasso entre o crescimento dos salários e o aumento dos lucros. Assim, os ricos foram ficando cada vez mais ricos e o número de pobres aumentou, o que limitava bastante a capacidade de consumo.
- A concorrência que a Europa passou a fazer aos Estados Unidos no mercado internacional. A partir de 1925, os países europeus começaram a se recuperar dos danos causados pela Primeira Guerra Mundial e voltaram a produzir o que antes importavam dos Estados Unidos.

- d) A crise agrícola; a prosperidade dos anos 1920 estava ligada à indústria, e não à agricultura, que esteve em crise durante toda a década. Com a mecanização e a eletrificação ocorridas no campo, produzia-se muito acima da capacidade de consumo. Assim, os preços dos produtos agrícolas mantinham-se baixos e os agricultores eram obrigados a pedir dinheiro aos bancos.

Resumindo: a concentração de riqueza, a concorrência europeia – reduzindo o mercado dos produtos americanos – e a crise agrícola contribuíram para que houvesse muito mais mercadorias do que pessoas com dinheiro para comprá-las; configurava-se, assim, uma crise de superprodução.

Os agricultores começaram a perder suas terras por não ter como pagar as dívidas com os bancos; muitas indústrias faliram; outros diminuíram a produção e despediram trabalhadores. Sem emprego, as pessoas compravam menos. O governo norte-americano, por sua vez, diminuiu ao máximo suas compras do exterior, cortou os investimentos externos e parou de conceder empréstimos.

Com isso, a crise se agravou e atingiu outros países. Veja o que diz um historiador:

No pior período da Depressão (1932-3), 22% a 23% da força de trabalho britânica e belga, 24% da sueca, 27% da americana, 29% da austríaca, 31% da norueguesa, 32% da dinamarquesa e nada menos que 44% da alemã não tinha emprego. [...].

Eric Hobsbawm. *Era dos extremos: o breve século XX: 1914-1991*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. p. 97.



Fila de desempregados à procura de abrigos em Nova York durante a Grande Depressão, 1930.

DIALOGANDO

O que se pode concluir com base nesses dados?

Note-se, porém, que a crise atingiu, sobretudo, os mais pobres, contados aos milhões, mesmo durante os “anos felizes”. Os discos de *jazz*, por exemplo, que na época eram produzidos e consumidos, principalmente por afrodescendentes, praticamente deixaram de ser fabricados.

Em destaque, Louis Armstrong (1900-1971), considerado um dos maiores trompetistas e intérpretes de *jazz* de todos os tempos. Os anos 1920 ficaram conhecidos também como a Era do *Jazz*. Assim como o *rap* e o *hip hop*, o *jazz* é um gênero musical surgido entre a comunidade negra e pobre dos Estados Unidos. Muitas das letras do *jazz* eram inspiradas nas experiências sociais dos seus compositores e intérpretes: negros pobres que buscavam na música canais de expressão de sua humanidade, nem sempre reconhecida.



Bettmann/Corbis/Latinstock

O New Deal

Enquanto a crise se alastrava pelo mundo, nos Estados Unidos, em 1932, o líder do Partido Democrata, Franklin Delano Roosevelt, foi eleito presidente da República. Sua equipe econômica adotou, então, as ideias do economista britânico John Maynard Keynes, que tinha previsto a crise e propunha soluções para enfrentá-la.



Hulton Archive/Getty Images

Recém-eleito, Franklin Roosevelt (centro) acena com o chapéu para as pessoas, de braço dado com seu filho, James, após vencer as eleições presidenciais de 1932. Sua esposa, Eleanor Roosevelt, aparece dois degraus abaixo.

Keynes defendia que o Estado deveria intervir na economia, fazendo investimentos maciços e planejando-a de modo a garantir o emprego. Assim, no início do seu governo, Roosevelt lançou o *New Deal* (“Novo Acordo”), uma nova forma de gerenciar a economia. Entre as suas principais medidas estavam:

- o investimento maciço em obras públicas, investindo 4 bilhões de dólares na construção de usinas hidrelétricas, barragens, pontes, hospitais, escolas, aeroportos etc. Tais obras geraram milhões de novos empregos;
- a destruição dos estoques de gêneros agrícolas como algodão, trigo e milho, a fim de conter a queda de seus preços;
- o controle sobre os preços e a produção para evitar a superprodução na agricultura e na indústria;
- a diminuição da jornada de trabalho com o objetivo de abrir novos postos. Além disso, fixou-se o salário mínimo, criou-se o seguro-desemprego e o seguro-velhice (para os maiores de 65 anos).

Com essas medidas, o desemprego diminuiu, a indústria e a agricultura recuperaram-se parcialmente, os salários pararam de cair e, a partir de 1934, a renda nacional voltou a crescer. Observe a tabela:

Renda Nacional dos Estados Unidos (em bilhões de dólares)			
1929	87,4	1935	56,8
1930	75	1936	64,7
1931	58,9	1937	73,6
1932	41,7	1938	67,4
1933	39,6	1939	72,5
1934	48,6	1940	81,3

NIVEAU, Maurice. *História dos fatos econômicos contemporâneos*. São Paulo: Difel, 1969. p. 227.

No resto do mundo, os efeitos da Grande Depressão levaram milhões de pessoas a ficar sem trabalho e sem esperança. Essa situação favoreceu o surgimento de políticos autoritários que acusavam as democracias liberais de serem incapazes de resolver os problemas da população. Para esses políticos a solução era um governo forte, dirigido por um líder único que fosse uma espécie de “salvador da pátria”. Essa solução tinha um nome: Fascismo.

O Fascismo na Itália

Após o fim da Primeira Guerra, a Itália amargava grandes perdas materiais e humanas e devia somas elevadas aos banqueiros norte-americanos e ingleses. O desemprego, já alto, aumentou ainda mais com a volta para casa de 2 milhões de soldados; além disso, muitos italianos reclamavam de o seu país não ter ganho territórios, apesar de ter lutado na guerra ao lado dos vencedores.

Nesse contexto, o ex-combatente italiano Benito Mussolini (1883-1945) se lança na política. Mussolini foi professor primário, jornalista e defensor do Socialismo, chegando a ser perseguido por suas ideias. Porém, ao voltar da Primeira Guerra, abandonou o ideal socialista e fundou, em 1919, os *fasci italiani di combattimento* – organização que deu origem ao movimento e ao partido fascista.

Fasci italiani di combattimento: movimento nacionalista e antiliberal, que atuava por meio de esquadrões armados liderados por ex-oficiais e integrados por jovens ricos e por marginais.

Uma característica importante do Fascismo é o nacionalismo extremado. Os fascistas defendiam a necessidade de uma nação forte, unida, sem luta de classes, a fim de que a Itália revivesse as glórias do Antigo Império Romano. Veja o que diz Mussolini:

O fascismo não crê, nem na possibilidade, nem na utilidade de uma paz perpétua. Só a guerra leva ao máximo de tensão todas as energias humanas e marca com um sinal de nobreza os povos que têm a coragem de afrontá-la.

Para nós, fascistas, a vida é um combate contínuo e incessante. [...]

O princípio essencial da doutrina fascista é a concepção de Estado. Tudo no Estado, nada contra o Estado, nada fora do Estado. O indivíduo está subordinado às necessidades do Estado e, à medida que a civilização assume formas cada vez mais complexas, a liberdade do indivíduo se restringe cada vez mais. Nós representamos um princípio novo no mundo, representamos a antítese nítida, categórica, definitiva da democracia [...], da monarquia, em suma [...] dos imortais princípios de 1789.



Hulton-Deutsch Collection/Corbis/Alamy

"Acreditar, obedecer e combater." Mussolini utilizava slogans como este para despertar o ímpeto nacionalista da população, que manipulava em seu próprio benefício.

Coletânea de Documentos Históricos para o 1º grau – 5ª a 8ª séries, p. 89.

DIALOGANDO

- 1 Como Mussolini vê a guerra?
- 2 O que para ele é a vida?
- 3 O que Mussolini quis dizer com "tudo no Estado, nada contra o Estado, nada fora do Estado"?
- 4 Quais são os imortais princípios de 1789 a que o texto se refere?

A marcha sobre Roma

O Fascismo cresceu rapidamente com base no apoio de grandes empresários assustados com o crescimento dos socialistas e comunistas nas eleições parlamentares italianas. Esses empresários começaram a ver no Fascismo o único meio de manter a ordem social que os favorecia. Mas o Fascismo recebia também o apoio de ex-combatentes, de desempregados, de pequenos camponeses e de marginais. Fortalecido, o movimento fascista transformou-se em um partido político, o **Partido Nacional Fascista** (1921) e, em poucos meses, já contava com 300 mil integrantes obedientes ao *Duce* (chefe) Benito Mussolini.

No ano seguinte, aproveitando-se de uma greve geral deflagrada por comunistas e socialistas, Mussolini fez uma ameaça: ou o governo italiano restabelecia a ordem ou os fascistas o fariam. Percebendo que o rei da Itália, Vittorio Emanuele III, fraquejava, Mussolini planejou e comandou o assalto ao poder. Em 1922, liderou a **Marcha sobre Roma**: à frente de milhares de fascistas (os camisas negras), vindos de várias partes da Itália, invadiu a capital para exigir o poder. A reação do rei Vittorio Emanuele III foi convidar Mussolini a compor o governo, como primeiro-ministro; ele se tornou, então, o chefe de governo da Itália.

Veja o que um historiador disse sobre esse episódio:

[...] O triunfo do fascismo [...] resultou da habilidade do movimento em lidar com os problemas italianos da época, bem como dos erros e das divisões de seus adversários [...]. Para esse triunfo contribuíram também as classes dominantes, que viram no fascismo a saída para a crise que colocava a Itália à beira de uma revolução socialista”.

João Fábio Bertonha. *Fascismo, nazismo, integralismo*. São Paulo: Ática, 2000, p. 15.

DIALOGANDO

De que forma o historiador João Fábio explica a conquista do poder pelos “camisas negras”?

O governo de Mussolini



Mondadori Portfolio/Getty Images

No poder, Mussolini evitava conflitos com seus adversários, mas, às escondidas, incentivava o vale-tudo. Em 1924, por exemplo, os fascistas usaram a violência e a fraude para vencer as eleições. O deputado socialista Giacomo Matteoti ousou denunciar a fraude, e, por isso, foi raptado e assassinado pelos fascistas. O assassinato chocou o mundo; mas o rei da Itália continuou dando seu apoio a Mussolini que, fortalecido, implantou uma brutal ditadura: suprimiu todos os partidos de oposição, conservando apenas o Partido Nacional Fascista; fechou jornais; mandou prender centenas de jornalistas; criou uma polícia secreta, a OVRA, que perseguia, prendia e assassinava os adversários.

Antônio Gramsci, pensador mundialmente conhecido, e membro do Partido Comunista Italiano, foi um dos muitos intelectuais perseguidos e presos pelo governo de Mussolini. Gramsci escreveu parte de sua obra na cadeia, nela morrendo em 1937, vítima da ditadura fascista.

Mas Mussolini não usou apenas a força, recorreu também à aliança com a Igreja Católica e à propaganda de massas para conservar-se no poder. Em 1929, Mussolini assinou um acordo com o Papa Pio XI, o **Tratado de Latrão**, pelo qual reconhecia o Vaticano como Estado independente. Em compensação, obtinha o apoio de parte das autoridades católicas. Situado dentro da cidade de Roma, o Estado do Vaticano possui apenas cerca de 0,5 km² e é dirigido pela Igreja Católica.

Para combater os efeitos da Grande Depressão, o Estado fascista interveio na economia, favorecendo as grandes empresas e os bancos. Essa política beneficiou, sobretudo, as elites e a classe média (que conseguiam emprego no funcionalismo público). Os operários, porém, ficaram sem seus sindicatos e tiveram de enfrentar baixos salários e desemprego.

O Nazismo na Alemanha

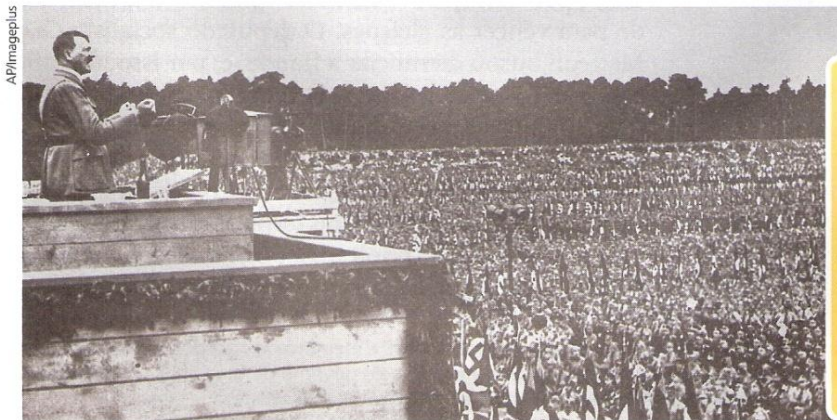
Assim como o fascismo italiano, o nazismo alemão também tirou proveito da crise que se seguiu à Primeira Guerra: inflação galopante, altas taxas de desemprego e dívida externa crescente; sabe-se, por meio de depoimentos e fotos daquela época, que as pessoas levavam carrinhos de mão cheios de dinheiro para comprar umas poucas coisas, tal era a rapidez com que o marco alemão perdia o valor.

Partido e ideologia nazista

O aprofundamento da crise favoreceu, por um lado, o crescimento de socialistas e comunistas nas eleições; por outro, abriu caminho para o surgimento de partidos que prometiam soluções rápidas e “mágicas”. Um desses partidos foi o Partido Nazista, fundado em 1919, ano em que admitiu em seus quadros o ex-cabo Adolf Hitler.

Falando ao público, Hitler culpava os políticos liberais pela derrota da Alemanha na guerra e pelas condições humilhantes impostas ao país pelo **Tratado de Versalhes**. E para atrair e envolver os alemães dizia que o povo alemão era “superior aos demais e, que, apesar disso, estava entregue aos pontapés do resto do mundo”. Com esse discurso inflamado e demagógico Hitler tornou-se, em pouco tempo, o líder absoluto dos nazistas.

Tratado de Versalhes: Imposto pela França em 1919, este tratado considerava a Alemanha a única responsável pela Primeira Guerra e exigia dela a quantia absurda de 132 bilhões de marcos (33 bilhões de dólares na época).

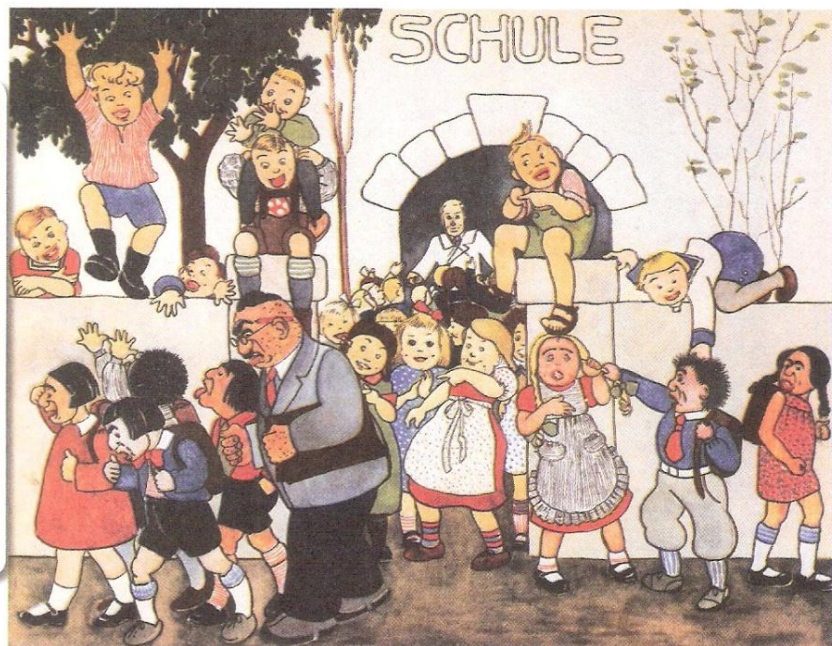


Para empolgar as multidões, Hitler recorria a uma oratória demagógica, de gestos exagerados, e prometia tudo a todos sabendo de antemão que não iria cumprir.

Em 1920, o Partido Nazista criou as SA – Tropas de Assalto –, encarregadas de eliminar fisicamente seus adversários políticos. Três anos depois, Hitler tentou a tomada do poder por meio de um golpe de Estado na cidade alemã de Munique, mas fracassou e foi preso. Na cadeia, ele produziu boa parte de um livro contendo os princípios básicos do Nazismo:

- **A superioridade da raça ariana.** Para Hitler existiria uma raça pura (a ariana), da qual provinham os alemães, que era superior a todas as outras.
- **O antissemitismo.** Os nazistas justificavam seu ódio aos judeus dizendo que eles haviam contaminado a “raça ariana”. Assim, para salvar a Alemanha e purificar a raça ariana, os judeus deviam ser exterminados;
- **A necessidade de um espaço vital.** Para Adolf Hitler, os alemães precisavam conquistar territórios de outras nações a fim de se realizarem plenamente.

Propaganda antissemita veiculada na Alemanha nazista: à direita vê-se um garoto, representado como judeu, puxando as tranças de uma menina loura; à esquerda e ao centro, crianças alemãs zombam e fazem caretas para crianças judias que, sentindo-se constrangidas, deixam a escola acompanhadas de um adulto, que também é judeu (note o quipá em sua cabeça.).



1936. Coleção particular. Foto: Album/Alg-Images/Latinstock

A ascensão dos nazistas

Desde 1925, a Alemanha republicana era governada pelo general Paul von Hindenburg, que, com a ajuda de capital norte-americano, colocou em prática um programa de recuperação econômica e fortaleceu a democracia no país. Líderes radicais, como Hitler, tinham perdido a credibilidade e Berlim, a capital do país, tornara-se palco de intensa atividade artística e cultural. Mas com a crise de 1929, a situação se alterou profundamente. Na Alemanha, a produção caiu, a inflação disparou e o desemprego trouxe consigo a fome, a humilhação e a falta de esperança.

Entre 1929 e 1932, o número de desempregados na Alemanha saltou de 2,85 para 6,04 milhões, que correspondia a quase um terço do total de trabalhadores. Nesse cenário deprimente, Hitler se apresentou como “salvador da pátria” e conquistou a simpatia de milhões de alemães, entre os quais havia muitos militares e industriais. Em janeiro de 1933, Hitler assumia o cargo de chanceler (chefe de governo) na Alemanha.

DIALOGANDO

Por que será que milhões de alemães aderiram ao Nazismo?

Hitler no poder

Logo no início da gestão de Hitler como primeiro-ministro, os nazistas conseguiram, aproximadamente, 44% do total de votos nas eleições parlamentares de 1933 (nas eleições anteriores, 1929, eles haviam obtido apenas 3% das cadeiras). Os nazistas tinham agora a maioria no Parlamento. A vitória dos nazistas nessas eleições pode ser explicada pelos efeitos da crise econômica sobre os eleitores, e pelo uso intensivo da propaganda e da violência do Estado.



Hitler, ladeado por tropas de elite, durante cerimônia militar nazista em Nuremberg.

No poder, Adolf Hitler implantou a mais cruel ditadura da história da humanidade; os nazistas queimavam livros, demitiam democratas e comunistas de seus empregos e perseguiam os judeus (estes foram proibidos de namorar, casar ou manter relações sexuais com pessoas de “sangue alemão”). Em 1934, com a morte de von Hindenburg, Hitler assume a presidência com o título de *Führer* (guia, condutor) e, no governo, não cumpre nenhuma de suas muitas promessas: os salários são congelados, a reforma agrária fica só no papel e os trustes como o do grupo Krupp ganham maior liberdade para agir. Então, Hitler e seus auxiliares intensificam a propaganda e a violência física contra adversários.

Na política externa, a Alemanha nazista alia-se à Itália fascista em 1936, ano em que, por forte pressão de Hitler, a capital alemã, sediou os Jogos Olímpicos. A intenção do *Führer* naqueles jogos era comprovar a superioridade alemã!

Reforma agrária: conjunto de medidas jurídicas e econômicas que visam melhorar a distribuição das terras cultiváveis, tornando a propriedade, a posse e o uso da terra acessíveis a um número maior de pessoas ou famílias.

PARA REFLETIR PARA REFLETIR PARA REFLETIR PARA REFLETIR

AS OLIMPIADAS DE 1936: ESPORTE E RACISMO

Em 1936, os Jogos Olímpicos foram organizados em Berlim. Disposto a impressionar o resto do mundo, Hitler mandou construir um estádio para 100 mil pessoas; gastou cerca de 30 milhões de dólares para erguer a Vila Olímpica, onde seriam recebidos 4 mil atletas de todos os continentes; e encomendou a uma consagrada cineasta alemã, Leni Riefensthal, a direção do filme oficial da competição, que deveria ser um louvor aos ideais nazistas.

No entanto, nem tudo saiu do jeito que Hitler desejava.

Inicialmente, foi obrigado a aceitar na equipe da Alemanha duas atletas alemãs de origem judia (elas não eram, na visão de Hitler, “alemãs puras”): Gretel Bergamann, atleta de salto em altura, e Helene Meyer, esgrimista que havia ganhado uma medalha de ouro nos Jogos Olímpicos de 1928. O Comitê Olímpico Internacional pressionou as autoridades nazistas com uma ameaça: se elas fossem proibidas de participar, a Alemanha não sediaria os jogos.

E mais: quem mais brilhou naqueles jogos não foi nenhum “ariano puro”, de cabelos loiros e olhos azuis, mas sim os atletas negros norte-americanos que ganharam todas provas de atletismo, entre 100 m e 800 m, salto em distância e salto em altura. Entre eles estava um neto de escravos, o corredor Jesse Owens, que ganhou quatro medalhas de ouro. No salto em distância atingiu 8,06 m, recorde olímpico por 24 anos.

Hitler estava presente no estádio, mas saiu antes que a prova de salto terminasse. A “estrela da festa” foi mesmo Jesse Owens, cuja vitória é até hoje lembrada como prova de que as ideias racistas de Hitler não passam de bobagens.



Biblioteca do Congresso, Washington

Jesse Owens, atleta negro norte-americano, vence com folga a prova dos 100 m rasos em 3 de agosto de 1936. Para desgosto de Hitler, Owens ganhou quatro medalhas de ouro nos Jogos Olímpicos de Berlim, em 1936: nos 100 m, nos 200 m, no revezamento 4x100 m e no salto em distância.

No campo econômico, o Nazismo desenvolveu as indústrias de base (ferro, aço, máquinas), investiu em obras públicas e estimulou as fábricas de armas diminuindo, com isso, o desemprego. Em 1938, Hitler substituiu vários comandantes militares e assumiu o comando das Forças Armadas; o *Führer* já não escondia as suas intenções: ele preparava a Alemanha para a guerra.

As ideias nazifascistas ganharam seguidores em várias partes do mundo, como Espanha, Portugal e Brasil.

Movimentos fascistas em outros países

Na Espanha, o impacto da Grande Depressão gerou grande insatisfação popular e favoreceu a queda da Monarquia e a proclamação da República, em 1931. O governo republicano pôs em prática uma reforma agrária e militar que encontrou forte oposição entre grupos da elite e das camadas médias espanholas; tais grupos se uniram, então, e formaram a **Falange**, um partido fascista que também usava a violência para combater e eliminar os adversários. Socialistas e comunistas, por sua vez, aliaram-se aos republicanos e formaram a **Frente Popular**, que venceu as eleições de 1936 e assumiu o poder na Espanha.

Os fascistas liderados pelo general Francisco Franco, apoiado por parte do Exército e dos membros da Falange, reagiram pegando em armas; teve início assim uma sangrenta **guerra civil** (1936-1939). Hitler e Mussolini, juntos, enviaram soldados para a Espanha a fim de ajudar os fascistas liderados por Franco a derrubar o governo republicano eleito democraticamente pelo povo espanhol.

DIALOGANDO

Observe a imagem com atenção.

O cartaz diz: "Levantemo-nos contra a invasão italiana na Espanha."

- 1 Que país está sendo pisado na imagem?
- 2 E a bota mostrada na imagem o que representa?
- 3 Como você chegou a essa conclusão?



1937. Litogravura. Coleção particular. Foto: The Bridgeman Art Library/Glow Images

A Guerra Civil espanhola matou 750 mil pessoas e foi vencida pelas forças do general Franco, que se aproveitou para instalar no país uma brutal ditadura (o franquismo). A democracia só foi restabelecida na Espanha em 1976, com a volta das eleições e da monarquia parlamentar.


Um outro exemplo de Fascismo foi o **salazarismo**, nome pelo qual ficou conhecida a ditadura instalada em Portugal pelo professor de economia Antônio de Oliveira Salazar, entre 1933 e 1974. No Brasil, as ideias fascistas inspiraram a criação da **Ação Integralista Brasileira**, cujo chefe supremo era o escritor e jornalista Plínio Salgado. O fascismo à brasileira foi chamado de **integralismo**. ■

ANEXO 9

PRINT DA TELA DO E-MAIL


Novo | Responder | Excluir | Arquivar | Lixo eletrônico | Limpar


Professora, aqui está o meu resumo e também a imagem de artes. obrigada (:

 [Redacted Name]
ter 23/08, 17:55
Você

Documentos

Você respondeu em 23/08/2016 20:38.

 Política e propaganda d...
17 KB

 Doc1.docx
126 KB

2 anexos (143 KB) | Baixar tudo | Salvar tudo no OneDrive - Pessoal

ANEXO 10

TEXTO COM DEVOLUTIVA PARA ÚLTIMA CORREÇÃO E FORMATAÇÃO

Política e Propaganda de **Massa**

Segundo Maria Helena **Capelato**, os regimes autoritários se fundamentam na política de massas, imagem do líder e centro teatral.

A Grande Depressão: Fascismo e **Nazismo**

A Europa foi a mais atingida pela Primeira Guerra, os Estados Unidos saíram prestigiados e enriquecidos: Prestigiados pela participação decisiva e enriquecidos por fornecerem armas e alimentos.

Os "anos felizes"

Na década de 1920, a produção industrial norte-americana aumentou 64%. Esse aumento se deve ao excelente desempenho industrial, a força da propaganda e pelos norte-americanos consumirem cada vez mais.

O crash de 1929

Na prosperidade dos anos 1920, os investimentos na Bolsa de Valores aumentavam artificialmente os preços das ações, porém, em outubro de 1929, os preços começaram a despencar o que levou ao Crash da Bolsa de Valores.

As principais razões da Grande Depressão foram:

A concentração de riquezas nas mãos de poucos, o descompasso entre o crescimento dos salários e o aumento de dos lucros, a concorrência que a Europa passou a ter com os Estados Unidos no mercado internacional, a crise agrícola, a prosperidade dos anos dos anos 1920 estava ligada à indústria, e não à agricultura, que esteve em crise durante toda década.

Os agricultores perderam suas terras por não pagarem suas dívidas, indústrias faliram, outras diminuíram a produção e despediram trabalhadores. O governo norte-americano diminuiu suas compras no exterior e parou de conceder impostos.

O New Deal

Em 1932, Franklin **Delano** Roosevelt foi eleito presidente da República e adotou as **ideias** do britânico John Maynard Keynes que propunha solução para a crise.

Dentre suas principais propostas estavam: o investimento maciço em **abras públicas**, destruição da jornada de trabalho. Com essas medidas, os salários pararam de cair e em 1934, a renda voltou a crescer.

No resto do mundo, os efeitos da Grande Depressão levaram milhões de pessoas a ficar sem emprego e sem esperança. Assim, o Fascismo foi visto como solução. O Fascismo na **Itália**

Apesar de ter saído vitoriosa, a Itália também saiu da guerra com grandes perdas materiais e humanas, além de não ter ganhado território o **excontente** italiano **Benito** Mussolini se lança na política. Ao voltar da **1ª** Guerra, abandonou o ideal socialista e fundou em 1919, os **fasciitalainidicombattimento**, que deu origem ao partido Fascista.

[E1] Comentário: Confira o título original no livro
Use negrito para títulos e subtítulos

[E2] Comentário: Use negrito para títulos e subtítulos

[E3] Comentário: Use negrito para títulos e subtítulos

[E4] Comentário: Use negrito para títulos e subtítulos

[E5] Comentário: Use negrito para títulos e subtítulos

[E6] Comentário: à

[E7] Comentário: à

[E8] Comentário: não use vírgula entre sujeito e verbo

[E9] Comentário: Use negrito para títulos e subtítulos

[E10] Comentário: Dê um espaço e Use negrito para títulos e subtítulos

[E11] Comentário: ex-combatente

[E12] Comentário: Benito Use vírgula no aposto, Benito Mussolini,

[L13] Comentário: 1ª

[L14] Comentário: 1ª

[E15] Comentário: Confira essa expressão no texto original e use itálico para destacar

A Marcha Sobre Roma

O Fascismo cresceu rapidamente com apoio de grandes empresários. Recebia também o apoio de excombatentes, de desempregados, de pequenos camponeses e de marginais.

Em 1922, Mussolini liderou a Marcha sobre Roma, a frente de milhares de fascistas, invadiu a capital para exigir o poder. O rei Vittorio Emanuele III reagiu convidando Mussolini a compor o governo como primeiro-ministro, ele se tornou então, chefe do governo da Itália.

O Governo de Mussolini

No poder, Mussolini evitava conflitos, mas por traz disso incentivava o vale-tudo. Usou a violência para vencer as eleições e assassinou Giacomo Matteoti por ter ousado denunciá-lo. Porém, o rei italiano continuou o incentivo e fortalecido implantou uma brutal ditadura que: Suprimiu os partidos opositores, fechou jornais, prendia e assassinava os adversários. Mas não utilizava apenas a força, assinou em 1929 o tratado de Latrão com o Papa Pio XI, que reconhecia o Vaticano como país independente, assim obtendo o apoio de parte das autoridades católicas.

O Nazismo na Alemanha

Igual ao Fascismo italiano, também houve proveito da crise Pós Primeira-Guerra: inflação galopante, altas taxas de desemprego e dívidas externas crescentes.

Partido e Ideologia Nazista

O aprofundamento na crise favoreceu por um lado o crescimento de socialistas e comunistas, por outro, abriu caminhos para o surgimento de partidos que prometia soluções rápidas, como o partido Nazista que admitiu em seus quadros o ex-cabo Adolf Hitler.

Em público, Hitler culpava os políticos liberais pela derrota alemã na guerra e pelas condições que lhes foram impostas ao tratado de Versalhes. Para atrair a população, elegia os alemães que eram “superiores aos demais”. Com esses discursos, em pouco tempo, se tornou líder absoluto dos nazistas.

Em 1920, o partido Nazista criou os S.A. (Tropas de Assalto) encarregados de eliminar seus adversários políticos. Três anos depois, Hitler tentou um Golpe de Estado, mas acabou preso. Na cadeia, produziu um livro com os princípios básicos do nazismo: A superioridade da raça Ariana, o antissemitismo, a necessidade de um espaço vital.

Com a crise de 1929, a situação alemã alterou profundamente. Na Alemanha a inflação disparou, a produção caiu e o desemprego trouxe a fome e a humilhação. Diante desse cenário, Hitler se apresentou como “Salvador da Pátria” e conquistou a simpatia de milhões. Em julho de 1933, Hitler assumiu como primeiro-ministro, os nazistas conseguiram 44% de todos os votos e se tornaram maioria no parlamento. A vitória pode ser explicada pelos efeitos da crise e pelo intenso uso de propagandas.

No poder, Hitler implantou a mais cruel ditadura da história da humanidade. Em 1934, com a morte de Von Hindenberg, Hitler assumiu a presidência e, no governo, não cumpre nenhuma de suas promessas.

Na política externa, a Alemanha nazista se alia a Itália fascista em 1936, ano que por forte pressão de Hitler, Berlim sediou os Jogos Olímpicos. A intenção de Hitler era confirmar a superioridade alemã. Na economia, o Nazismo desenvolveu a indústria de base (ferro, aço, máquinas), investiu em obras públicas e estimulou as fabricações de armas, assim diminuindo o desemprego. Em 1938, Hitler

substituiu vários comandantes militares e assumiu o comando das forças armadas; Hitler já não escondia suas intenções, queria guerra.

Referência bibliográfica do texto-base

BOULOS JÚNIOR, A. Política e Propaganda de Massas. In: _____. História: Sociedade & Cidadania. 9º ano. São Paulo: FTD, 2012, p.

[E16] Comentário: Use negrito para títulos e subtítulos

[E17] Comentário: ex-combatentes

[E18] Comentário: Use negrito para títulos e subtítulos

[E19] Comentário: traz

[E20] Comentário: Use negrito para títulos e subtítulos

[E21] Comentário: Use negrito para títulos e subtítulos

[E22] Comentário: que

[E23] Comentário: máquinas

[E24] Comentário: negrito

ANEXO 11

TÓPICO DO TEXTO “A REVOLUÇÃO RUSSA”

A Rússia czarista

No final do século XIX, o Império russo era o maior país do mundo (22 milhões de km²) e abrigava uma população de cerca de 160 milhões de habitantes, a maioria dos quais vivendo no campo.

O regime político era a monarquia absolutista e todo poder se concentrava nas mãos do *czar*. Ele nomeava e demitia ministros conforme sua vontade, censurava jornais e revistas e decidia pela nação, tanto na política interna quanto na externa. De 1613 a 1917, o Império Russo foi governado pelos czares da dinastia Romanov. O czar e sua família, a nobreza (os boiardos) e o clero ortodoxo possuíam enormes privilégios e eram donos da maior parte das terras russas. Contam que, no censo de 1897, um funcionário perguntou a Nicolau II qual era sua profissão, e ele respondeu: “dono da terra russa”.

Já os camponeses (os mujiques) compunham cerca de 80% da população e viviam, em sua maioria, como servos, devendo a seus senhores uma série de pesadas obrigações. Analfabetos em sua imensa maioria, eram eles também os mais atingidos pelas doenças e pelas crises de fome que assolavam o país com frequência. Os camponeses reagiram à servidão promovendo revoltas. Entre os séculos XVII e XIX ocorreram várias rebeliões camponesas na Rússia; a maior delas foi a *Rebelião Pugatchev* (1773-1775), que contou com a participação de milhares de camponeses e só foi derrotada pelo exército czarista depois de muita luta.

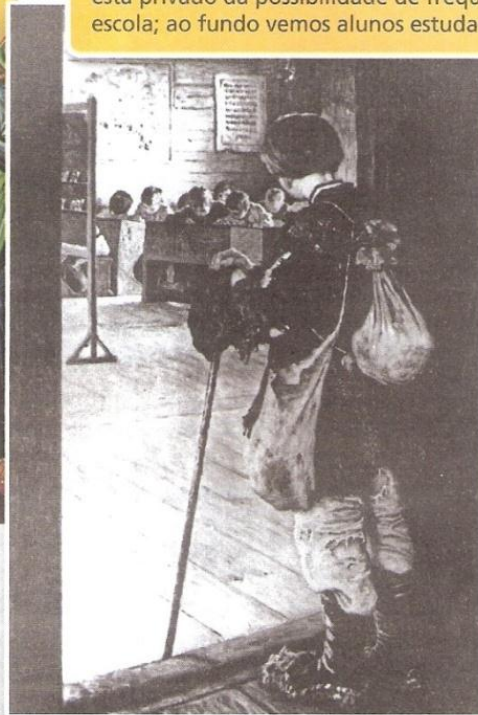
Czar: soberano tido como eleito por Deus e que, além disso, tinha o título de *autokrator*, isto é “chefe do exército”. A palavra *czar* vem do latim *caesar*.

Escola russa. Séc. XX. Óleo sobre painel. Tretyakov Gallery, Moscou. Foto: The Bridgeman Art Library/Glow Images



Ícone mostrando a família do último imperador russo, o czar Nicolau II (1895-1917) (óleo sobre painel). Note que o czar Nicolau II e sua família são representados como figuras sagradas, que lembram na expressão e nos gestos Jesus, a Virgem Maria e os santos. Apresentando-se como eleito por Deus, o imperador ajudava a legitimar seu poder.

Tela do pintor russo N. P. Bogdanov-Belsky, 1897. O artista mostra em sua pintura realista um menino camponês no limiar da porta da sala de aula. Ele sugere, assim, que o menino está privado da possibilidade de frequentar a escola; ao fundo vemos alunos estudando.



Nikolay P. Bogdanov-Belsky. Séc. XIX. Óleo sobre tela. Museu Estatal Russo, São Petesburgo. Foto: TopFoto/Keystone

As rebeliões camponesas desgastaram a servidão, mas esta só foi abolida em 1861. Ao se abolir a servidão, no entanto, exigiu-se que os ex-servos pagassem ao governo czarista uma indenização por 49 anos! Essa indenização consistia em uma prestação mensal em gêneros agrícolas. Além disso, a maioria dos camponeses continuou sem acesso à terra e superexplorados pelos grandes proprietários. Para escapar dessa situação de extrema pobreza, dezenas de milhares de mujiques migraram para as cidades em busca de uma vida melhor.

Entre 1863 e 1914, a população que vivia nas cidades do Império Russo mais que triplicou: passou de 6 milhões para 18,3 milhões. Nas cidades, esses trabalhadores buscavam emprego nas indústrias nascentes.

ANEXO 12

Textos utilizados para análise de fragmentos na oficina 2

No continente europeu, nos EUA e no Japão, o capitalismo associado a uma forte industrialização se desenvolveu. Essa fase se deu pela descoberta de novas tecnologias na indústria, nos transportes e nas comunicações. Ilustre os avanços tecnológicos ocorridos então: a descoberta de um processo de fabricação de aço em 1856, a invenção do dinamite em 1840 e a invenção e aperfeiçoamento do motor de combustão interna na década de 1870. Nos transportes ocorreu um aumento nas ferrovias e o uso da locomotiva e do barco a vapor no transporte de pessoas e mercadorias. Também ocorreu o telégrafo e o telefone.

Com o desenvolvimento da industrialização as potências capitalistas entraram em uma disputa por colônias ou áreas de influência na Ásia, África, América Latina e Oceania. Isso se originou a uma expansão capitalista com objetivo de dominação chamada Imperialismo.

As grandes potências buscavam oportunidades de investimento, mercados produtores de matéria prima, mercados consumidores, ouro e diamantes.

Segunda fase

na Europa, nos EUA e no Japão o desenvolvimento do capitalismo foi uma forte aceleração industrial.

Descobertas

Fabricação do aço por Henry Bessemer, descoberta do aço fácil de ser trabalhado do que o ferro torna-se mais barato

Invenções

Do dínamo gerador de eletricidade permite transmissão de corrente elétrica, o motor de combustão interna, permitiu o aproveitamento de petróleo. Transportes aumento dos ferros vias, locomotivas de barco a vapor aproveitamento do petróleo, primeiras automóveis por Henry Ford e Karl Benz

Telefone por italiano Antônio Meucci Giuseppe Meucci

Imperialismo Potências capitalistas EUA, Grã Bretanha, França e Japão entravam na disputa de dominação, intensificaram a conquista de terras.

ANEXO 13
O RESUMO ESCOLAR E SUAS VARIAÇÕES

O RESUMO ESCOLAR E SUAS VARIAÇÕES			
O leitor		Finalidades do resumo	
Conhece o texto-fonte	O professor	Estratégia de ensino-aprendizagem (ver abaixo, no quadro).	
		Controle da realização da tarefa.	
	Colegas que estejam estudando o mesmo texto	Socializar o resumo realizado	Alimentar a discussão em sala de aula.
			Reunir dados de vários textos-fonte para produzir um outro texto, que não é um resumo (por exemplo, o roteiro de um seminário, um relatório de pesquisa etc.).
O próprio estudante	Relembrar os conteúdos principais do texto estudado	Auxiliar o estudo individual do texto.	
Desconhece o texto-fonte	Colegas que estejam estudando outro texto	Informar os colegas sobre o texto	Alimentar a discussão em sala de aula.
			Servir como guia de estudo para os colegas.
			Reunir dados de vários textos-fonte para produzir outro texto, que não é um resumo (por exemplo, o roteiro de um seminário, um relatório de pesquisa etc.).

ANEXO 14
EXEMPLOS DOS CONCEITOS APRESENTADOS SOBRE RESUMO ADAPTADOS
DE SOUSA ET AL (2012, p. 88-91)

Atualmente quase todas as sociedades estão enfermas. Produzem má qualidade de vida para todos, seres humanos e demais seres da natureza. E não poderia ser diferente, pois estão assentadas sobre o modo de ser do trabalho entendido como dominação e exploração da natureza e da força do trabalhador. À exceção de sociedades originárias como aquelas dos indígenas e de outras minorias no sudeste da Ásia, da Oceania e do Ártico, todas são reféns de um tipo de desenvolvimento que apenas atende as necessidades de uma parte da humanidade (os países industrializados), deixando os demais na carência, quando não diretamente na fome e na miséria. Somos uma espécie que se mostrou capaz de oprimir e massacrar seus próprios irmãos e irmãs da forma mais cruel e sem piedade. Só neste século morreram em guerras, em massacres e em campos de concentração cerca de 200 milhões de pessoas. E ainda degenera e destrói sua base de recursos naturais não renováveis.

Ideia central

Argumento

Talvez usar essa parte no resumo

Quase todas as sociedades estão enfermas. Produzem má qualidade de vida para seres humanos e demais seres da natureza. Estão assentadas sobre o modo de ser do trabalho entendido como dominação e exploração da natureza e da força do trabalhador. São reféns de um tipo de desenvolvimento que apenas atende as necessidades de uma parte da humanidade (os países industrializados), deixando os demais na carência. Somos uma espécie que se mostrou capaz de oprimir e massacrar seus próprios irmãos e irmãs e ainda degenera e destrói sua base de recursos naturais não renováveis.

<p>Texto-fonte</p>	<p>Atualmente quase todas as sociedades estão enfermas. Produzem má qualidade de vida para todos, seres humanos e demais seres da natureza. E não poderia ser diferente, pois estão assentadas sobre o modo de ser do trabalho entendido como dominação e exploração da natureza e da força do trabalhador. À exceção de sociedades originárias, como aquelas dos indígenas e de outras minorias no sudeste da Ásia, da Oceania e do Ártico, todas são reféns de um tipo de desenvolvimento que apenas atende as necessidades de uma parte da humanidade (os países industrializados), deixando os demais na carência, quando não diretamente na fome e na miséria. Somos uma espécie que se mostrou capaz de oprimir e massacrar seus próprios irmãos e irmãs da forma mais cruel e sem piedade. Só neste século, morreram em guerras, em massacres e em campos de concentração cerca de 200 milhões de pessoas. E ainda degenera e destrói sua base de recursos naturais não renováveis.</p>
<p>Resumo</p>	<p>Leonardo Boff afirma que (1) quase todas as sociedades estão enfermas. Como (2) se baseiam na dominação e na exploração da natureza e da força do trabalhador, terminam por produzir má qualidade de vida para as pessoas (3) e demais seres da natureza. O modelo de desenvolvimento que adotam atende apenas aos países industrializados. Esses fatos mostram que (4) somos uma espécie capaz de massacrar seus semelhantes em guerras que já mataram cerca de 200 milhões de pessoas (5) e de destruir sua base de recursos naturais não renováveis.</p>
<p>Transformações (generalização e integração)</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Inclusão do nome do autor do texto e do que ele realiza com o texto ("afirma X") 2. A conjunção "como" explicita a relação de causa e consequência entre o modo de funcionamento dessas sociedades e os efeitos negativos para as pessoas e a natureza. 3. Substituição de "seres humanos" por um termo mais curto, "pessoas". 4. A expressão "Esses fatos mostram" ressalta o reforço da tese inicial exposta pelo autor, de que os seres humanos têm errado muito na organização da sociedade. 5. A inclusão do exemplo se deve à finalidade do resumo. Como ele será usado como fonte de informação no debate e na produção de texto de opinião pelos estudantes, o exemplo pode dar a força da argumentação do autor, que destaca a medida da imperfeição humana.

ANEXO 15

TEXTO: ÁFRICA E BRASIL AFRICANO

O TEXTO COMO FONTE

O texto a seguir é de Marina Mello e Souza, professora da História da África da Universidade de São Paulo (USP). Leia-o com atenção.

[...] Pela guerra, por meio de acordos diplomáticos, controlando os chefes locais ou substituindo-os por funcionários do seu governo, os países colonizadores dominaram quase todo o continente africano de cerca de 1890 a 1960. [...]



Biblioteca do Congresso, Washington

Foto de celebração de um acordo entre um europeu e uma autoridade africana no século XX.

Mesmo sendo consequência de um processo que não aconteceu de uma hora para outra, do ponto de vista africano a partilha do continente foi um brusco reagrupamento no qual cerca de 10 mil unidades sociais foram reduzidas a quarenta. [...]. Essas unidades sociais originais foram chamadas de “tribos” pelos colonizadores, que ignoraram os laços comerciais, políticos e culturais que as haviam unido até então. Muitas vezes reorganizados a partir das novas fronteiras coloniais que foram traçadas sem a participação dos que moravam nas terras divididas, os grupos sociais tiveram de construir novas identidades a partir da língua e da religião do colonizador. [...].

No período anterior – do tráfico de gente – as pessoas eram retiradas da África para trabalhar na América [...]. Agora as pessoas eram postas a trabalhar dentro da própria África [...]

Era enorme a espoliação que o continente africano sofria ao ter parte de sua força de trabalho drenada para a América, em troca da intensificação das guerras

e do aumento do poder de alguns chefes. E continuou sendo enorme, senão maior, a espoliação imposta ao continente africano pela exploração de sua força de trabalho em benefício de empresários estrangeiros e uns poucos nativos, e pela extração de suas riquezas naturais. Ouro, diamantes, petróleo e muitos minérios são ainda hoje retirados em grande quantidade do solo de regiões da África, por companhias francesas, inglesas e norte-americanas principalmente.

Já os elefantes, que forneciam o cobiçado marfim com o qual as elites ocidentais do século XIX faziam bolas de bilhar, teclas de piano, cabos de faca e espada e uma variedade de objetos esculpidos, foram quase totalmente dizimados, sobrevivendo apenas em algumas reservas, nas quais animais e paisagens considerados exóticos atraem a atenção e alguns dólares de quem os pode gastar com turismo. [...].

Marina de Mello e Souza. *África e Brasil africano*. São Paulo: Ática, 2006. p. 159-161.

ANEXO 16

ALGUNS “CAUSOS MINEIROS”

• Causos de Minas: 7 lendas misteriosas que todo mineiro precisa saber

- Reza a lenda que você não pode deixar de lembrar estas histórias
- Redação Sou BH - 08/03/16 as 18:34 - Atualizado em 14/06/16 as 18:06



- **HISTÓRIAS DE FANTASMAS ASSOMBRAM A CIDADE DE OURO PRETO**
- Mineiro que é mineiro mesmo sempre tem um “causo” para contar! Aquela história que sua vó contou para sua mãe, que passou para você e provavelmente será repassada para seus filhos e netos. Muitos têm medo, alguns levam ao pé da letra e outros até acham graça. O que não dá para negar é que todos enriquecem a cultura de Minas Gerais. Confira as lendas e causos que fizeram parte da vida escolar de muita gente:
- **1) Loira do Bonfim:**
- Uma das mais tradicionais de Belo Horizonte, a Loira do Bonfim surgiu em meados do século XX. Trata-se da história de uma mulher loira que, por volta das 2h da madrugada, insinuava-se para os boêmios da cidade, que estavam no ponto do bonde. Ela os conduzia para sua "casa", o cemitério do Bonfim. Os homens acreditavam que se tratava de uma garota de programa, mas, ao chegar no local, ela simplesmente desaparecia. Muitos motoristas de ônibus e táxis

preferiram não rodar tarde da noite, naquela região, por causa da lenda tão famosa.

- **2) Capeta da Vilarinho**

- Uma das histórias mais ousadas que a capital mineira tem. O capeta da Vilarinho foi um rapaz que, em uma noite agitada da cidade, no início dos anos 90, convidou uma garota para dançar, numa gafieira localizada na avenida Vilarinho. A jovem só não esperava que, entre um passo e outro da música, o homem revelasse seus chifres quando seu chapéu caiu no chão. Com os gritos assustados, quem estava presente não ousou capturar o ser estranho, mas garantiu ver as patas de bode no lugar de pernas do homem. Repórteres de TV e rádio foram até o local, mas nunca mais avistaram algo parecido com o tal "Capeta da Vilarinho". Até hoje, o assunto repercute nas rodas de conversa da região.

- **3) Fantasmas de Ouro Preto**

- Os fantasmas e seus mistérios dominam o cenário dos templos religiosos de Ouro Preto. Na Igreja do Rosário, moradores garantem escutar tambores e cantorias à noite, quando ninguém está presente. Segundo os que creem na lenda, gemidos e correntes se arrastando também podem ser ouvidos de madrugada dentro da igreja São Francisco de Assis. Frequentemente, à noite, velas acesas são vistas sobre as campas do cemitério da Capela de Nossa Senhora das Dores. E, muito antes da Igreja de São Francisco de Paula ganhar luz elétrica, ela foi vista brilhando na escuridão da noite. Ah! Tem ainda o caso da Maria Chinela que, mulher que arrastava os chinelos enquanto limpava a igreja do Carmo. Muita gente diz ouvir as passadas de chinelo, mesmo após a morte dela.

- **4) ET de Varginha**

- A cidade de Varginha é mundialmente conhecida pela sua famosa lenda: o ET de Varginha! Na noite de 19 de junho, do ano de 96, um casal, que morava a 10 quilômetros da cidade, avistou uma nave esfumaçando que sobrevoa o pasto. No outro dia, três garotas afirmaram que viram ter visto um ET agachado junto ao muro. Segundo elas, a criatura tinha pele marrom, veias saltadas, olhos enormes vermelhos e crânio grande, com 3 protuberâncias. Os ufólogos da cidade afirmam que o ser espacial teria sido capturado pelas autoridades. Depois teria passado por 2 hospitais, mas morreu. A história continua sendo um grande mistério.

- **5) Fantasma do Palácio**

- E quem diria que o Palácio da Liberdade, que serviu de moradia para os primeiros governadores de Minas, seria alvo de causos assombrados, hein? Com seus cômodos luxuosos, decoração francesa e painéis milionários, o Palácio carregou a fama assombrada após uma sequência de mortes trágicas em suas dependências, o que levou os políticos a se mudarem. Reza a lenda que a antiga moradora

do terreno assombrava as autoridades públicas insatisfeita com a demolição da sua humilde casinha. A senhora despejada também era conhecida como Maria Papuda, uma vez que sofria de bócio.

- **6) Saci Pererê**

- Um dos personagens marcantes do folclore brasileiro é uma lenda mineira! O negro de uma perna só, que usa um capuz vermelho e um cachimbo na boca, é o guardião das florestas. Gosta de assobiar e desaparecer num redemoinho. Quem quiser entrar na mata, precisa pedir autorização ao Saci, do contrário pode cair em uma armadilha. Segundo a lenda, o único jeito de capturar um Saci é retirando seu gorro e prendendo-o em uma garrafa, isso depois de usar uma peneira ou um rosário em cima do redemoinho que ele usa na hora de fugir. Sabe-se lá o porque!

- **7) A mulher do algodão**

- Quem nunca ouviu falar na mulher do algodão ou na loira do banheiro? Mesmo com nomes diferentes são a mesma lenda. Dizem que a famosa aparecia em banheiros de escolas assustando crianças, com algodões que saíam pelas orelhas e nariz, vestida com roupa branca, tinha a expressão triste e surgia no vaso sanitário quando fosse invocada ou não. segundo a lenda, a história começou depois que uma mulher morreu em um acidente de carro tentando chegar até seu filho, que tinha ficado de castigo no banheiro da escola onde estudava. Por não ter chegado nenhum socorro para salvar a mulher, colocaram algodão em seus machucados e em seu nariz e ouvido para tentar evitar a hemorragia. Na tentativa de encontrar seu filho ela ainda aparece nas escolas. Ixi!

ANEXO 17

CIENTISTAS TENTAM DESVENDAR OS MISTÉRIOS DA MEMÓRIA HUMANA

23/03/09 - 14h12 - Atualizado em 23/03/09 - 14h12

Cientistas tentam desvendar os mistérios da memória humana

Fenômeno da 'ponta da língua' pode ser contagioso, dizem neurocientistas.
Memória normal não consegue guardar mais que nove itens de vez.

Natalie AngierDo 'New York Times'

Segundo a opinião de todos, meu avô, Nathan, tinha as ambições cômicas de um Jack Benny, mas o talento cômico de um John Kerry. Sem desanimar, ele sempre guardava um bloquinho de papéis no bolso. Caso ele ouvisse uma boa piada, sempre haveria um lugar para anotá-la. Como eu gostaria de saber onde Nathan guardava os papeizinhos.

Assim como muita gente, eu nunca consigo lembrar de uma piada. Eu ouço, ou leio, algo hilário, rio alto o suficiente para constranger todo mundo na biblioteca, mas instantaneamente esqueço tudo – menos o fato, sempre popular numa mesa de jantar, de que eu "ouvi uma piada ótima hoje, mas agora não me lembro como era". Para pesquisadores que estudam a memória, a facilidade com a qual as pessoas esquecem as piadas é uma daquelas esquisitices, aqueles pequenos deslizes na casca de banana neuronal, que acabam revelando uma quantidade surpreendente de coisas sobre a arquitetura por trás da memória.

Existem exemplos similares para ilustrar os caprichos e o mau gosto da memória – como por que você pode esquecer o aniversário de seu cônjuge, mas vai lembrar, até o leito de morte, de todas as palavras da música de abertura do programa "A Ilha de Gilligan". E por que você corta uma linha de dados, como um número telefônico é dividido em blocos previsíveis e gerenciáveis, com o objetivo de memorizá-lo, e depois se desespera quando vai para a Grã-Bretanha e ouve alguém dizendo um número "duplo quatro, duplo três?" E por que seus esforços para preencher um lapso de memória repentino ao perguntar a seus amigos "Ei, como era o nome do ator principal daquele filme que vimos na sexta-feira?" pode falhar, pois agora todos também esqueceram (amigos inúteis!).

Bem-vindo ao cérebro humano, seu trono de 1,3 kg de conhecimento com a almofada de alegria no assento.

Computador

Para entender a memória humana e seus tiques, Scott A. Small, neurologista e pesquisador da memória na Universidade Columbia, sugere uma analogia com a memória do computador. Temos nossa própria versão de um "buffer", ele disse, uma memória de curto prazo e escopo limitado com taxa de rotatividade mais alta. Temos o nosso equivalente ao botão "salvar": o hipocampo, localizado no fundo da parte anterior do cérebro, essencial para traduzir memórias de curto prazo em formas mais permanentes.

Nossos lobos frontais desempenham a função de busca, resgatando arquivos salvos para enfeitar a memória, conforme a necessidade. Apesar dos cientistas antes acreditarem que as memórias de curto e longo prazo eram armazenadas em diferentes partes do cérebro, eles descobriram que o que realmente distingue o duradouro do temporário é o quão forte a memória está encravada no cérebro, além da grossura e da complexidade das conexões capazes de unir grandes populações de células cerebrais. Quanto mais profunda a memória, mais prontamente e robustamente um conjunto de neurônios similares irão disparar.

Esse processo ajuda a explicar por que algumas coisas da vida nos fogem rapidamente e depois se recusam a serem capturadas. Música, por exemplo. "O cérebro tem uma forte propensão a organizar informação e percepção em padrões, e a música funciona nesse sentido", afirmou Michael Thaut, professor de música e neurociência da Universidade Estadual do Colorado. "De uma perspectiva acústica, a música é uma linguagem superestruturada que o cérebro inventou e adora ouvir."

Uma simples melodia, com um ritmo e uma repetição simples, pode ser um dispositivo tremendamente mnemônico. "Seria praticamente impossível para uma criança memorizar uma sequência de 26 letras separadas se você as apresentasse apenas como uma linha de informação", disse Thaut. Porém, quando o alfabeto é transformado em música com suas frases melódicas, as crianças do pré-escolar conseguem aprendê-lo com facilidade.

O que são os jingles e canções temáticas de programas de TV? Apenas variações da canção alegre do ABC. Piadas realmente boas, por outro lado, fogem da abordagem "do-ré-mi". Elas funcionam justamente por não estarem em conformidade com rotinas de padrão reconhecidas, por subvertê-las.

Inesperado

"As piadas funcionam porque lidam com o inesperado, começam numa direção e depois desviam para outra", disse Robert Provine, professor de psicologia da Universidade de Maryland, em Baltimore County, e autor de "Laughter: A Scientific Investigation" ("Riso: Uma Investigação Científica", em tradução livre). "Aquilo que faz o sucesso de uma piada são as mesmas propriedades capazes de torná-la difícil de ser lembrada."

Isso também pode explicar por que as piadas mais lembradas são extremamente clichês. Piada de sogra? Sim, tenho várias na ponta da língua.

Pesquisadores da memória sugerem motivos adicionais de que ótimas piadas podem desconcertar o conhecimento comum. Daniel L. Schacter, professor de psicologia de Harvard e autor de "The Seven Sins of Memory" ("Os Sete Pecados da Memória", em tradução livre), afirma que existe uma grande diferença entre a lembrança literal de todos os detalhes de um evento e a lembrança genérica de seu significado geral.

"Nós, humanos, somos muito bons em lembranças genéricas, mas temos dificuldade em precisão", ele disse. Apesar de anedotas serem contadas num plano mais amplo, as piadas são um sucesso ou um fracasso devido à nuance, à precisão e ao momento. Apesar da agitação emocional normalmente ampliar a memória, ela acaba erodindo sua atenção para aquele detalhe crucial. "Aquilo que estimula emocionalmente chama sua atenção para um objeto central", disse Schacter, "mas pode fazer com que seja difícil lembrar de detalhes periféricos".

Ponta da língua

Mesmo sendo bastante frustrante esquecer algo novo, é ainda pior esquecer o que você já sabe. Cientistas se referem a isso como o fenômeno "da ponta da língua", quando você sabe algo, mas não consegue colocá-lo para fora, e quanto mais você tenta, mais você erra.

É um distúrbio tão virulento que, quando você pede ajuda aos amigos, pode acabar deflagrando a chamada amnésia contagiosa. Por trás do travamento da língua estão os nervos delicadíssimos dos lobos frontais do cérebro e sua sensibilidade à ansiedade aos hormônios de resposta ao estresse. Os lobos frontais, procuradores frenéticos das memórias armazenadas, e desempenhadores de outras tarefas cognitivas importantes, tendem a travar quando a parte inferior do cérebro sente o perigo e exige o envio de energia em sua direção.

Por esta razão, a ansiedade pode ser o pior inimigo de alguém que realiza uma prova. A ansiedade de um quiz feito por um amigo pode fazer seus lóbulos frontais congelarem e sua mente virar um papel em branco. Também é por isso que você se lembra do fato frustradamente esquecido depois, tarde da noite, na tranquilidade da sua cama.

As memórias podem ser fortalecidas com tempo, prática, prática e prática. Porém, se existe uma parte do sistema que resiste à melhoria, esses são nossos "buffers", o tamanho da nossa memória funcional no qual alguns poucos itens podem ser temporariamente armazenados. Muitas pesquisas sugerem que podemos guardar na memória de curto prazo somente de cinco a nove blocos de informação a cada vez.

Os limites da memória funcional encorajam nossos cérebros loucos por padrões. Logo tentamos agrupar números telefônicos em porções menores e podemos lidar com números de até dez dígitos quando eles possuem código de área com frases previsíveis, como um zero ou um número 1 no meio. No entanto, com o surgimento de números telefônicos pouco ritmados de dez dígitos aleatórios, os pesquisadores da memória dizem que os limites da memória funcional foram ultrapassados. Você tem algum bloquinho de papel aí?

ANEXO 18

Cuidado com a sociedade sustentável

Atualmente quase todas as sociedades estão enfermas. Produzem má qualidade de vida para todos, seres humanos e demais seres da natureza. E não poderia ser diferente, pois estão assentadas sob modo de ser do trabalho entendido como dominação e exploração da natureza e da força do trabalhador. À exceção de sociedades originárias como aquelas dos indígenas e de outras minorias no sudeste da Ásia, da Oceania e do Ártico, todas são reféns de um tipo de desenvolvimento que apenas atende as necessidades de uma parte da humanidade (os países industrializados), deixando os demais na carência, quando não diretamente na fome e na miséria. Somos espécie que se mostrou capaz de oprimir e massacrar seus próprios irmãos e irmãs da forma mais cruel e sem piedade. Só neste século morreram em guerras, em massacres e em campos de concentração cerca de 200 milhões de pessoas. E ainda degenera e destrói sua base de recursos naturais não renováveis.

Não se trata somente de impor “Limites ao Crescimento” (título da primeira solução apresentada em 1972 pelo Clube de Roma), mas de mudar o tipo de desenvolvimento. Diz-se que o novo desenvolvimento deve ser sustentável. Ora, não existe desenvolvimento em si, mas uma sociedade que opta pelo desenvolvimento que quer e que precisa. Dever-se-ia falar de sociedade sustentável ou de um planeta sustentável como pré-condições indispensáveis para um desenvolvimento verdadeiramente integral.

Sustentável é a sociedade ou o planeta que produz o suficiente para si e para os seres dos ecossistemas onde ela se situa; que toma da natureza somente o que ela pode repor; que mostra um sentido de solidariedade generacional, ao preservar para as sociedades futuras os recursos naturais de que elas precisarão. Na prática a sociedade deve mostrar-se capaz de assumir novos hábitos e de projetar tipo de desenvolvimento que cultive o cuidado com os equilíbrios ecológicos e funcione dentro dos limites impostos pela natureza. Não significa voltar ao passado, mas oferecer um novo enfoque para o futuro comum. Não se trata simplesmente de não consumir, mas de consumir responsavelmente. [...]

BOFF, Leonardo. **Saber cuidar: ética do humano – compaixão pela terra**. 10.ed.Petrópolis,RJ: Vozes, 2004.

ANEXO 19

FRAGMENTO DO TEXTO “MULHERES NA GUERRA”

Fonte 1

MULHERES NA GUERRA

A Guerra mudou a situação das mulheres principalmente na Europa. Com os homens na frente de Batalha, elas assumiam seu lugar nas fábricas [...] e terminavam por exigir direitos e salários iguais. Na Grã Bretanha, as mulheres que trabalhavam em fábricas de munições eram conhecidas como canários, por conta do tom amarelado que sua pele adquiria em contato com os explosivos. [...]

As mulheres chegaram a participar diretamente da guerra. Na Rússia, o czar criou um batalhão feminino comandado por Maria Bochkavera que obteve sucesso contra os austríacos.

Jaime Brener. *A Primeira Guerra Mundial. Retrospectiva do século XX*. São Paulo: Ática. 2000. p.34.

Fonte: Boulos Junior, (2012, p. 39)

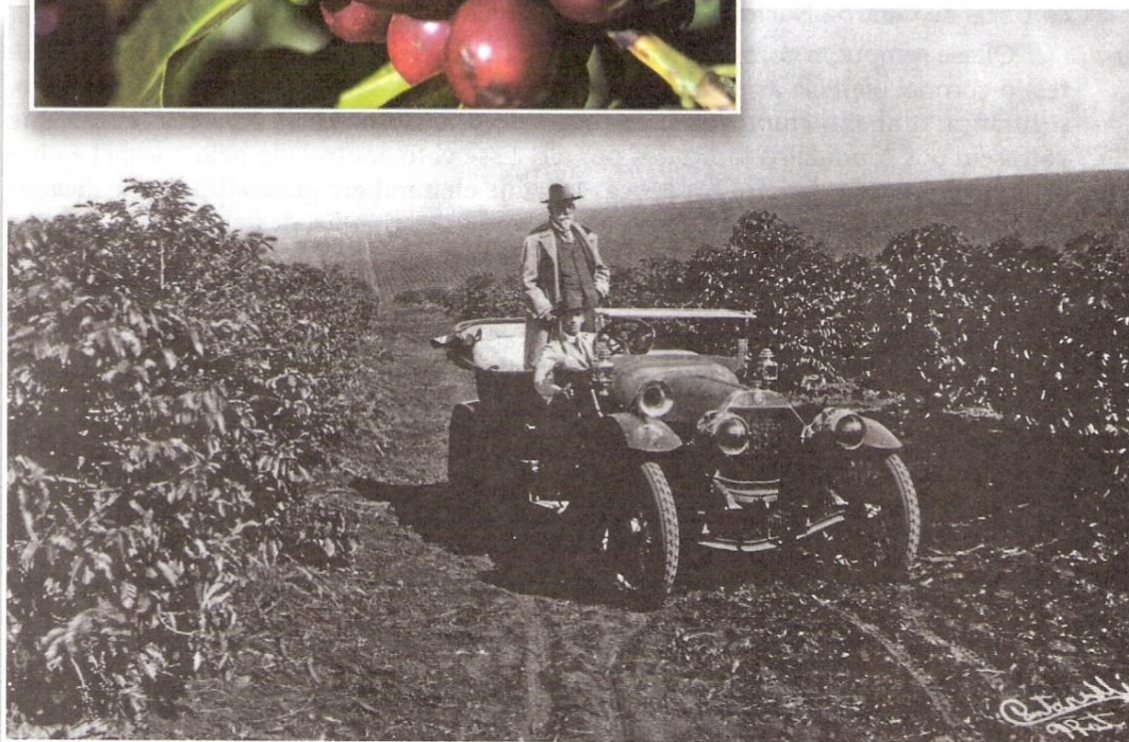
ANEXO 20

PRIMEIRA REPÚBLICA, DOMINAÇÃO E RESISTÊNCIA



Primeira República: Dominação

Paulo Fridman/Pulsar



1920. Coleção particular. Foto: Acervo Iconographia

Observe a foto com atenção e tente responder:
 a foto é recente ou antiga? Como você chegou a esta conclusão? A que grupo social o fotografado pertence? Sabe o nome do fruto mostrado no alto, à esquerda? A foto sugere que o fotografado tinha poder econômico; será que ele também tinha poder político?

Oligarquias no poder

Durante o Império, o governo central impunha seu poder às províncias, nomeando quem iria governá-las. Com o estabelecimento da República, porém, a situação mudou: as famílias mais poderosas de cada estado, isto é, as **oligarquias** estaduais passaram a ter um enorme poder político. Vejamos como isso se deu.

O coronelismo

A Constituição republicana de 1891 aboliu o **voto censitário**, que até então vigorava no Brasil, e permitiu o voto a todo homem alfabetizado, exceto religiosos e soldados. Com isso, o número de eleitores cresceu bastante, o que significou uma ameaça às famílias poderosas de cada estado. Para se conservarem no poder, os políticos saídos dessas famílias forçavam os eleitores a votarem nos candidatos por eles indicados. Muitos desses políticos eram grandes fazendeiros e coronéis da **Guarda Nacional**; daí serem chamados de “coronéis”.

Quase sempre, o coronel conseguia o voto do eleitor por meio da **troca de favores**: o coronel oferecia às pessoas “favores” como uma sacola de alimentos, remédio, segurança, dinheiro emprestado, emprego etc. Em troca desses “favores” exigia que votassem nos candidatos indicados por ele. Esse voto controlado pelo coronel é chamado de voto de cabresto. Na época, a fraude eleitoral era generalizada: falsificação de resultados, roubo de urnas, inclusão dos votos de crianças, de defuntos, de pessoas inexistentes eram práticas comuns nas eleições.

Oligarquia: palavra de origem grega que significa governo exercido por poucos indivíduos ou famílias poderosas.

Voto censitário: voto baseado na renda.

Guarda Nacional: força composta de cidadãos armados e fardados não pertencentes ao Exército. Foi criada em 1831 pelo regente Feijó para ajudar a combater as rebeliões nas províncias.

As próximas eleições!

Esta caricatura ironiza o processo eleitoral durante a Primeira República (1889-1930). Como sugere o caricaturista, na época até mesmo os defuntos votavam. A caveira pede para o transeunte visar o título de eleitor; e ele responde com uma expressão que mistura espanto e indignação. De fato, para se perpetuarem no poder, os poderosos de cada localidade ou estado praticavam a violência e a fraude eleitoral.



Defunto — O cavalheiro que vae á cidade quer ter a gentileza de me fazer visar este título de eleitor?

Nicolau Cesarino. Em Revista D. Quixote, 20/02/1918.

Os coronéis mais poderosos de cada região faziam alianças entre si e elegiam o presidente de estado (cargo equivalente hoje ao de governador). Este, por sua vez, retribuía o “favor” enviando verbas para a construção de escolas, praças, igrejas etc., nas cidades controladas por aqueles coronéis.

c. 1914. Museu Histórico e Antropológico do Ceará, Fortaleza



Doutor Floro Bartolomeu da Costa (1876-1926) – médico, político e coronel cearense –, de chapéu branco, ao centro, com alguns de seus homens.

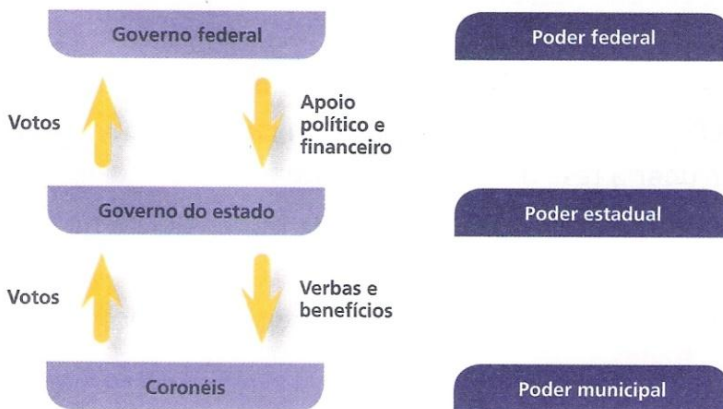
A política dos governadores

Usando as mesmas práticas (troca de favores e corrupção eleitoral), as oligarquias estaduais ajudavam a eleger deputados e senadores favoráveis ao presidente da República. Este, por sua vez, retribuía o “favor” liberando verbas, benefícios e dando apoio político a elas. Esse esquema político que ligava os governos estaduais ao presidente da República foi concebido pelo presidente Campos Sales (1898-1902) e recebeu o nome de política dos governadores.

Assim, por meio de alianças e trocas de favores que uniam municípios, estados e governo federal, as oligarquias mantiveram-se no poder durante a Primeira República. Observe o esquema a seguir.

Primeira República: período compreendido entre 1889 e 1930.

O poder das oligarquias estaduais



As oligarquias estaduais mantinham-se no poder por meio de alianças e favores que uniam municípios, estados e governo federal. O coronelismo era a coluna mestra desse edifício fundamentado na fraude eleitoral e na corrupção.

Café com política

Durante muito tempo se acreditou que a aliança entre São Paulo (grande produtor de café) e Minas (grande produtor de leite), os estados mais ricos e mais populosos na época, teria permitido à oligarquia desses dois estados o controle exclusivo do poder na Primeira República; essa aliança entre São Paulo e Minas foi chamada de “política do café com leite”. Estudos recentes mostram, no entanto, que não foi bem assim. Veja o que a historiadora Cláudia Viscardi diz sobre o assunto.

PARA REFLETIR PARA REFLETIR PARA REFLETIR PARA REFLETIR ■

CAFÉ COM POLÍTICA

Análises recentes das sucessões presidenciais na Primeira República (1889-1930) mostram que a famosa aliança entre Minas Gerais e São Paulo, chamada de política do “café com leite”, não controlou de forma exclusiva o regime republicano. Havia outros quatro estados, pelo menos, com acentuada importância no cenário político: Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro, Bahia e Pernambuco. Os seis, para garantirem sua hegemonia, possuíam uma forte economia e (ou) uma elite política compacta e bem representada no Parlamento. E, juntos ou separados, participaram ativamente de todas as sucessões presidenciais ocorridas no período.

Além desses estados, havia dois coadjuvantes respeitáveis: o Exército e o Executivo. Os militares se destacaram no regime em seus primeiros anos – duramente a presidência dos marechais Deodoro da Fonseca (1889/1891) e Floriano Peixoto (1891/1894) –, retornando ao poder em 1910, quando o país foi presidido pelo marechal Hermes da Fonseca (1910/1914). [...] Já o Executivo Federal conseguiu manter o privilégio de intervir sobre as oligarquias mais frágeis, impondo seu controle sobre elas quando julgasse oportuno, além de exercer atuação marcante na sua própria sucessão. [...]

Mas a coincidência de interesses entre os estados cafeicultores já não seria suficiente para que dominassem, de forma exclusiva, a Primeira República? [...] Em que pese sua importância na economia nacional, não foram os produtores de café os únicos controladores do regime republicano. [...]

Cláudia M. R. Viscardi. Aliança “Café com política”. *Nossa História*, ano 2, n. 19, maio 2005. p. 45.

Hegemonia: liderança.
Parlamento: Congresso Nacional, isto é, Câmara dos Deputados Federais e o Senado.
Coadjuvante: o sentido aqui é de sujeitos sociais que também influenciaram o processo.

- 1** Para a autora do texto, a tese de que São Paulo e Minas dominaram a política na Primeira República não se justifica. Que argumentos ela usa para derrubar a tese do “café com leite”?
- 2** Segundo o texto, o que explica a força de Minas Gerais na política nacional?
- 3** Você considerou os argumentos da historiadora convincentes?

Café com política

Durante muito tempo se acreditou que a aliança entre São Paulo (grande produtor de café) e Minas (grande produtor de leite), os estados mais ricos e mais populosos na época, teria permitido à oligarquia desses dois estados o controle exclusivo do poder na Primeira República; essa aliança entre São Paulo e Minas foi chamada de “política do café com leite”. Estudos recentes mostram, no entanto, que não foi bem assim. Veja o que a historiadora Cláudia Viscardi diz sobre o assunto.

PARA REFLETIR PARA REFLETIR PARA REFLETIR PARA REFLETIR

CAFÉ COM POLÍTICA

Análises recentes das sucessões presidenciais na Primeira República (1889-1930) mostram que a famosa aliança entre Minas Gerais e São Paulo, chamada de política do “café com leite”, não controlou de forma exclusiva o regime republicano. Havia outros quatro estados, pelo menos, com acentuada importância no cenário político: Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro, Bahia e Pernambuco. Os seis, para garantirem sua hegemonia, possuíam uma forte economia e (ou) uma elite política compacta e bem representada no Parlamento. E, juntos ou separados, participaram ativamente de todas as sucessões presidenciais ocorridas no período.

Além desses estados, havia dois coadjuvantes respeitáveis: o Exército e o Executivo. Os militares se destacaram no regime em seus primeiros anos – duramente a presidência dos marechais Deodoro da Fonseca (1889/1891) e Floriano Peixoto (1891/1894) –, retornando ao poder em 1910, quando o país foi presidido pelo marechal Hermes da Fonseca (1910/1914). [...] Já o Executivo Federal conseguiu manter o privilégio de intervir sobre as oligarquias mais frágeis, impondo seu controle sobre elas quando julgasse oportuno, além de exercer atuação marcante na sua própria sucessão. [...]

Mas a coincidência de interesses entre os estados cafeicultores já não seria suficiente para que dominassem, de forma exclusiva, a Primeira República? [...] Em que pese sua importância na economia nacional, não foram os produtores de café os únicos controladores do regime republicano. [...]

Cláudia M. R. Viscardi. Aliança “Café com política”. *Nossa História*, ano 2, n. 19, maio 2005. p. 45.

Hegemonia: liderança.
Parlamento: Congresso Nacional, isto é, Câmara dos Deputados Federais e o Senado.
Coadjuvante: o sentido aqui é de sujeitos sociais que também influenciaram o processo.

- 1 Para a autora do texto, a tese de que São Paulo e Minas dominaram a política na Primeira República não se justifica. Que argumentos ela usa para derrubar a tese do “café com leite”?
- 2 Segundo o texto, o que explica a força de Minas Gerais na política nacional?
- 3 Você considerou os argumentos da historiadora convincentes?

ANEXO 21
EXEMPLIFICANDO E CONCEITUANDO O ATO DE SUBLINHAR PARA RESUMIR

Procedimentos de sublinha

- a) nunca sublinhar na primeira leitura;
- b) na releitura, identificar as ideias principais, as palavras-chave e os pormenores relevantes;
- c) sublinhar as palavras-chave das ideias principais e os pormenores relevantes;
- d) proceder à substituição de palavras e expressões longas por outras mais curtas;
- e) eliminar detalhes irrelevantes do texto a ser sublinhado;
- f) reconstituir o parágrafo com base nas palavras e ideias básicas sublinhadas.

Modelo de atividade de retextualização empregando a técnica de sublinhar para resumir – passo a passo:

1º passo: Leitura do texto fonte

- **Exercício: sublinhe e sintetize o texto abaixo:**

O industrialismo tem como imperativo máximo à conquista do velho pelo novo; e está forçando a humanidade a marchar através da história a um ritmo cada vez mais rápido. Porém, fixa somente a direção geral dessa marcha. A natureza geral do caminho define muitos caracteres específicos que de outra maneira aparecem como mistos e inclusive acidentais. Outra questão é porque um caminho ou outro é escolhido ou aceito pelos homens, ou imposto a eles. O industrialismo é introduzido por elites nativas ou estrangeiras, grupos de homens que pretendem conquistar a sociedade através da superioridade dos novos meios de produção. A nova sociedade, ao longo do tempo e sob um ou outro auspício, está sempre destinada a ganhar. A grande questão dramática não é se o industrialismo haverá de obter a supremacia, mas qual será seu enfoque conceitual da organização da industrialização. (Disponível em: <<http://www.coladaweb.com/saibafazer/sublinhar.htm>>. Acesso em 13 abr. 2009.)

2º passo: Releitura do texto-fonte destacando as expressões ou palavras-chave

1) Destaque das palavras e expressões-chave:

O industrialismo tem como imperativo máximo a conquista do velho pelo novo; e está forçando a humanidade a marchar através da história a um ritmo cada vez mais rápido. Porém, fixa somente a direção geral dessa marcha. A natureza geral do caminho define muitos caracteres específicos que de outra maneira aparecem como mistos e inclusive acidentais. Outra questão é porque um caminho ou outro é escolhido ou aceito pelos homens, ou imposto a eles. O industrialismo é introduzido por elites nativas ou estrangeiras, grupos de homens que pretendem conquistar a sociedade através da superioridade dos novos meios de produção. A nova sociedade, ao longo do tempo e sob um ou outro auspício*, está sempre destinada a ganhar. A grande questão dramática não é se o industrialismo haverá de obter a supremacia, mas qual será seu enfoque* conceitual da organização da industrialização.

Vocabulário

auspício*: proteção; patrocínio; apoio financeiro;
 enfoque*: modo de focalizar um assunto; perspectiva.

3º passo: Transcrição das palavras ou expressões destacadas:

2) Palavras ou expressões destacadas:

industrialismo conquista do velho pelo novo
 ritmo cada vez mais rápido fixa direção geral
 A natureza geral do caminho define muitos
 caracteres específicos porque um caminho ou
 outro é escolhido elites conquistar a
 sociedade nova está sempre destinada a
 ganhar. qual será organização da
 industrialização.

4º passo: Resumo do texto “Industrialismo” com base nas expressões ou palavras destacadas

Resposta provisória

- Industrialismo [é a] conquista do velho pelo novo [em] ritmo cada vez mais rápido. [Mas] fixa somente a direção geral [da] marcha [da humanidade]. A natureza geral do caminho define muitos caracteres específicos. Por que um caminho ou outro é escolhido, aceito ou imposto [aos homens]? Elites [desejam] conquistar a sociedade. [Nova sociedade] está sempre destinada a ganhar. [Grande questão é] qual será o enfoque [conceitual] da organização da industrialização.

Gabarito

O industrialismo é a conquista do velho pelo novo em ritmo cada vez mais rápido. Mas ele fixa somente a direção geral da marcha humana. A natureza geral do caminho define muitos caracteres específicos. Uma direção ou outra é escolhida, aceita ou imposta aos homens porque a nova sociedade está sempre destinada a ganhar. A grande questão é a de qual será o enfoque conceitual da organização industrial.

ANEXO 22

Apresentação e entrega de resumos do capítulo 6 para o 9º ano

Bom dia,

Nós somos do 9º ano Itália como todos vocês sabem e viemos aqui para contar para vocês um pouco do projeto desenvolvido pela nossa professora de Português – Elizete – sobre leitura e resumo dos textos do livro de História.

Durante a realização do Projeto que teve a duração de mais ou menos 2 meses, nós fizemos leitura compartilhada de alguns textos do livro de história, buscando maior compreensão desses textos, percepção do discurso historiográfico desses textos – como vocês sabem – o nosso livro traz textos mais expositivos da matéria de história do 9º ano, mas também traz textos de opinião de escritores sobre os temas, trechos de discursos da época, trechos de reportagens, charges, imagens, enfim é importante perceber a tendência do discurso nesses textos. Durante as leituras, marcamos a diferença de discurso, principalmente, na troca de voz durante a leitura: a professora sempre lia a parte expositiva e uma aluna lia a parte que traz uma outra voz nos textos. Além disso, fizemos associações de sinônimos de termos da história durante as leituras e análise da relação entre as imagens selecionadas e os fatos expostos no livro, bem como interpretação comentada de charges associadas aos textos no livro.

Aprendemos algumas técnicas para produzir resumos tais como:

- ✓ Grifar palavras e expressões mais importantes no texto;
- ✓ Anotar apenas essas palavras e expressões e com o uso de conectores e reconstrução do texto produzir um resumo provisório e depois um resumo definitivo;
- ✓ Aprendemos a fazer inversões de ordem das ideias do texto fazendo associações de sentido de maneira mais resumida;
- ✓ Aprendemos a produzir o resumo como uma ferramenta de estudo;
- ✓ E o resultado disso pode ser percebido em uma melhora expressiva dos resultados em História no 2º bimestre, quando quase 100% da turma alcançou média e grande parte dos alunos teve notas acima de 20.

Para demonstrar o resultado do nosso aprendizado no projeto de ensino de resumos do qual participamos, cada aluno de nossa sala produziu um resumo do capítulo 6 do livro de história para um aluno dessa turma. Esperamos que ele sirva como ferramenta de estudo para o teste de História, marcado para a próxima sexta (26/08), mas alertamos desde já que vocês não devem estudar apenas pelo resumo, mas sim seguir as orientações da professora de História ao se preparar para o teste. Pedimos que vocês registrem no espaço reservado no final do resumo que receberam sua avaliação sobre o texto, respondendo a uma pergunta que deixamos nesse espaço destinado à avaliação.

Muito obrigada em nome de todos os alunos do 9º ano

ANEXO 23

AVALIAÇÕES DOS ALUNOS SOBRE OS RESUMOS RECEBIDOS

Em que medida esse resumo foi útil para você estudar a matéria de História? Registre aqui o seu comentário

De grande ajuda. muito bem Elaborada.

Em que medida esse resumo foi útil para você estudar a matéria de História? Registre aqui o seu comentário

Ele me ajudou bastante. achei interessante pelo fato de copiar não ter que ler tudo no livro, e somente o necessário que está no resumo, mas achei um pouco pouco de ordem as letras. No final do resumo me confundiu um pouco. Mas em geral entendi bem.

Parabéns!!!

Foi aproveitada em 85%

Em que medida esse resumo foi útil para você estudar a matéria de História? Registre aqui o seu comentário

O resumo proporcionou maior compreensão da matéria, facilitando o entendimento de todas as partes do livro. Com o resumo as partes mais importantes como: "A grande depressão," "Hitler no poder entre outros tiveram maior destaque.

Essa maneira diferente de estudar foi muito útil e espero que me ajude no teste.

Obrigada!

Em que medida esse resumo foi útil para você estudar a matéria de História? Registre aqui o seu comentário

Foi ótimo me ajudou muito, assim fica bem melhor para estudar

Muito Obrigada!

ANEXO 24

PLANILHAS DE APURAÇÃO DE RESULTADOS – 1º E 2º BIMESTRES

1º BIMESTRE								
PORT	MAT	HIST	GEOG	CIEN	ING	E.FIS	ED.REL	ARTES
22,5	20,0	28,5	26,0	21,0	19,0	0	B	0
28,0	17,0	20,0	16,5	16,0	20,0	0	B	0
23,5	25,5	20,5	16,0	22,5	16,5	B	R	R
23,0	25,0	25,0	17,0	9,5	16,0	B	B	0
25,0	25,0	22,5	16,0	22,5	17,5	0	B	0
20,0	22,0	21,0	20,5	17,5	22,5	0	0	B
7,5	12,5	7,0	22,5	7,5	14,5	B	B	R
22,0	15,0	13,0	15,5	13,0		B	R	B
16,0	11,0	11,0	16,0	14,0	17,5	B	B	0
4,0	11,0			5,5		R	-	R
9,0	13,0	21,0	20,0	22,5	14,0	B	R	B
17,5	20,5	13,5	17,5	15,0	19,0	0	B	0
19,0	9,0	20,5	16,0	15,0	16,5	B	R	B
20,5	14,0	9,0	15,5	16,5	19,5	B	R	B
15,5	17,0	15,5	19,0	13,5	20,5	B	B	0
17,5	19,0	18,5	19,0	15,5	18,5	B	R	0
18,0	15,5	12,0	18,0	14,0	19,0	B	0	0
15,0	16,0	12,5	17,5	15,0	21,5	B	B	B
21,0	21,0	13,0	15,0	12,5	18,5	B	B	0
16,0	15,0	12,5	19,0	13,5	19,0	B	R	0
21,5	7,0		12,5	5,0		R	R	R
16,5	9,0	10,5	19,0	13,5	16,0	B	R	0
22,0	14,0	9,0	13,0	10,0	16,0	B	R	R
8,0	9,0	7,0	8,5	11,0	21,5	B	B	B
14,0	14,0	13,0	13,5	14,0	17,0	B	R	R
22,0	16,0	19,5	20,0	15,0	18,5	0	B	0
18,5	18,5	16,0	18,5	15,0	23,0	B	R	0
22,5	12,0	8,0	12,5	11,0	12,0	B	R	0
27,5	18,0	14,0	15,5	12,5	29,0	0	R	0
10,5	13,0	16,0	14,0	14,0	18,0	0	B	0

2 ^o BIMESTRE								
PORT	MAT	HIST	GEOG	CIEN	ING	E.FIS	ED.REL	ARTES
16,0	15,5	20,5	18,0	15,0	16,0	0	0	0
22,5	18,5	22,5	20,0	17,5	19,0	0	B	0
20,0	15,0	20,0	9,5	10,5	14,0	B	B	B
15,0	15,0	17,5	17,0	15,0	17,5	0	0	0
19,5	13,5	22,0	17,0	15,0	19,5	0	0	0
25,0	25,0	25,0	22,0	25,0	23,0	0	0	0
-	10,5	12,5	-	-	-	0	-	R
20,0	15,0	25,0	10,5	12,0	19,0	0	B	0
15,0	15,0	17,0	16,0	11,0	15,5	0	0	0
20,5	20,5	18,0	13,5	6,0	-	B	B	R
8,5	12,5	14,5	11,5	10,0	12,0	0	R	0
25,0	25,0	25,0	19,5	16,5	17,5	0	0	0
17,5	12,5	22,0	8,0	10,0	15,5	0	B	0
17,5	18,0	22,0	9,5	13,5	16,0	0	R	0
21,0	16,5	19,0	17,0	11,5	15,0	0	0	0
21,0	22,0	21,0	13,5	16,0	15,0	0	0	0
15,5	15,5	20,0	11,5	9,0	15,0	0	0	0
23,0	19,5	24,5	15,0	12,0	19,0	0	B	0
20,5	17,0	16,5	13,0	10,5	16,0	0	R	0
17,0	23,0	22,0	21,0	15,0	21,0	0	B	0
15,5	7,5	15,0	6,5	6,5	-	0	B	R
18,0	17,5	17,0	18,0	13,0	15,0	0	B	0
19,5	16,5	17,0	15,5	7,5	16,0	0	B	0
17,0	11,5	18,0	12,5	5,0	13,5	0	B	R
19,0	16,5	18,0	13,0	9,5	13,5	B	B	B
15,0	12,5	23,5	18,5	13,5	14,0	0	B	0
19,0	24,5	25,0	22,5	15,5	25,0	0	0	0
11,5	15,0	16,0	11,0	8,0	11,5	0	B	0
12,0	18,0	20,0	16,0	11,5	17,5	0	0	0
17,0	18,0	25,0	16,5	15,0	21,0	0	0	0

ANEXO 25

SEQUÊNCIA DE PRODUÇÃO DOS RESUMOS

Produção inicial - Texto-base "A Primeira Guerra Mundial" (ANEXO 7)

Após a leitura compartilhada do texto "A Primeira Guerra Mundial", registre no espaço abaixo o resumo do texto.

Uma das principais razões da primeira Guerra Mundial foi as rivalidades entre as potências europeias. Essa guerra contou com os 5 continentes.

Políticas e alianças.

Com isso acabou formando-se 2 triplices: a triplice Aliança (Alemanha, Itália e Império Austro-Húngaro) e a triplice Entente (Inglaterra, França e Rússia).

Obs. Em 1915 a Itália passou para o lado da triplice Entente.

A Sérvia

Ela era uma nação eslava independente, ela lutava para libertar territórios habitados por eslavos nos Balcãs a fim de formar a Grande Sérvia.

A paz armada.

Foi uma corrida armamentista.

A gota d'água.

Foi um dos motivos para poder começar a guerra, por que eles assassinaram o arquiduque Francisco Ferdinando e sua esposa.

Forças da guerra

teve 3 fases:

1º) A guerra de movimento; foi quando eles começaram a mover as tropas. E teve a batalha de Marne.

2º) A guerra de trincheiras; foi quando eles começaram a lutar em trincheiras, onde eles ficaram durante muito tempo com os gases, mortes e muito mais.

3º) Uma nova guerra de movimento; eles iniciaram mais uma nova movimentação, e aí veio a segunda batalha de Marne.

Os acordos da primeira guerra

Foi quando eles começaram a elaborar um tratado. Foram 2 tratados, mas não foi aprovado o tratado de Versalhes, que a Alemanha tinha que fazer um monte de obrigações.



Liga das nações.

Ela devia servir como árbitro nos conflitos, mas por motivos diversos os EUA, a Alemanha e a Rússia estiveram ausentes da Liga das Nações e com isso ela acabou ficando bastante empobrecida.

Resumo 2: Texto-base Segunda fase da revolução industrial (ANEXO1)

13/06/2016. Resumo: p.13 e 14.

□ Segunda fase da Revolução Industrial

No século XIX, na Europa, EUA e Japão teve um grande desenvolvimento no Capitalismo associado com um forte aceleração industrial. Essa fase ficou conhecida como a Segunda Revolução Industrial, caracterizou-se pelas novas tecnologias aplicadas nos transportes e nas comunicações.

a) Descoberta em 1856 de um processo de fabricação do aço.

O aço ficou mais fácil de trabalhar e também mais barato.

b) A invenção do dínamo (1870): é um gerador de eletricidade que transmite longas distâncias de energia.

c) A invenção e aperfeiçoamento do motor de combustão interna (Década de 1870).

Resumo 3 – Texto-base “Cuidado com a sociedade sustentável” (ANEXO 15)Resumo do texto “Cuidado com a sociedade sustentável”:

Leonardo Boff afirma que quase todas as sociedades estão emjeimas como me baseiam na dominação e na exploração da natureza e da força do trabalhador, terminam por produzir má qualidade de vida para as pessoas e demais seres da natureza. O modelo de desenvolvimento que adotam atende apenas aos países industrializados. Esses fatos mostram que somos uma espécie capaz de massacrar seus semelhantes em guerras que já mataram cerca de 200 milhões de pessoas e de destruir sua base de recursos naturais e não renováveis.

Afirma também que não se tenta de limite ao crescimento, mas sim de mudar o tipo de desenvolvimento para sustentável, pois não existe desenvolvimento em si. A sociedade opta pelo desenvolvimento que quer e que precisa. Sustentável deve ser pre-condição indispensável para um desenvolvimento verdadeiramente integral:

Sustentável é o planeta que produz o suficiente para si. Na prática deve mostrar-se capaz de assumir novos hábitos e de projetar tipo de desenvolvimento. Não significa voltar ao passado, mas oferecer um novo enjogo para o futuro comum, não se trata de não consumir, mas de consumir responsávelmente -

Resumo 5 – Texto-base “Café com política” (ANEXO 20)

Texto-fonte para sublinhar

PARA REFLETIR PARA REFLETIR PARA REFLETIR PARA REFLETIR

CAFÉ COM POLÍTICA

Análises recentes das sucessões presidenciais na Primeira República (1889-1930) mostram que a famosa aliança entre Minas Gerais e São Paulo, chamada de política do “café com leite”, não controlou de forma exclusiva o regime republicano. Havia outros quatro estados, pelo menos, com acentuada importância no cenário político: Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro, Bahia e Pernambuco. Os seis, para garantirem sua hegemonia, possuíam uma forte economia e (ou) uma elite política compacta e bem representada no Parlamento. E, juntos ou separados, participaram ativamente de todas as sucessões presidenciais ocorridas no período.

Além desses estados, havia dois coadjuvantes respeitáveis: o Exército e o Executivo. Os militares se destacaram no regime em seus primeiros anos – duramente a presidência dos marechais Deodoro da Fonseca (1889/1891) e Floriano Peixoto (1891/1894) –, retornando ao poder em 1910, quando o país foi presidido pelo marechal Hermes da Fonseca (1910/1914). [...] Já o Executivo Federal conseguiu manter o privilégio de intervir sobre as oligarquias mais frágeis, impondo seu controle sobre elas quando julgasse oportuno, além de exercer atuação marcante na sua própria sucessão. [...]

Mas a coincidência de interesses entre os estados cafeicultores já não seria suficiente para que dominassem, de forma exclusiva, a Primeira República? [...] Em que pese sua importância na economia nacional, não foram os produtores de café os únicos controladores do regime republicano. [...]

Cláudia M. R. Viscardi. Aliança “Café com política”. *Nossa História*, ano 2, n. 19, maio 2005, p. 45.

Hegemonia: liderança.
Parlamento:
Congresso Nacional,
isto é, Câmara dos
Deputados Federais e o
Senado.
Coadjuvante: o
sentido aqui é de
sujeitos sociais que
também influenciaram
o processo.

Transcrição das palavras ou expressões sublinhadas:

Análises recentes das sucessões presidenciais na primeira república, aliança, Minas Gerais, São Paulo, não controlou de forma exclusiva, regime republicano, quatro estados, acentuada importância no cenário político. Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro, Bahia, Pernambuco, garantirem sua hegemonia, forte economia, elite política compacta, bem representada, Parlamento, juntos separados ativamente, sucessões presidenciais ocorridas no período, dois coadjuvantes respeitáveis, Exército e Executivo. Os militares se destacaram nos primeiros anos, retornando ao poder em 1910. Executivo privilégio de intervir, oligarquia, frágeis, julgasse oportuno, marcante na sua própria sucessão.

Resumo provisório: empregue todas as regras de resumo que você aprendeu, quando possível.

Análises recentes das sucessões presidenciais, na primeira república, mostram uma aliança entre M.G e S.P, que não controlou de forma exclusiva o regime republicano, tinha outros 4 estados com grande importância política: Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro, Bahia e Pernambuco. Eles para garantirem sua liderança, tinham uma forte economia, uma elite política compacta e bem representada no Parlamento.

Além dos estados tinham 2 coadjuvantes, o Exército (que tinha privilégio de intervir nas oligarquias mais jovens e além de ter uma atuação marcante em sua própria sucessão) e os Militares (eles se destacaram nos primeiros anos e retomando o poder em 1910, quando foi presidido pelo Marechal Hermes da Fonseca).

De acordo com a Cláudia M. R. Viscardi, na economia nacional, não foram os produtores de café os únicos controladores do regime republicano.

Resumo definitivo:

Café com Política.

Análises recentes da primeira república mostram uma aliança entre M.G e S.P chamada de aliança do "Café com Leite", que não controlava de forma exclusiva o regime republicano, além de M.G e S.P, outros 4 estados tinham grande importância política: Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro, Bahia e Pernambuco, para poderem garantir sua liderança, tinham uma forte economia, uma elite de política compacta e bem representada no Parlamento.

Além dos 6 estados, havia 2 coadjuvantes: Exército, que tinha privilégio de intervir nas oligarquias mais jovens e além de terem uma atuação marcante em sua própria sucessão. E os Militares, que se destacaram nos seus primeiros anos, retomando o poder em 1910, quando foi presidido pelo Marechal Hermes da Fonseca.

De acordo com a autora Cláudia M. R. Viscardi, na economia nacional, não foram os produtores de café, os únicos controladores do regime republicano.

Produto final – Texto-base: capítulo 6 “Política e propaganda de Massas”

Resumo definitivo:

Política e propaganda de Massas

Maria Helena Capelo afirma, que nos regimes autoritários que se fundamentam na política de massas, a teatralização tem papel mais importante, o mito da unidade e a imagem do líder atrelado às massas tornam o cenário teatral especialmente adequado para o convencimento.

A grande Depressão, o Fascismo e o Nazismo

A Europa que foi a região mais atingida pela Primeira Grande Guerra, os EUA saíram prestigiados e enriquecidos, com os capitais acumulados durante a guerra, acabaram aumentando os impostos sobre os produtos estrangeiros, isso contribuiu para a arrancada dos EUA nos anos seguintes de emergência.

Os "anos felizes"

Na década de 1920, a produção industrial norte-americana aumentou 64%, por isso que os anos de 1920 ficaram conhecidos como os "anos felizes", que tiveram um grande desempenho industrial, e uma jogada de propaganda, para o consumidor, consumir cada vez mais.

A grande Depressão

Com os prioridades dos anos de 1920, a Bolsa de Valores teve um aumento significativo e com isso muitos empresários, aumentaram artificialmente as suas ações, a especulação não parecia ter fim.

O crash de 1929

Em outubro de 1929, os preços das ações começaram a despencar levando a uma CRASH (quebra) da Bolsa de Valores de Nova York, na semana seguinte iniciava-se assim a Grande Depressão.

Razões da Grande Depressão

A concentração de riquezas nas mãos de poucos.

O descompasso entre o crescimento de salários e o aumento dos lucros.

A concorrência que a Europa passou a fazer a os EUA no mercado internacional.

A crise agrícola, a prosperidade dos anos 1920 estava ligada a indústria, então a agricultura, que esteve em crise durante a década.

A concentração de riquezas, a ~~esse~~ concorrência Europeia, e a crise agrícola contribuíram para que houvesse muito mais mercadorias do que pessoas com dinheiro para comprá-las, configurava-se assim, uma crise de superprodução. Sem empregos, as pessoas consumiam menos, e com isso a crise se agravou e atingiu outros países.

O Novo Deal

Em 1932, Franklin Roosevelt foi eleito presidente da república e adotou as ideias do britânico John Maynard Keynes, que propunha soluções para a crise.

Entre suas principais medidas estavam:

O investimento maciço em obras públicas.

A destruição dos estoques de gêneros agrícolas.

O controle sobre os preços e a produção.

A diminuição da jornada de trabalho.

No resto do mundo, os efeitos da grande Depressão levaram milhões de pessoas a ficar sem trabalho e sem esperanças; o fascismo apareceu como espécie de "Salvador da pátria".

O Fascismo na Itália

No fim da Primeira Guerra, a Itália amargou grandes perdas materiais, o desemprego aumentou ainda mais na volta para casa de 2 milhões de soldados, e além disso os italianos reclamavam por seu país não ter ganhado território, apesar de ter lutado do lado dos vencedores. O ex-combatente italiano Benito Mussolini se lançou na política, chegando a ser perseguido por suas ideias. Quando em 1919 fundou os fascistas italianos di combattimento. Uma característica importante do fascismo é o nacionalismo extremado.

A marcha sobre Roma

Com o apoio de grandes empresários assustados com o crescimento do socialista e comunista o fascismo cresceu rapidamente. Mas o fascismo também recebia o apoio de ex-combatentes, desempregados, de pequenos camponeses e de marginais. Com isso criou-se um partido: Partido Nacional Fascista.

Em 1922 Mussolini liderou a marcha sobre Roma, que tinha a frente milhares de fascistas (comissários negros). A reação do rei Vittorio Emanuel foi convidar Mussolini, para se tornar primeiro-ministro, e assim ele se tornou chefe do governo da Itália.

O governo de Mussolini

No poder ele evitava o conflito, mas as escondidas, incentivava o vale-tudo. Em 1924 eles usaram a violência para ganhar as eleições, e implantou uma brutal ditadura, e criou uma polícia secreta a OVRA, que perseguia e prendia e assassinava os adversários. Ele não usou somente a força, ele fez uma aliança com a igreja católica, e a propaganda em massa para ficar no poder.

Para combater a Grande Depressão, acabou favorecendo as grandes empresas e os bancos.

O nazismo Alemão.

Também tirou proveito da crise que se seguiu à Primeira Guerra.

Partido ideológico nazista.

Favoreceu, o crescimento de socialistas e comunistas nas eleições, e também abriu caminho para outros partidos um deles é o Partido Nazista fundado em 1919 pelo Adolf Hitler. Os princípios básicos para o nazismo era:

• A superioridade da raça ariana.

• O antissemitismo.

• A necessidade de um espaço vital.

A ascensão dos Nazistas.

Desde 1925, a Alemanha era governada por General Paul von Hindenburg, que pôs em prática o plano de recuperação econômica. Os judiciais (líderes) com Hitler tinham perdido a credibilidade. A crise de 1929 agravou profundamente a situação muito por completo. Com isso Hitler se apresentou como salvador da pátria, conquistando a simpatia de milhões de alemães.

Hitler no poder.

Hitler implantou a mais cruel ditadura. Em 1934 com o falecimento de Hindenburg, Hitler assumiu a presidência, com o título de Führer (guia, condutor), o que não cumpria o que havia prometido. Em 1936 a Alemanha nazista alia-se com a Itália fascista. No campo econômico, o nazismo desenvolveu as indústrias, investiu em obras públicas, diminuiu o desemprego. As ideias nazifascistas tiveram seguidores em várias partes do mundo, como Espanha, Portugal e Brasil.

Movimento fascista em outros países.

O governo, encontrou forte oposição no grupo das camadas médias espanholas, que por sua vez criaram a Falange. Os socialistas e comunistas se uniram e formaram a Frente popular.

A Falange, liderados pelo general Francisco Franco, reagiram pegando em armas, dando início a uma sangrenta Guerra Civil (1936-1939), com o apoio de Hitler e Mussolini, que ajudaram os fascistas para derrubar o governo republicano eleito democraticamente pelo povo espanhol.

A guerra civil espanhola matou 450 mil pessoas. A democracia no Japão foi estabelecida em 1946.

Um exemplo de Fascismo em Portugal foi o Salazarismo e um exc. no Brasil foi o Integralismo.

Resumo digitado

POLÍTICA E PROPAGANDA DE MASSAS

Maria Helena Capelato afirma que em regimes autoritários que se fundamentam na política de massas, a teatralização tem papel mais importante, o mito da unidade e a imagem do líder atrelado às massas tornam-se o cenário teatral especialmente adequado para o convencimento.

A GRANDE DEPRESSÃO: O FASCISMO E O NAZISMO

A Europa foi a região mais atingida pela Primeira Grande Guerra. Os EUA saíram prestigiados e enriquecidos. Com os capitais acumulados durante a guerra, acabaram aumentando os impostos sobre os produtos estrangeiros e isso contribuiu para a arrancada dos EUA nos anos seguintes ao conflito.

OS “ANOS FELIZES”

Na década de 1920, a produção industrial americana aumentou 64%, por isso que os anos de 1920 ficaram conhecidos como “os anos felizes”. O grande desempenho industrial e a força da propaganda faziam com que as pessoas consumissem cada vez mais.

A GRANDE DEPRESSÃO

Com a prosperidade dos anos de 1920, a Bolsa de Valores teve um aumento significativo e, com isso, muitos empresários aumentaram artificialmente os preços de suas ações; a especulação parecia não ter fim.

O CRASH DE 1929

Em outubro de 1929, os preços das ações começaram a despencar levando ao crash (quebra) da Bolsa de Valores de Nova York. Na semana seguinte, iniciava-se assim a Grande Depressão.

RAZÕES DA GRANDE DEPRESSÃO

A concentração de riquezas nas mãos de poucos

. O descompasso entre o crescimento dos salários e o aumento dos lucros

. A concorrência que a Europa passou a fazer aos EUA no mercado internacional

. A crise agrícola; a prosperidade dos anos 1920 estava ligada à indústria, e não à agricultura, que esteve em crise durante toda a década.

A concentração de riquezas, a concorrência européia e a crise agrícola contribuíram para que houvesse muito mais mercadorias que pessoas com dinheiro para comprá-las, configurava-se, assim, a crise de superprodução. Sem emprego, as pessoas consumiam menos e com isso a crise se agravou e atingiu outros países.

O NEW DEAL

Em 1923, Franklin Delano Roosevelt foi eleito presidente da República e adotou as ideias do britânico John Maynard Keynes que propunha soluções para a crise. Entre as principais medidas estavam:

- O investimento maciço dos estoques em obras públicas;
- A destruição dos estoques de gêneros agrícolas;
- O controle sobre os preços e a produção;
- A diminuição da jornada de trabalho.

No resto do mundo, os efeitos da grande depressão levaram milhões de pessoas a ficar sem trabalho e sem esperança, o Fascismo apareceu como espécie de “salvador da pátria”.

O FACISMO NA ITÁLIA

Com o fim da 1ª grande guerra, a Itália amargava grandes perdas materiais e humanas. O desemprego aumentou ainda mais com a volta pra casa de 2 milhões de soldados e, além disso, os italianos reclamavam por seu país não ter ganhado território, apesar de ter lutado ao lado dos vencedores. O ex-combatente italiano Benito Mussolini se lançou na política, chegando a ser perseguido por suas ideias. Foi quando, em 1919, fundou o “fasci italiani di combattimento”. Uma característica importante do fascismo é o nacionalismo extremado.

A MARCHA SOBRE ROMA

Com o apoio de grandes empresários assustados com o crescimento de socialistas e comunistas, o Fascismo cresceu rapidamente. Além disso o Fascismo recebia apoio de ex-combatentes, desempregos, pequenos camponeses e marginais. Fortalecido, o movimento fascista virou um partido político em 1921.

O GOVERNO DE MUSSOLINI

No poder ele evitava o conflito, mas, às escondidas, incentivava o vale-tudo. Em 1924, os fascistas usaram a violência e fraude para ganhar as eleições e implantou uma brutal ditadura. Criou uma polícia secreta a OVRA, que perseguia, prendia e assassinou os adversários. Ele não usou somente a força, fez uma aliança com a igreja católica e propaganda de massa para ficar no poder. Para acabar com a grande depressão, acabou favorecendo as grandes empresas e os bancos.

O NAZISMO NA ALEMANHA

Também tirou proveito da crise que se seguiu à Primeira Guerra

PARTIDO E IDEOLOGIA NAZISTA

Favoreceu o crescimento de socialistas e comunistas nas eleições e a formação do Partido Nazista fundado em 1919, ano que admitiu em seus quadros o ex-cabo Adolf Hitler. Os princípios básicos do Nazismo eram:

- A superioridade da raça ariana;
- O antissemitismo;
- A necessidade de um espaço vital.

A ASCENÇÃO DOS NAZISTAS

Desde 1925, a Alemanha era governada pelo general Paul Von Hindenburg, que pôs em prática o plano de recuperação econômica. Com a crise de 1929, na Alemanha, a produção caiu, a inflação disparou e o desemprego trouxe consigo a fome, a humilhação e a falta de esperança. Hitler se apresentou como “salvador da pátria” e conquistou a simpatia de milhões de alemães.

HITLER NO PODER

Hitler implantou a mais cruel ditadura da história. Em 1934 com o falecimento de Hindenburg, Hitler assume a presidência com o título de Führer (guia, condutor) e, no governo, não cumpre nenhuma de suas promessas. A Alemanha nazista alia-se à Itália fascista em 1936. No campo econômico, o nazismo desenvolveu as indústrias, investiu em obras públicas, diminuindo o desemprego. As ideias nazifascistas tiveram seguidores em várias partes do mundo, como Espanha, Portugal e Brasil.

MOVIMENTOS FASCISTAS EM OUTROS PAÍSES

O governo encontrou forte oposição no grupo das camadas médias espanholas, que por sua vez criaram a Falange. Os socialistas e comunistas se uniram e formaram a frente popular. A Falange liderada pelo general Francisco Franco, reagiram pegando em armas, dando início a uma sangrenta guerra civil (1936-1939), com o apoio de Hitler e Mussolini, a fim de ajudar os fascistas a derrubar o governo republicano eleito democraticamente pelo povo espanhol. A guerra Civil espanhola matou 750 mil pessoas. A democracia só foi restabelecida em 1976. Um exemplo de fascismo em Portugal foi o Salazarismo e, no Brasil, foi o Integralismo.

BOULOS JÚNIOR, A. Política e Propaganda de Massas. In: _____. **História: Sociedade & Cidadania**. 9º ano. São Paulo: FTD, 2012, p. 96-110.

Em que medida esse resumo foi útil para você estudar a matéria de História? Registre aqui o seu comentário

Produção inicial - Texto-base "A Primeira Guerra Mundial" (ANEXO 7)

Após a leitura compartilhada do texto "A Primeira Guerra Mundial", registre no espaço abaixo o resumo do texto.

No século XIX, a corrida imperialista por territórios e mercados gerou rivalidades entre potências europeias pela disputa de territórios da África, Índia etc. Estas rivalidades geraram um conflito mundial disputado nos cinco continentes.

Com a política de expansão a força, o Império Alemão pretendia disputar com a Grã-Bretanha um maior "pedaço" de território da África e da Ásia. Já a França, que já era uma grande rival da Alemanha, se juntou a Grã-Bretanha e formaram, em 1904, a Entente Cordiale. A Rússia entrou nessa união em 1907 formando então a Tríplice Entente. A Alemanha já tinha uma aliança formada: Itália e Império Austro-Húngaro. A Sérvia, que estava sob domínio Austro-Húngaro, enviou dois nacionalistas sérvios para matar o herdeiro Francisco Ferdinando. Esse episódio ficou conhecido como a "Gota d'água".

A Primeira Guerra Mundial pode ser dividida em três fases: A Guerra de movimento, A Guerra de trincheiras e a Guerra de movimento 2.

Países como Estados Unidos e Brasil influenciaram direta e indiretamente na guerra.

Resumo 1: Texto-base "A Rússia czarista" (ANEXO 11)

Após a leitura compartilhada do texto "A Revolução Russa", registre no espaço abaixo o resumo do tópico "A Rússia czarista", p. 45 e 46 do seu livro de História.

No final do século XIX, o Império Russo era o maior país do mundo, e abrigava 160 milhões de habitantes, sendo a maioria camponeses.

O regime político era a monarquia absolutista e o poder era todo do czar. Ele nomeava e demitia ministros, emsurava jornais e decidia pela nação. A família do czar possuía vários benefícios.

Os camponeses (a maior parte da população) viviam como servos, devendo uma série de pesadas obrigações, eram analfabetos e atingidos pelas doenças. Eles reagiram à servidão promovendo revoltas (ocorreram várias rebeliões camponesas).

Resumo 2: Texto-base Segunda fase da revolução industrial (ANEXO 1)

No continente europeu, nos EUA e no Japão o capitalismo avançou a uma fase industrialização se desenvolveu. Essa fase se deu pela descoberta de novas tecnologias na indústria, nos transportes e nas comunicações. Alguns os avanços tecnológicos ocorreram então: a descoberta de um processo de fabricação de aço em 1856, a invenção do dinamite em 1840 e a invenção e aperfeiçoamento do motor de combustão interna na década de 1870.

Nos transportes ocorreu um aumento nas ferrovias e o uso da locomotiva e do barco a vapor no transporte de pessoas e mercadorias. Foram inventados também o telégrafo e o telefone.

Com o desenvolvimento da indústria disparou as potências capitalistas entraram em uma disputa por colônias ou áreas de influência na Ásia, África, América Latina e Oceania. deu-se origem a uma expansão capitalista com objetivo de dominação chamada Imperialismo.

As grandes potências buscavam oportunidades de investimento, mercados produtores de matérias primas, mercados consumidores, ouro e diamantes.

Resumo 3 – Texto-base “Cuidado com a sociedade sustentável” (ANEXO 15)

Resumo do texto “Cuidado com a sociedade sustentável”

Leonardo Boff afirma que quase todas as sociedades estão enfermas como se baseiam na dominação e na exploração da natureza, e da força do trabalho, terminaram por produzir má qualidade de vida para os povos e os demais seres da natureza. O modelo de desenvolvimento que adotamos atende apenas aos países industrializados. Esses fatos mostram que somos uma espécie capaz de massacrar seus semelhantes em guerras que já mataram cerca de 200 milhões de pessoas e de destruir sua base de recursos naturais e não renováveis.

Ele afirma também que não se trata somente de limitar o crescimento, mas mudar o tipo de desenvolvimento. Diz-se que o desenvolvimento deve ser sustentável porém não existe desenvolvimento em si, mas pessoas que produzem desenvolvimento e que querem e precisam desenvolver pessoas em uma sociedade sustentável como pré-requisito para se ter um desenvolvimento integral!

Sustentável é a sociedade que produz somente o que precisa, que usa somente o que pode repor e preservar os recursos naturais que as futuras sociedades irão precisar.

Resumo 4 – Texto-base “África e Brasil africano” (ANEXO 15)

8º momento: Colocando em prática as regras para produção de resumo: selecionar, apagar, generalizar e integrar. Para isto vamos utilizar um fragmento do texto “África e Brasil Africano” de Marina de Mello e Souza, reproduzido na página 38 do seu livro didático de História. Após a leitura, converse um pouco com seu professor e os colegas sobre o texto, usando como ponto de partida para essa conversa as perguntas que foram formuladas sobre o texto, no livro didático de História, p. 38. 28

Utilize o espaço abaixo para a produção de seu resumo.

Os países colonizadores dominaram quase todo o continente africano por cerca de 90 anos por meio de guerras e acordos diplomáticos.

Do ponto de vista africano, a partilha do continente foi um processo muito poroso. “África” foi o nome dado pelos colonizadores que não se preocuparam os locais comerciais, culturais e políticos. Muitas vezes as fronteiras coloniais foram traçadas sem a participação dos que moram nos territórios divididos.

As pessoas que anteriormente eram retilas do África para trabalhar na América, agora eram postos a trabalhar no próprio África.

O continente africano sofria um enorme abuso tendo parte de sua força de trabalho na América.

Já os elefantes foram quase totalmente dizimados, sobrevivendo apenas em algumas reservas onde animais e paisagens exóticas que são usados como lucros turísticos.

Resumo 5 – Texto-base “Café com política” (ANEXO 20)

Texto-fonte para sublinhar

PARA REFLETIR PARA REFLETIR PARA REFLETIR PARA REFLETIR

CAFÉ COM POLÍTICA

Análises recentes das sucessões presidenciais na Primeira República (1889-1930) mostram que a famosa aliança entre Minas Gerais e São Paulo, chamada de política do “café com leite”, não controlou de forma exclusiva o regime republicano. Havia outros quatro estados, pelo menos, com acentuada importância no cenário político: Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro, Bahia e Pernambuco. Os seis, para garantirem sua hegemonia, possuíam uma forte economia e (ou) uma elite política compacta e bem representada no Parlamento. E, juntos ou separados, participaram ativamente de todas as sucessões presidenciais ocorridas no período.

Além desses estados, havia dois coadjuvantes respeitáveis: o Exército e o Executivo. Os militares se destacaram no regime em seus primeiros anos – duramente a presidência dos marechais Deodoro da Fonseca (1889/1891) e Floriano Peixoto (1891/1894) –, retornando ao poder em 1910, quando o país foi presidido pelo marechal Hermes da Fonseca (1910/1914). [...] Já o Executivo Federal conseguiu manter o privilégio de intervir sobre as oligarquias mais frágeis, impondo seu controle sobre elas quando julgasse oportuno, além de exercer atuação marcante na sua própria sucessão. [...]

Mas a coincidência de interesses entre os estados cafeicultores já não seria suficiente para que dominassem, de forma exclusiva, a Primeira República? [...] Em que pese sua importância na economia nacional, não foram os produtores de café os únicos controladores do regime republicano. [...].

Cláudia M. R. Viscardi. Aliança “Café com política”. Nossa História, ano 2, n. 19, maio 2005, p. 45.

Hegemonia: liderança.
Parlamento: Congresso Nacional, isto é, Câmara dos Deputados Federais e o Senado.
Coadjuvante: o sentido aqui é de sujeitos sociais que também influenciaram o processo.

Transcrição das palavras ou expressões sublinhadas:

Análises mostram que a famosa aliança entre Minas Gerais e São Paulo não controla, exclusivamente, regime republicano. Havia outros quatro estados, com acentuada importância no cenário político, que mantinham sua hegemonia. Esta economia, elite política, bem representada no Parlamento. E participaram ativamente de todas as sucessões presidenciais ocorridas no período. Além desses estados havia dois coadjuvantes: Exército e Executivo. Militares se destacaram em

Resumo provisório: empregue todas as regras de resumo que você aprendeu, quando possível.

Análises recentes mostram que a famosa aliança entre Minas Gerais e São Paulo não controlou exclusivamente o regime republicano. Além de MG e SP, RS, RJ, BA e PE tinham uma acentuada importância no cenário político. Sua hegemonia era apoiada pela elite política e compactada, forte e bem representada no Parlamento. E, assim, participaram ativamente das sucessões presidenciais nesse período.

Os militares se destacaram em seus primeiros anos, retornando ao poder em 1910. Já o Executivo manteve-se privilegiado de interesse sobre as oligarquias mais frágeis, exercendo uma atuação marcante na sua própria sucessão.

Resumo definitivo:

Análises recentes mostram que, segundo Claudio M. R. Viscardi, a famosa aliança entre MG e SP não controlou exclusivamente o regime republicano. Além de MG e SP, RS, RJ, BA e PE tinham uma acentuada importância no cenário político. Sua hegemonia era apoiada pela elite política e compactada, forte e bem representada no Parlamento. E, assim, participaram ativamente das sucessões presidenciais nesse período.

Os militares se destacaram em seus primeiros anos, retornando ao poder em 1910. Já o Executivo manteve-se privilegiado de interesse sobre as oligarquias mais frágeis, exercendo uma atuação marcante na sua própria sucessão.

A autora se questiona se a coincidência de interesses entre os estados oligárquicos não seria suficiente

Continuação do 2:

A outora se questiona se a existência de interesse entre os estados equatoriais não seria suficiente para que dominassem exclusivamente a Brimina República? Não foram os produtores de café os únicos controladores do Regime Republicano.

Continuação 3:

para que dominassem exclusivamente a Brimina República, não foram os produtores de café os únicos controladores do Regime Republicano.

Produto final – Texto-base: capítulo 6 “Política e propaganda de Massas”

POLÍTICA E PROPAGANDA DE MASSAS

Maria Helena Capelato, afirma que regimes autoritários, que têm com base a política de massas, têm como mais importante a teatralização e a imagem do líder atrelada às massas usada para o convencimento. (CAPELATO, 2000, p.67)

A Grande depressão, o Fascismo e o Nazismo

A Europa foi muito atingida pela Primeira Guerra Mundial. Já os EUA, saíram prestigiados e enriquecidos. Os EUA foram favorecidos pelos capitais acumulados e o aumento dos impostos sobre os produtos estrangeiros.

Os “anos felizes”

Na década de 1920, os EUA eram a maior economia do mundo. Sua produção industrial aumentou 64%. Esses anos foram considerados os anos felizes, anos marcados pelo excelente desempenho industrial norte-americano.

A Grande Depressão e o Crash de 1929

Com a prosperidade dos anos 20, os investimentos na Bolsa de Valores aumentaram. As pessoas foram atraídas pelo lucro fácil. As empresas aumentavam artificialmente os preços das ações e as especulações pareciam não ter limites. No final dos anos 20, o preço das ações não correspondia à situação real das empresas.

O preço das ações despencou causando o crash (quebra) da Bolsa de Valores de NY direcionando os EUA para a Grande Depressão.

Razões da Grande Depressão

A concentração de riquezas nas mãos de poucos, a concorrência que a Europa começou a fazer aos EUA no mercado internacional, a crise agrícola e o descompasso entre crescimento dos salários e o aumento dos lucros. Resumindo: a redução do mercado dos produtos americanos gerada pela concentração de riquezas e a crise agrícola contribuíram para que houvesse mais mercadorias do que pessoas com dinheiro para comprá-las. Essa foi uma crise de superprodução.

Muitas indústrias faliram, diminuíram a produção, e, sem emprego, as pessoas compravam menos. A crise atingiu outros países.

O New Deal

Em 1932, Franklin Delano Roosevelt foi eleito presidente da República e adotou as ideias do britânico John Maynard Keynes, que propunha soluções para a crise.

Segundo Keynes, o Estado deveria intervir na economia. Assim, Roosevelt lançou o New Deal, que consistia em investir maciçamente em obras públicas, destruir os estoques de gêneros agrícolas, controlar os preços e diminuir a jornada de trabalho.

Esse novo acordo gerou a diminuição do desemprego e, a partir de 1934, a renda nacional voltou a crescer.

No resto do mundo, a Grande Depressão deixou milhões de desempregados e desiludidos. Com isso, surgiram políticos autoritários que viam um governo forte como solução. Essa solução era o Fascismo.

Fascismo na Itália

Apesar de lutar na guerra ao lado dos vencedores, a Itália teve grandes perdas materiais e humanas, devendo aos norte-americanos e aos ingleses.

Nesse contexto, o italiano Benito Mussolini se lançou na política. Ao voltar da Primeira Guerra, abandonou as ideias socialistas e fundou uma organização que deu origem ao movimento fascista.

O Fascismo é caracterizado pelo nacionalismo extremado e defende a necessidade de uma nação forte, unida e sem luta de classes.

A marcha sobre Roma

O Fascismo cresceu rapidamente com o apoio de grandes empresários que viam no Fascismo o único meio de manter a ordem social que os favorecia. O Fascismo recebeu também o apoio de ex-combatentes, desempregados, pequenos camponeses e marginais. Fortalecido, o movimento fascista virou um partido político em 1921.

Em 1922, Mussolini liderou a Marcha sobre Roma: à frente de milhares de fascistas invadindo a capital e exigindo o poder. Então, o rei italiano convidou Mussolini a ser primeiro ministro.

O governo Mussolini

Fortalecido, Mussolini implantou uma brutal ditadura: eliminou os partidos da oposição, fechou jornais, mandou prender centenas de jornalistas, criou uma polícia secreta que perseguia, prendia e assassinava os adversários.

Mussolini também recorreu à Igreja Católica e à propaganda de massas para se conservar no poder. Em 1929, Mussolini e o Papa Pio XI assinaram o Tratado de Latrão, que reconhecia o Vaticano como Estado independente. Em troca obteve o apoio das autoridades católicas.

Com o objetivo de combater os efeitos da Grande Depressão, o Estado interveio na economia. Essa política favoreceu as elites e a classe média. Os operários ficaram sem sindicatos e enfrentaram baixos salários e o desemprego.

Nazismo na Alemanha

O nazismo alemão se aproveitou da crise posterior à Primeira Guerra para ganhar espaço.

Partido e ideologia nazista: segundo Hitler, os culpados pela derrota da Alemanha na guerra foram os políticos liberais. E com o objetivo de convencer os alemães, Hitler pregava que o povo alemão era superior aos demais.

Em 1923, Hitler tentou tomar o poder por meio de um golpe de estado, mas acabou sendo preso. O nazismo tem como princípios básicos a superioridade da raça ariana, o antissemitismo e a necessidade de um espaço vital.

A ascensão dos nazistas

Desde 1925, a Alemanha contou com a ajuda de capital norte-americano e se recuperou economicamente fortalecendo sua democracia. Líderes radicais como Hitler perderam sua credibilidade e Berlim virou palco de atividades artísticas e culturais. Mas com a chegada da crise de 1929, a produção alemã caiu, a inflação disparou e o desemprego gerou fome, humilhação e desilusão.

Nesse cenário deprimente, Hitler conquistou milhões de alemães se auto intitulando o “salvador da pátria”. Em 1933, Hitler recebeu o cargo de chanceler.

Hitler no poder

A vitória nazista se deu ao uso da propaganda e da violência do Estado.

A ditadura implantada por Hitler foi a mais cruel da humanidade: livros foram queimados, democratas e comunistas demitidos e a perseguição aos judeus.

Em 1934, Hitler assume a presidência e não cumpre nenhuma de suas promessas. Assim, os trustes ganharam maior liberdade para agir. Então, Hitler intensificou a propaganda e a violência física contra adversários.

As ideias nazifascistas ganhavam seguidores em várias partes do mundo.

Movimentos fascistas em outros países

Na Espanha, a crise favoreceu a queda da monarquia e gerou uma grande insatisfação popular. Grupos da elite se uniram e formaram a Falange, um partido que seguia as ideias fascistas. Socialistas se uniram aos republicanos e formaram a Frente Popular que assumiu o poder da Espanha em 1936.

A Falange liderada por Francisco Franco e apoiada por parte do exército, reagiu com uma sangrenta guerra civil. Contou com o apoio de Hitler e Mussolini que enviaram soldados para Espanha. O general Franco venceu a guerra e implantou uma severa ditadura. Em 1976, a democracia se restabeleceu.

Em Portugal, o professor Antônio de Oliveira Salazar instalou uma ditadura com base nos princípios fascistas. No Brasil, o fascismo inspirou a criação da Ação Integralista Brasileira, liderado por Plínio Salgado.

Referência bibliográfica do texto-base

BOULOS JÚNIOR, A. Política e Propaganda de Massas. In: _____. **História: Sociedade & Cidadania**. 9º ano. São Paulo: FTD, 2012, p. 96-110.

Referência bibliográfica do texto complementar

Capelato, Maria Helena. **Multidões em cena: propaganda política no varguismo e no peronismo**. São Paulo: Editora Unesp, 2009, p.67

Em que medida esse resumo foi útil para você estudar a matéria de História? Registre aqui o seu comentário

Produção inicial - Texto-base "A Primeira Guerra Mundial" (ANEXO 7)

Após a leitura compartilhada do texto "A Primeira Guerra Mundial", registre no espaço abaixo o resumo do texto.

A Alemanha queria parte da África e Ásia, e a Grã-Bretanha não estava disposta a ceder territórios, a França já era um rival e se juntou com a Grã-Bretanha, formou a tripla Entente Inglaterra, Rússia, França e a tripla Aliança Alemanha, Japão, Império Austro-Húngaro, mas também Francisco Ferdinando um motivo maior para a guerra, a Itália muda de lado e vai para a tripla Entente os EUA. Entraram na guerra para ajudar com alimentos navios contra Alemanha, a Alemanha perde a guerra e os alemães viram com o tratado de Versalhes a Alemanha sofreu com esse tratado.

Resumo 2: Texto-base Segunda fase da revolução industrial (ANEXO 1)

No longo do século XIX, na Europa, nos Estados Unidos e Japão, viveu-se um grande desenvolvimento do capitalismo associado a uma forte aceleração industrial, ficou conhecida também como segunda Revolução Industrial, caracterizou-se pela descoberta de novas tecnologias aplicadas na indústria, na transportes e nos comunicações.

Em 1856 houve a descoberta do processo de fabricação do aço por Henry Bessemer, o aço que é mais fácil de ser trabalhado e mais resistente do que o ferro, passou a ser usado na fabricação de armas. Em 1870 houve a invenção do dínamo de um gerador de eletricidade que permite a transmissão de corrente elétrica a longas distâncias, por meio de usinas elétricas.

Na década de 1870 houve a invenção do aperfeiçoamento do motor de combustão e aproveitamento do petróleo e seus derivados, foram permitidos como fonte de energia. Na comunicação ocorreu duas descobertas decisivas: a invenção do telegrafo por Samuel Morse, e do telefone pelo italiano Antonio Santi Giuseppe Meucci.

Resumo 3 – Texto-base “Cuidado com a sociedade sustentável” (ANEXO 15)

Resumo do texto “Cuidado com a sociedade sustentável”

Leonardo Boff afirma que quase todas as sociedades estão enfermas. Como se baseiam na dominação e na exploração da natureza e da força do trabalhador, terminam por produzir uma qualidade de vida para as pessoas e demais seres da natureza. O modelo de desenvolvimento que adotam atende apenas aos países industrializados. Esses fatos mostram que somos uma espécie capaz de massacrar seus semelhantes em que que já mataram cerca de 300 milhões de pessoas e de destruir sua base de recursos naturais e não renováveis.

Afirma também que não se trata de impor “limites ao crescimento”, mas de mudar o tipo de desenvolvimento. Um planeta sustentável deve ter como pré-requisito condições indispensáveis para um desenvolvimento verdadeiramente integral e sustentável.

Sustentável é a sociedade que produz o suficiente para si. Na prática a sociedade deve mostrar-se capaz de assumir novos hábitos e de projetar tipo de desenvolvimento. Não significa voltar ao passado mas de oferecer um novo enfoque para o futuro comum.

Resumo 4 – Texto-base “África e Brasil africano” (ANEXO 15)

8º momento: Colocando em prática as regras para produção de resumo: selecionar, apagar, generalizar e integrar. Para isto vamos utilizar um fragmento do texto “África e Brasil Africano” de Marina de Mello e Souza, reproduzido na página 38 do seu livro didático de História. Após a leitura, converse um pouco com seu professor e os colegas sobre o texto, usando como ponto de partida para essa conversa as perguntas que foram formuladas sobre o texto, no livro didático de História, p. 38.

Utilize o espaço abaixo para a produção de seu resumo.

<p>Os países colonizadores dominaram quase todo o continente africano de cerca de 1890 a 1960.</p> <p>A partilha do continente africano foi um processo reorganizativo no qual cerca de 10 mil unidades sociais foram reduzidas a quarenta, as chamadas “tribos” foram unidades sociais que ganhou novas identidades a partir da língua e da religião do colonizador.</p> <p>As pessoas antes eram retiradas da África para trabalhar na América. Agora as pessoas eram postas a trabalhar dentro da própria África.</p> <p>É uma enorme a exploração que o continente africano pela exploração de sua força de trabalho. Ainda hoje o ouro, diamantes, petróleo e muitos minérios são ainda retirados em grande quantidade de todo o continente da África, por franceses, ingleses e principalmente norte americanos.</p> <p>Os elefantes, que forneciam o cobiçado marfim, com o qual as elites ocidentais do século XIX faziam objetos suntuosos, foram quase todos dizimados, mas algumas paisagens e animais passaram como atração para turistas muito ricos.</p>

Resumo 5 – Texto-base “Café com política” (ANEXO 20) 0

Texto-fonte para sublinhar

PARA REFLETIR PARA REFLETIR PARA REFLETIR PARA REFLETIR

CAFÉ COM POLÍTICA

Análises recentes das sucessões presidenciais na Primeira República (1889-1930) mostram que a famosa aliança entre Minas Gerais e São Paulo, chamada de política do “café com leite”, não controlou de forma exclusiva o regime republicano. Havia outros quatro estados, pelo menos, com acentuada importância no cenário político: Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro, Bahia e Pernambuco. Os seis, para garantirem sua hegemonia, possuíam uma forte economia e (ou) uma elite política compacta e bem representada no Parlamento. E, juntos ou separados, participaram ativamente de todas as sucessões presidenciais ocorridas no período.

Hegemonia: liderança.
Parlamento: Congresso Nacional, isto é, Câmara dos Deputados Federais e o Senado.
Coadjuvante: o sent do aqui é de sujeitos sociais que também influenciaram o processo.

Além desses estados, havia dois coadjuvantes respeitáveis: o Exército e o Executivo. Os militares se destacaram no regime em seus primeiros anos – duramente a presidência dos marechais Deodoro da Fonseca (1889/1891) e Floriano Peixoto (1891/1894) –, retornando ao poder em 1910, quando o país foi presidido pelo marechal Hermes da Fonseca (1910/1914). [...] Já o Executivo Federal conseguiu manter o privilégio de intervir sobre as oligarquias mais frágeis, impondo seu controle sobre elas quando julgasse oportuno, além de exercer atuação marcante na sua própria sucessão. [...]

Mas a coincidência de interesses entre os estados cafeicultores já não seria suficiente para que dominassem, de forma exclusiva, a Primeira República? [...] Em que pese sua importância na economia nacional, não foram os produtores de café os únicos controladores do regime republicano. [...]

Claudia M. R. Viscardi. Aliança “Café com política”. Nissa História, ano 2, n. 19, maio 2005, p. 45.

Transcrição das palavras ou expressões sublinhadas:

Análises sucessões presidenciais na Primeira República aliança entre Minas Gerais e São Paulo “café com leite” não controlou o regime republicano exclusivamente outros estados: Rio Grande do Sul Rio de Janeiro, Bahia e Pernambuco. Os seis hegemonia forte economia elite política compacta e bem representada no Parlamento havia dois coadjuvantes Exército e executivo. Os militares destacaram em seus primeiros anos a presidência dos Marechais Deodoro da Fonseca e Floriano Peixoto e Floriano Peixoto retornando ao poder pelo marechal Hermes da Fonseca Executivo Federal o privilégio de intervir sobre as oligarquias frágeis impondo seu controle sobre elas quando julgasse oportuno, além de exercer atuação marcante interesses entre os estados cafeicultores. Não seria suficiente para que dominassem exclusiva, a Primeira República? Não foram os produtores os únicos controladores políticos 16

Resumo provisório: empregue todas as regras de resumo que você aprendeu, quando possível.

	Cláudia M.R. Viscardi afirma que segundo análises das sucessões presidenciais
Na 1ª República, a aliança do café com leite (Minas Gerais + São Paulo) não controlava de forma exclusiva o regime republicano havia outros estados: Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro e Pernambuco, para garantir sua hegemonia possuíam uma forte economia e uma elite combativa.	
Também havia dois coadjuvantes: Exército e Executivo. Os militares destacaram-se em seus primeiros anos retornando ao poder em 1910. Quando o país foi presidido pelo Marechal Hermes de Fonseca, já o executivo federal manteve o privilégio de intervir sobre as oligarquias locais quando delas fosse necessário além de manter atuação marcante na sua sucessão.	
Mas os interesses entre os estados cafeicultores não seria suficiente para que dominassem exclusivamente a primeira República? Em que pese a importância na economia nacional, não foram somente os produtores de café os únicos controladores do regime republicano.	

Resumo definitivo:

Cláudia M.R. Viscardi afirma que segundo análises das sucessões presidenciais na 1ª República, a aliança do café com leite (Minas Gerais - São Paulo) não controlava de forma exclusiva o regime republicano havia outros estados: Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro e Pernambuco, para garantir sua hegemonia possuíam uma forte economia e uma elite combativa.
Também havia dois coadjuvantes: Exército e Executivo. Os militares destacaram-se em seus primeiros anos retornando ao poder em 1910. Quando o país foi presidido pelo Marechal Hermes de Fonseca, já o executivo federal manteve o privilégio de intervir sobre as oligarquias locais quando delas fosse necessário além de manter atuação marcante na sua sucessão.
Mas os interesses entre os estados cafeicultores não seria suficiente para que dominassem exclusivamente a primeira República? Em que pese a importância na economia nacional, não foram somente os produtores de café os únicos controladores do regime republicano.

Produto final – Texto-base: capítulo 6 “Política e propaganda de Massas”

POLÍTICA E PROPAGANDA DE MASSA

Segundo Maria Helena Capelato, os regimes autoritários se fundamentam na política de massas, imagem do líder é centro teatral.

A Grande Depressão: Fascismo e Nazismo

A Europa foi a mais atingida pela Primeira Guerra, os Estados Unidos saíram prestigiados e enriquecidos: Prestigiados pela participação decisiva e enriquecidos por fornecerem armas e alimentos.

Os “anos felizes”

Na década de 1920, a produção industrial norte-americana aumentou 64%. Esse aumento se deve ao excelente desempenho industrial, a força da propaganda e pelos norte-americanos consumirem cada vez mais.

O crash de 1929

Na prosperidade dos anos 1920, os investimentos na Bolsa de Valores aumentavam artificialmente os preços das ações, porém, em outubro de 1929, os preços começaram a despencar o que levou ao Crash da Bolsa de Valores.

As principais razões da Grande Depressão foram:

A concentração de riquezas nas mãos de poucos, o descompasso entre o crescimento dos salários e o aumento de dos lucros, a concorrência que a Europa passou a ter com os Estados Unidos no mercado internacional, a crise agrícola, a prosperidade dos anos dos anos 1920 estava ligada à indústria, e não à agricultura, que esteve em crise durante toda década.

Os agricultores perderam suas terras por não pagarem suas dívidas, indústrias faliram, outras diminuíram a produção e despediram trabalhadores. O governo norte-americano, diminuiu suas compras no exterior e parou de conceder impostos.

O New Deal

Em 1932, Franklin Delano Roosevelt foi eleito presidente da República e adotou as ideias do britânico John Maynard Keynes que propunha solução para a crise.

Dentre suas principais propostas estavam: o investimento maciço em obras públicas, destruição da jornada de trabalho. Com essas medidas, os salários pararam de cair e em 1934, a renda voltou a crescer.

No resto do mundo, os efeitos da Grande Depressão levaram milhões de pessoas a ficar sem emprego e sem esperança. Assim, o Fascismo foi visto como solução.

O Fascismo na Itália

Apesar de ter saído vitoriosa, a Itália também saiu da guerra com grandes perdas materiais e humanas, além de não ter ganhado território o ex-combatente italiano Bento Mussolini se lança na política. Ao voltar da 1ª Guerra, abandonou o ideal socialista e fundou em 1919, *os fasci italiani di combattimento*, que deu origem ao partido Fascista.

A Marcha Sobre Roma

O Fascismo cresceu rapidamente com apoio de grandes empresários. Recebia também, o apoio de ex-combatentes, de desempregados, de pequenos camponeses e de marginais.

Em 1922, Mussolini liderou a Marcha sobre Roma, a frente de milhares de fascistas, invadiu a capital para exigir o poder. O rei Vittorio Emanuele III reagiu convidando Mussolini a compor o governo como primeiro-ministro, ele se tornou então, chefe do governo da Itália.

O Governo de Mussolini

No poder, Mussolini evitava conflitos, mas por traz disso incentivava o vale-tudo. Usou a violência para vencer as eleições e assassinou Giacomo Matteoti por ter ousado denunciá-lo. Porém, o rei italiano continuou o incentivo e fortalecido implantou uma brutal ditadura que: Suprimiu os partidos opositores, fechou jornais, prendia e assassinava os adversários. Mas não utilizava apenas a força, assinou em 1929 o tratado de Latão com o Papa Pio XI, que reconhecia o Vaticano como país independente, assim obtendo o apoio de parte das autoridades católicas.

O Nazismo na Alemanha

Igual ao Fascismo italiano, também houve proveito da crise Pós Primeira-Guerra: inflação galopante, altas taxas de desemprego e dividas externas crescentes.

Partido e Ideologia Nazista

O aprofundamento na crise favoreceu por um lado o crescimento de socialistas e comunistas, por outro, abriu caminhos para o surgimento de partidos que prometia soluções rápidas, como o partido Nazista que admitiu em seus quadros o ex cabo Adolf Hitler.

Em público, Hitler culpava os políticos liberais pela derrota alemã na guerra e pelas condições que lhes foram impostas ao tratado de Versalhes. Para atrair a população, elegia q os alemães que eram “superiores aos demais”. Com esses discursos, em pouco tempo, se tornou líder absoluto dos nazistas.

Em 1920, o partido Nazista criou os S.A. (Tropas de Assalto) encarregados de eliminar seus adversários políticos. 3 anos depois, Hitler tentou um Golpe de Estado mas acabou preso. Na cadeia, produziu um livro com os princípios básicos do nazismo: A superioridade da raça Ariana, o antissemitismo, a necessidade de um espaço vital.

Com a crise de 1929, a situação alemã alterou profundamente. Na Alemanha a inflação disparou, a produção caiu e o desemprego trouxe a fome e a humilhação.

Diante desse cenário, Hitler se apresentou como “Salvador da Pátria” e conquistou a simpatia de milhões. Em julho de 1933, Hitler como primeiro-ministro, os nazistas conseguiram 44% de todos os votos. Agora, os nazistas eram maiores no parlamento. A vitória pode ser explicada pelos efeitos da crise e pelo intenso uso de propagandas.

No poder, Hitler implantou a mais cruel ditadura da história da humanidade. Em 1934, com a morte de Dom Hinderberg, Hitler assumiu a presidência e no governo não cumpre nenhuma de suas promessas.

Na política externa, a Alemanha nazista se alia a Itália fascista em 1936, ano que por forte pressão de Hitler, Berlim sediou os Jogos Olímpicos. A intenção de Hitler era confirmar a superioridade alemã. Na economia, o Nazismo desenvolveu a indústria de base (ferro, aço, máquinas), investiu em obras públicas e estimulou as fabricações de armas, assim diminuindo o desemprego. Em 1938, Hitler substituiu vários comandantes militares e assumiu o comando das forças armadas; Hitler já não escondia suas intenções, queria guerra.

Referência bibliográfica do texto-base

BOULOS JÚNIOR, A. Política e Propaganda de Massas. In: _____. **História: Sociedade & Cidadania.** 9º ano. São Paulo: FTD, 2012, p. 96-110.

Em que medida esse resumo foi útil para você estudar a matéria de História? Registre aqui o seu comentário
