

**MARIA CRISTINA JACOB PESSOA ABASSE**

**A PRODUÇÃO DO RESUMO-ESCOLAR  
COMO RESULTADO DA ATIVIDADE DE RETEXTUALIZAÇÃO**

BELO HORIZONTE  
FACULDADE DE LETRAS DA UFMG  
2008

**MARIA CRISTINA JACOB PESSOA ABASSE**

**A PRODUÇÃO DO RESUMO-ESCOLAR  
COMO RESULTADO DA ATIVIDADE DE RETEXTUALIZAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Lingüísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Lingüística.

Área de Concentração: Lingüística

Linha de Pesquisa: Lingüística dos Gêneros e Tipos Textuais

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Beatriz Nascimento Decat

BELO HORIZONTE  
FACULDADE DE LETRAS DA UFMG  
2008

**Universidade Federal de Minas Gerais  
Faculdade de Letras  
Programa de Pós-graduação em Estudos Lingüísticos**

Dissertação aprovada em \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2008 pela banca  
examinadora constituída pelos seguintes professores:

---

Profª Drª Maria Beatriz Nascimento Decat  
Orientadora

---

---

---

Belo Horizonte  
2008

*Dedico este trabalho de modo muito especial, como  
manifestação sincera de gratidão e carinho, à minha  
caríssima e respeitável Orientadora.*

*A Autora*

*Minha homenagem especial ao professor Dr. Luiz Antônio  
Marcuschi, em cujos ensinamentos, como fonte cristalina,  
pude sorver e expressar a dissertação ora defendida.*

## **AGRADECIMENTOS**

Há momentos em que palmilhar os caminhos do saber é árduo e penoso. Necessário se faz o apoio generoso e solidário de pessoas que estendam suas mãos, emprestem suas mentes e conhecimentos, e colaborem na elaboração de um trabalho de fôlego como o presente.

Por isso, muito tenho a agradecer; em primeiro lugar a DEUS, que sempre me iluminou e me deu a fortaleza necessária para não esmorecer ao meio da longa jornada; à minha competente orientadora, dedicada e devotada à causa a que me propus, Professora Dr<sup>a</sup> Maria Beatriz Nascimento Decat; à Cláudia Barbosa Siqueira, que, sempre solícita, jamais me faltou nos momentos difíceis de elaboração e estruturação desta dissertação; aos coordenadores e professores do Centro Pedagógico da UFMG, que tão prontamente e competentemente conduziram a coleta dos dados desta pesquisa; à minha família, esposo, filhos e pais, pelo estímulo e apoio que me deram e estão me proporcionando, sacrificando-se pelas minhas indesejadas ausências impostas pela difícil, mas gratificante, missão que abracei.

*“Deve-se escrever da mesma maneira como as lavadeiras de Alagoas fazem seu ofício, elas começam com uma primeira lavada, molham a roupa suja na beira da lagoa ou do riacho, torcem o pano, molham-no novamente, voltam a torcer. Colocam anil, ensaboam e torcem uma, duas vezes. Depois enxáguam, dão mais uma molhada, agora jogando a água com a mão. Batem o pano na laje ou na pedra limpa, e dão mais uma torcida e mais outra, torcem até não pingar do pano uma gota. Somente depois de ter feito tudo isto é que eles dependuram a roupa lavada na corda ou no varal para secar. Pois quem se mete a escrever devia fazer a mesma coisa. A palavra não foi feita para enfeitar, brilhar como ouro falso; a palavra foi feita para dizer.”*

*Graciliano Ramos*

## RESUMO

Nesta pesquisa, investiga-se a produção do resumo como uma prática escolar resultante da atividade de retextualização, ou seja, da transformação de um texto em outro texto de outro gênero. Procura-se, por meio dela, configurar um panorama das operações envolvidas naquela atividade, investigando em que grau foi mantida a malha tópica e identificando e analisando as diferentes marcas lingüísticas usadas no estabelecimento da coerência entre o texto-fonte e o resumo-escolar, bem como as relações entre elas. O *corpus* trabalhado constitui-se de 12 produções textuais do gênero resumo-escolar, elaboradas por alunos de 5ª à 8ª séries do Ensino Fundamental II, em situação rotineira de sala de aula. O quadro teórico-metodológico desta investigação apóia-se nos fundamentos da Lingüística textual no que se refere aos aspectos gerais da produção de texto, bem como ao que diz respeito à configuração da malha tópica e às operações envolvidas nas atividades de retextualização para a produção do resumo-escolar. A análise revelou que alunos das séries iniciais lidam de modo superficial com o texto-fonte, uma vez que utilizam predominantemente recurso de cópia de fragmentos desse texto, do texto-fonte, enquanto os alunos das séries finais condensam e organizam o resumo de modo mais competente. Conclui-se, então, que dominar elementos que compõem a macroestrutura textual leva a uma maior eficiência comunicativa do resumo-escolar.

**Palavras-chave:** Gênero textual; Gênero resumo-escolar; Retextualização; Malha tópica; Relações lógico-semânticas.

## ABSTRACT

This is a research that investigates the production of summaries as a school practice resulting from the activity of transformation of a given text into another of a new genre ('re-textualization'). The aim is to draw a picture of the operations involved in that activity. It is inquired to which extent the topic network is maintained. Besides, the various linguistic marks used in establishing coherence between the source text and the school summary are identified and analyzed, as well as the relationships among them. The *corpus* worked upon comprises 12 school summaries written by junior high Brazilian students (5<sup>th</sup> to 8<sup>th</sup> grade) in regular classroom settings. The theoretical framework of this investigation is founded in Textual Linguistics concerning the general aspects of text production, the establishment of the topic network and the operations involved in the transformation phenomenon of a text into another in the context of writing school summaries. The analysis revealed that students from beginning school levels deal with the source text superficially. Mostly, they copy fragments of that text, while students from the final levels are able to pack information and organize a summary more efficiently.

**Keywords:** textual genre; school summary genre; transformation phenomenon of a text into another ('re-textualization'); topic network; logic-semantic relations.



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>13</b>
<b>CAPÍTULO 1 - PRESSUPOSTOS TEÓRICOS</b> .....	<b>18</b>
1.1. <b>A importância da linguagem</b> .....	<b>18</b>
1.2. <b>A atividade de retextualização</b> .....	<b>22</b>
1.3. <b>Gênero textual</b> .....	<b>24</b>
1.4. <b>O gênero resumo</b> .....	<b>25</b>
1.4.1. O ato de resumir .....	28
1.5. <b>O gênero resumo-escolar</b> .....	<b>31</b>
1.6. <b>A malha tópica</b> .....	<b>35</b>
1.7. <b>Articulação (ou combinação) de orações</b> .....	<b>38</b>
<b>CAPÍTULO 2 - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</b> .....	<b>43</b>
2.1. <b>Sujeitos da pesquisa</b> .....	<b>43</b>
2.2. <b>Corpus</b> .....	<b>44</b>
2.3. <b>Instrumentos de pesquisa</b> .....	<b>44</b>
2.3.1. O texto-fonte .....	44
2.3.2. A produção do resumo .....	46
2.3.3. Organização tópica dos resumos - O diagrama tópico .....	47
2.3.4. Procedimentos de análise .....	51
<b>CAPÍTULO 3 - ANÁLISE DO CORPUS</b> .....	<b>54</b>
3.1. <b>Representação da malha tópica dos resumos da 5ª à 8ª séries</b> .....	<b>54</b>
3.1.1. Resumos da 5ª Série .....	54
A1) Resumo 5F46.....	54
A2) Malha tópica de 5F46.....	55
B1) Resumo 5F9.....	56
B2) Malha tópica de 5F9.....	57
C1) Resumo 5M5I.....	57
C2) Malha tópica de 5M5I.....	58
Comentário geral da malha tópica da 5ª série .....	59
3.1.2. Resumos da 6ª série .....	60
D1) Resumo 6F46 .....	60

D2) Malha tópica de 6F46 .....	61
E1) Resumo 6F47.....	61
E2) Malha tópica de 6F47.....	62
F1) Resumo 6F68.....	63
F2) Malha tópica de 6F68.....	63
Comentário geral da malha tópica da 6ª série .....	64
3.1.3. Resumos da 7ª série .....	66
G1) Resumo 7F17 .....	66
G2) Malha tópica de 7F17 .....	67
H1) Resumo 7F33 .....	67
H2) Malha tópica de 7F33 .....	68
I1) Resumo 7F23.....	68
I2) Malha tópica de 7F23.....	69
Comentário geral da malha tópica da 7ª série.....	70
3.1.4. Resumos da 8ª série .....	71
J1) Resumo 8F50 .....	71
J2) Malha tópica de 8F50 .....	72
K1) Resumo 8F43.....	73
K2) Malha tópica de 8F43.....	73
L1) Resumo 8F51 .....	74
L2) Malha tópica de 8F51 .....	75
Comentário geral da malha tópica da 8ª série .....	75
<b>3.2. Operações envolvidas na retextualização.....</b>	<b>77</b>
3.2.1. Retextualizações da 5ª série .....	77
A) Resumo 5F46.....	77
B) Resumo 5F9.....	81
C) Resumo 5M51.....	85
3.2.2. Retextualizações da 6ª série .....	91
D) Resumo 6F46 .....	91
E) Resumo 6F47.....	95
F) Resumo 6F68.....	98
3.2.3. Retextualizações da 7ª série .....	101
G) Resumo 7F17 .....	101
H) Resumo 7F33 .....	104

I) Resumo 7F23.....	106
3.2.4. Retextualizações da 8ª série .....	109
J) Resumo 8F43 .....	109
K) Resumo 8F50.....	111
L) Resumo 8F51 .....	113
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>116</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>121</b>
<b>ANEXO .....</b>	<b>124</b>

## LISTA DE QUADRO E GRÁFICOS

QUADRO 1 -	Categorias função/forma na determinação do gênero textual.....	34
GRÁFICO 1 -	Malha tópica da 5ª série.....	59
GRÁFICO 2 -	Malha tópica da 6ª série.....	64
GRÁFICO 3 -	Malha tópica da 7ª série.....	70
GRÁFICO 4 -	Malha tópica da 8ª série.....	76

## LISTA DE DIAGRAMAS

Diagrama 1 -	Diagrama tópico. ....	37
Diagrama 2 -	Malha Tópica-Fonte 1 .....	49
Diagrama 3 -	Malha Tópica-Fonte 2 .....	48
Diagrama 4 -	Modelo das operações de retextualização. ....	52
Diagrama 5 -	Malha tópica de 5F46.....	55
Diagrama 6 -	Malha tópica de 5F9.....	57
Diagrama 7 -	Malha tópica de 5M5I.....	58
Diagrama 8 -	Malha tópica de 6F46.....	61
Diagrama 9 -	Malha tópica de 6F47.....	62
Diagrama 10 -	Malha tópica de 6F68 .....	63
Diagrama 11 -	Malha tópica de 7F17 .....	67
Diagrama 12 -	Malha tópica de 7F33 .....	68
Diagrama 13 -	Malha tópica de 7F23 .....	69
Diagrama 14 -	Malha tópica de 8F50 .....	72
Diagrama 15 -	Malha tópica de 8F43 .....	73
Diagrama 16 -	Malha tópica de 8F51 .....	75

## INTRODUÇÃO

Ao observar a prática de se realizar resumos em sala de aula evidencia-se a necessidade de se conhecerem os mecanismos lingüísticos utilizados por nossos alunos, na elaboração do resumo que é produzido na escola.

Em sua maioria, os resumos não contêm indicações muito claras das operações gramaticais utilizadas, revelando-se cópias fragmentadas e/ou desarticuladas do texto lido (texto-fonte) e, com isso, contrariando a expectativa que o professor estabelece para essa atividade, expectativa essa voltada, principalmente, para a assimilação dos conteúdos veiculados nas diferentes disciplinas.

A produção do resumo na escola enfrenta dificuldades lingüísticas porque os alunos, ao construírem resumos, “misturam” conhecimentos elaborados por eles com recortes de trechos do texto lido que consideram significativos, sem preocupação com as marcas textuais que favorecem a coesão (como, por exemplo, os marcadores gramaticais) e sem manter a seqüenciação dos tópicos presentes no texto-fonte.

Assim, o resumo produzido pelo aluno costuma apresentar uma rede/malha tópica que difere, em alguns aspectos, da que é exibida no texto-fonte.

Devido ao grande volume de informações a que os alunos estão expostos hoje em dia, o resumo tem sido cada vez mais utilizado em sala de aula, servindo como grande aliado na assimilação dos conteúdos para fins de estudo. Foram essas observações e buscas que conduziram a pesquisa para a prática do resumo na escola fundamental. Afinal, pretende-se apresentar uma pesquisa que contribua para ampliar as possibilidades do professor no trabalho com o resumo.

Sabe-se que a experiência básica do aluno no meio escolar tem sido com os conteúdos das diversas disciplinas. O resumo é mais um instrumento que se presta à organização de tais conteúdos. Além disso, permite ao professor das mais diversas disciplinas criar situações que levem o aluno a escrever, situações essas entendidas, aqui, a partir de

[...] modelos sociocognitivamente construídos, a partir da vivência em sociedade, que representam os conhecimentos, propósitos, objetivos,

perspectivas, expectativas, opiniões e outras crenças dos interlocutores sobre a interação em curso e sobre o texto que está sendo lido ou escrito, bem como sobre propriedades do contexto, tais como tempo, lugar, circunstâncias, condições, objetos e outros fatores situacionais que possam ser relevantes para a realização adequada do discurso (KOCH, 2004, p. 162),

conforme aponta Koch (2004), ao discutir postulações de van Dijk (1992), sobre situações contextuais de escrita.

Assim, propõe-se a investigar, com esta pesquisa, a atividade da produção do resumo como uma prática escolar: a caracterização dessa atividade que envolve a transformação do texto-fonte para o resumo, de modo a ampliar os conhecimentos lingüísticos e favorecer a produção do sentido compartilhado pelo professor e o aluno.

Interessaram questões que envolvessem o resumo como instrumento de comunicação, e ao mesmo tempo objeto de ensino/aprendizagem, uma vez que a linguagem na escola é em parte fictícia, porque é instaurada com fins de aprendizagem.

É importante ressaltar, também, que as atividades e expectativas comuns, que definem necessidades e finalidades para o uso da linguagem, o círculo de interlocutores – que define hierarquias e padrões de relacionamento –, a própria modalidade lingüística (oral ou escrita), ligada ao grau de proximidade e intimidade dos interlocutores, tudo isso acaba definindo formas típicas de organização temática, composicional e estilística dos enunciados.

De acordo com Marcuschi (2001), percebe-se que, embora qualquer usuário da língua portuguesa consiga identificar grande variedade de textos, isso só é possível porque apresentam formas convencionais de enunciados, mais ou menos estáveis, histórica e socialmente situadas. No entanto, o aspecto convencional não impede a tendência à inovação e à mudança, que confere aos gêneros dinamicidade e complexidade variável. Isso porque elas se definem não apenas por propriedades lingüísticas, mas predominantemente por propriedades funcionais e pragmáticas.

Foi a observação das dificuldades de estudantes quanto à manutenção de regularidades para a produção do resumo que gerou a necessidade de compreender como produtores e receptores de um resumo mantêm fidelidade com relação à configuração – macroestrutura – do texto-fonte.

Observa-se, ainda, que um texto-resumo não pode transitar sendo visto como uma mera atividade. Há componentes coesivos que sustentam a malha tópica para a construção do resumo que devem ser considerados quando se pensa em seus atributos. Verifica-se que nem sempre os resumos apresentam uma adequada articulação de orações. Muitas vezes, descontinuidades ocorrem e comprometem a coerência do texto escrito. Isso acontece porque tais segmentos descontínuos desorganizam a seqüência das orações e, em muitos casos, a seqüência de eventos.

Com esse intuito toma-se como ponto de partida o fato de que ler um texto implica em resumir-sumarizar, mesmo que não demande a escrita de um outro texto, e que, conforme aponta Ribeiro (2005), a construção da macroestrutura textual é feita através de uma seqüência de operações que coincidem com as que se realizam na produção de um resumo de texto.

Tais operações podem ser consideradas como estratégias através das quais o leitor sumariza o texto, retendo as informações que considera centrais, envolvendo estratégias de apagamento, em que há seleção de proposições relevantes, e estratégias de substituição, em que se dá a generalização – isto é, a substituição de um conjunto de nomes de seres, de propriedades e de ações por um nome, propriedade ou ação mais geral – e a construção, ou seja, a substituição de uma seqüência de proposições por uma proposição que dela é deduzida (MACHADO, 2002). Conforme também aponta Marcuschi,

A redução de informações de um texto é operada a partir de “macrorregras”, que são princípios organizacionais de processamento de informações complexas com as quais se formula a macroestrutura de um texto. Ao construir a macroestrutura de um texto, o leitor elimina detalhes, seleciona os tópicos mais relevantes, reformula-os sinteticamente em proposições básicas e constrói seqüências mais globais através de transformações que se realizam via operações de substituição, acréscimo, reordenação ou condensação de elementos dos fragmentos do texto (MARCUSCHI, 2001, p. 74).

Aliadas às macro-regras, atuam também as regras pragmáticas referentes ao uso da língua. Isso quer dizer que o texto tem de apresentar-se eficaz no atendimento aos objetivos comunicativos propostos pelo usuário da língua.

No caso específico desta investigação, interessa, sobretudo, a produção de um resumo escolar como uma atividade que leva ao extremo a atitude metalingüística em face de um texto, já que é preciso reconstruir a lógica



enunciativa, e essa situação escolar de comunicação solicita a demonstração de capacidade para tal.

A atividade de retextualização se faz presente como forma de explicitar o modo de construção do resumo. Tem-se aí um processo complexo, através do qual o sujeito, ao produzir o resumo, transforma um texto-fonte em outro, podendo se dar de diferentes maneiras: do texto oral para o oral, do texto oral para o escrito, do texto escrito para o escrito e do texto escrito para o oral.

Para realizar tal investigação é preciso aprofundar o conhecimento sobre as atividades de retextualização que, segundo Marcuschi,

[...] 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 lingüísticos e estilos (MARCUSCHI, 2001, p. 48).

Essa atividade, que culmina na produção do resumo, pode ser vista como o ensino de um gênero, já que implica em especificação do contexto, interlocutores e função do texto.

Também é interessante verificar como, no processo de transformação de um texto em outro, os sujeitos mantêm a malha tópica e utilizam os marcadores discursivos.

Diante do exposto, assume-se como objetivo geral deste estudo: observar a competência comunicativa para a produção do resumo-escolar, como atividade de retextualização, para fins de estudo, feita pelo aluno para apresentar ao professor, investigando que processos estão envolvidos na retextualização escrita de texto científico, de caráter informativo ou de áreas gerais do conhecimento, para o gênero resumo-escolar. E, como objetivos específicos: configurar, a partir das regularidades apresentadas pelo *corpus*, um panorama das operações envolvidas na atividade de retextualização do texto-fonte para o resumo-escolar; investigar em que grau foi mantida a malha tópica nos resumos produzidos pelos alunos das diferentes séries escolares, baseados no texto-fonte, seja através da estruturação sintática, em particular no que se refere à articulação de orações, com enfoque especial, mas não único, naquelas operações que envolvem reestruturação sintática, seja condensando, seja acrescentando idéias.

Além desta Introdução, que explicita o objeto de análise bem como a justificativa para a pesquisa, a dissertação compõe-se de três capítulos, distribuídos da forma que se segue.

O capítulo I apresenta os pressupostos teóricos em que são expostos não só os fundamentos utilizados na análise, como também os estudos já realizados sobre o assunto, pertinentes à pesquisa. É estabelecido um quadro teórico com base nas idéias sobre gênero textual e *resumo* postuladas por Bakhtin (1997), Schneuwly e Dolz (1999), Bronckart (1999), van Dijk (1992), Marcuschi (2001) e Koch (1992). Para o estudo da articulação de orações foi levado em consideração o quadro teórico funcionalista tal como apresentado em Decat (1993; 1999).

O capítulo 2 apresenta procedimentos metodológicos da pesquisa que definiu os instrumentos, objetivos e procedimentos de análise do *corpus*. Foi também esboçado o contexto no qual se realizou a produção dos resumos e o perfil geral dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

O capítulo 3 consta de uma análise do *corpus*, de caráter interpretativo, realizada separadamente sobre cada conjunto de retextualizações: e de outra mais geral, em que os dados levantados foram reunidos e comentados.

Encerrando o trabalho são feitas Considerações Finais, nas quais são elencados elementos capazes de auxiliar um entendimento mais geral por parte dos usuários da língua na produção do resumo.

Faz parte, também, desta dissertação, um Anexo, no qual estão reunidos, em sua forma original, os resumos produzidos pelos alunos e que estão aqui analisados.

# CAPÍTULO 1

## PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

### 1.1. A importância da linguagem

Segundo Bakhtin (1997), a estrutura da linguagem emerge do processo de interação social, adquirindo forma e existência nas relações que emergem entre grupos sociais.

Já para Aristóteles, o homem é um ser social por ser dotado de linguagem e é através dela que interage com os seus semelhantes, estabelecendo suas relações. A linguagem nasce de uma profunda necessidade de comunicação entre os homens.

Os autores afirmam que não existem enunciados isolados, pois cada enunciado pressupõe aqueles que o precederam e os que virão. O diálogo não é apenas a comunicação em voz alta, mas toda a comunicação verbal, inclusive tudo o que é impresso: tanto a leitura quanto a escrita são processos dialógicos.

As formas sintáticas, segundo os autores, desde o interior de um período até um parágrafo ou um texto, mimetizam a enunciação e os atos da fala, os quais são a representação do próprio diálogo. Essas formas sintáticas suscitam uma reflexão original sobre a questão da autoria, que tornou-se importante, essencial na concepção dialógica da linguagem, porque a palavra não pertence apenas ao falante (BAKHTIN, 1997).

O ouvinte, de uma forma, sempre está presente, bem como todas as vozes que antecederam aquele ato de fala e que ressoa na palavra do autor. A linguagem nunca está completa, é um projeto sempre inacabado.

É preciso ter bem claro que a força e o poder da palavra são muito grandes, pois encerram em si um conjunto de valores em diferentes grupos. A linguagem apresenta em seus conteúdos o que é ou não adequado para um determinado contexto, bem como a variedade lingüística a ser usada. Sabe-se que, por vezes, as expectativas do interlocutor podem ser frustradas em relação aos conteúdos apresentados, pelo fato de uma grande parcela da sociedade não ter acesso a todas as variedades e, em especial, à variedade padrão.

Devido à importância das relações presentes nas diferentes variedades lingüísticas, torna-se necessário refletir sobre a postura a ser adotada diante dos problemas da produção textual na escola em relação a essas diferentes variedades.

O dilema que o aluno enfrenta ao produzir um texto ocorre devido ao fato de ele se sentir autorizado a redigi-lo num código homogêneo, determinado pela gramática normativa. Certamente o seu texto é corrigido segundo um padrão pré-estabelecido. E, mais ainda, freqüentemente o aluno é solicitado a produzir um texto acerca de um tema proposto ou imposto pelo professor.

De outra parte, um texto produzido na escola, que é o caso da produção do resumo, comumente é direcionado a um interlocutor – o professor – o que não significa ser o propósito da produção textual uma ação tecnicista e empobrecedora, mas uma maneira de criar possibilidades de o aluno aprender a aprender, aplicar suas habilidades de análise e síntese para demonstrar o que aprendeu ou não e, dessa forma, dar referência ao professor. Utiliza o resumo como uma possibilidade de expressar seu conhecimento. Assim, ao se tratar do processo de ensino da produção textual na escola, devemos nos dar conta dos diferentes usos que se pode fazer da língua, a fim de expor o aluno às mais diversas manifestações da expressão, como também à relatividade desses usos, tendo em vista os diferentes contextos em que estamos inseridos.

Só assim a língua deixará de ser vista como um sistema homogêneo e passará a atender às necessidades de seu usuário em um momento específico de interação.

Essa visão em torno da matéria escrita mostrou o modo como um objeto **texto** vem sendo tratado, desde então, e mais especificamente no contexto escolar, não obstante as diversas teorias que dele têm tratado com ênfase denotada para o lugar na interpretação.

É nesse momento que apresenta-se, aqui, um recorte das teorias contemporâneas que têm abordado a questão do texto e da textualidade

O conceito de texto pode ser apresentado, do ponto de vista da Lingüística Textual, como *uma unidade de linguagem em uso* (COSTA VAL, 1991, p. 3) e que leva em conta as intenções de seu produtor, implicando, para sua constituição enquanto texto, a história de leitura de seus interlocutores. Stammerjohann define texto como

Conceito central da Lingüística Textual e da Teoria do Texto, abrangendo tanto textos orais quanto escritos que tenham como extensão mínima dois signos lingüísticos, um dos quais, porém, pode ser suprido pela situação, no caso de textos de uma só palavra, como “Socorro”!, sendo sua extensão máxima indeterminada (STAMMERJOHANN, 1975 *apud* FÁVERO; KOCH, 1998, p. 18).

A Lingüística Textual conceitua o texto como uma extensão de frase, de base lingüística, e que considera alguns elementos do contexto de produção, os quais constituem os fatores de textualidade, tais como os nomearam Beaugrande e Dressler (1983 *apud* COSTA VAL, 1991): *a intencionalidade, a aceitabilidade, a situacionalidade, a informatividade e a intertextualidade.*

Sobre a compreensão do sentido do texto, Marcuschi (2001, p. 37), afirma que “há textos sem coesão, mas cuja textualidade ocorre a nível da coerência. Por outro lado pode haver seqüências lingüísticas coesas, mas para as quais o leitor não consegue estabelecer um sentido que lhe dê coerência”, desta forma entende-se que a coesão ajuda a estabelecer a coerência, mas não a garante, pois ela depende muito dos usuários do texto e da situação.

Segundo o autor a coesão refere-se à estrutura da seqüência superficial do texto e à sua organização linear sob o aspecto estritamente lingüístico. Por outro lado, a coerência é o resultado dos processos cognitivos operantes entre usuários do texto. Assim, para Marcuschi (2001), a base da coerência é a continuidade de sentidos em meio ao conhecimento ativado pelas expressões do texto.

Assim, tanto o processo que dá origem a um texto quanto o de sua leitura pressupõem não apenas a informatividade latente no texto, mas a apreensão de diferentes modos como os sentidos nele se constituem, via criação e via leitura, trânsito esse nem sempre pacífico, mas pleno de tensões entre sujeito-autor e sujeito-leitor.

A construção de sentidos acontece a partir da consideração dos propósitos do leitor, da percepção da estrutura do texto, da intencionalidade do autor e a criação de inferências. Para Wallace (1992), o sentido de um texto não é resultado da opinião pessoal, mas de uma certa combinação de fatores, ou de inúmeras relações que se estabelecem na construção de sentido, o sujeito lê de acordo com seus interesses e necessidades, para os quais estabelece objetivos de leitura. Esses objetivos também estão relacionados aos diferentes gêneros textuais com os quais se depara cotidianamente.

Ao construir os sentidos nos diferentes gêneros textuais, o leitor desenvolve habilidades de uso de estratégias e processos de leitura e escrita.

O processo de construir sentidos importa que o leitor use diferentes procedimentos e habilidades leitoras para ler os diferentes gêneros textuais que circulam na sociedade. Lendo-os ele poderá tornar-se mais hábil, mais consciente, pois o compromisso com a vida cotidiana “pede” necessariamente um leitor voltado para a compreensão da realidade social, no sentido de que o mesmo saiba estabelecer relações entre o que já conhece e o texto a ser compreendido, reformulando ou ampliando o seu conhecimento, via leitura.

O sentido de um texto não é decorrência apenas da identificação das palavras e da organização de parágrafos: existem outros fatores que ocorrem para a construção de sentidos, destacando-se a utilização do conhecimento prévio que o leitor já possui. A utilização do conhecimento prévio possibilita que o leitor compreenda, se posicione com relação à leitura e tire conclusões em relação ao que se lê. Portanto, a participação do leitor no processo de construção de leitura constitui-se um fator importante, uma vez que o leitor faz previsões em relação ao sentido do texto, ao ativar o seu conhecimento prévio.

Considerando o referencial teórico sobre leitura e compreensão utilizados, é conveniente apresentar, neste momento, os termos da proposta de atividade feita para as finalidades da pesquisa aqui relatada:

#### PROPOSTA DE PRODUÇÃO: RESUMO

Leia o texto com atenção, marque as informações que você considerar como as mais importantes, e depois faça um RESUMO. Escreva, à sua maneira, o que você entendeu sobre o texto. Utilize as informações do texto no seu RESUMO e, se julgar necessário, use o dicionário. Lembre-se que o Resumo que você fizer tem a função de mostrar ao leitor o seu entendimento sobre o assunto lido.

Ainda nos tempos atuais, encontram-se reflexos de uma educação baseada na reprodução, na cópia, na mera transcrição do código lingüístico; por isso, torna-se relevante explicitar o sentido e significado de “escreva à sua maneira”, que foi citado no enunciado da proposta de produção do resumo.

Os professores e professoras costumam recomendar a seus alunos, nas práticas de escrita na escola, que “escrevam com suas palavras”, ou “à sua maneira”. Diante desse fato passa-se a refletir acerca do processo de produção de linguagem escrita.

Para isso, recorre-se aos teóricos que tratam da aquisição da língua escrita com o objetivo de problematizar o entendimento que os aprendizes dessa modalidade têm do conceito enunciado: “Escreva à sua maneira”.

Se a palavra não pertence a ninguém, como diz Bakhtin (1997), ou melhor, se a palavra não é nova, uma vez que é construída socialmente, por que é preciso, então, legitimar a autoria de um texto? O que é necessário para imprimir a marca de “próprio” texto?

Orlandi (1993) diz que o autor de um texto não é apenas a pessoa que assume a responsabilidade sobre ele. Por via do texto, todo autor inscreve-se no entorno histórico-social que sustenta uma cultura.

Portanto, o fato de ser solicitado que “escrevam à sua maneira” ao resumirem o texto-fonte não significa que essa produção será vista como processo, produto ou mera autorização para que se escreva.

Deseja-se orientar a prática do resumo considerando, segundo Smolka (1995), que a apropriação tem muitos sentidos, então pode-se inferir que essa não é tanto uma questão de posse, de propriedade, ou mesmo de domínio individualmente alcançado, mas é essencialmente uma questão de participação nas práticas sociais, de sentir-se autorizado a produzir o seu discurso.

Procura-se orientar essa prática pela concepção de linguagem como gênese da escrita e veículo de inclusão social e cultural.

## **1.2. A atividade de retextualização**

Travaglia (1993) emprega a expressão retextualização em seu trabalho sobre a tradução de uma língua para a outra. O termo usado neste trabalho, também, trata de uma “tradução”, mas de uma modalidade para a outra, permanecendo-se, no entanto, na mesma língua. Igualmente Fiad e Mayrink-Sabinson (1991) e Abaurre *et al.* (1995) usaram as expressões *refacção* e *reescrita*, que se referiam aos aspectos relativos às mudanças de um texto em seu interior (uma escrita para a outra,

reescrevendo um mesmo texto) sem envolver as variáveis que incidem no caso da retextualização, como tratada neste estudo.

Dell'Isola (2007) postula que na atividade de retextualização o aluno é levado a pensar sobre a linguagem do texto-fonte e o retextualizado. Ele deve considerar aspectos que o tipificam, convenções necessárias para manter características identitárias do gênero de partida.

De acordo com Marcuschi (2001, p. 46), “retextualizar é uma atividade de transformação de um texto em outro, que vai além da simples regularização lingüística, pois implica necessária e obrigatoriamente uma compreensão do texto original”. Ainda, segundo o autor

Tudo indica que existe um saber social comum pelo qual os falantes se orientam em suas decisões acerca do gênero de texto que estão produzindo ou que devem produzir em cada contexto comunicativo. Esses gêneros não surgem naturalmente, mas se constroem na interação comunicativa e são fenômenos contextualmente situados (MARCUSCHI, 2001, p. 47).

Segundo Marcuschi (2001), há quatro possibilidades de transformação da fala para a escrita, da fala para a fala, da escrita para a fala e da escrita para a escrita.

A atividade, segundo o autor, envolve quatro variáveis: o objetivo, a relação entre o texto original e o transformado, a relação tipológica entre o texto original e a retextualização e os processos de formulação típicos de cada modalidade.

Marcuschi (2001) agrupa os aspectos envolvidos na atividade em dois grandes blocos: aspectos, que englobam operações de idealização e regularização do texto, que são: a) estratégias de eliminação de marcas estritamente interacionais; b) estratégias de inserção, que são introdução de pontuação e paragrafação; c) estratégias de reformulação que objetivam a explicitude (estratégias de reconstrução, estratégias de substituição, estratégias de estruturação argumentativa e estratégias de condensação).

Nessa atividade, a intervenção do retextualizador não é feita de maneira inocente, mas de forma intencional, visando à adaptação do texto à interpretação das idéias contidas nele. Nesse trabalho, é importante frisar que se analisam as operações que se referem aos aspectos que correspondem à retextualização do texto escrito para o texto escrito.

De acordo com Marcuschi (2001), antes de qualquer atividade de transformação textual, ocorre uma atividade cognitiva denominada compreensão,



uma vez que, ao dizer em outro gênero o que foi dito ou escrito por alguém, deve-se inevitavelmente compreender o que esse alguém disse ou quis dizer. A dificuldade de compreensão pode ser fonte de muitos problemas de incoerência no processo de retextualização, e essa questão merece um estudo bem aprofundado, tendo em vista sua importância.

Olson (1997, p. 34) lembra que “o fato de escrevermos alguma coisa não pode alterar nossa apresentação mental dessa mesma coisa”.

### **1.3. Gênero textual**

Segundo postulou Bakhtin (1997), os gêneros são modelos comunicativos utilizados socialmente, que funcionam como uma espécie de padrão global que representa um conhecimento social localizado em situações concretas e que nos permitem identificar um texto individual como membro de uma classe mais geral.

Por isso, para Marcuschi (2001), os gêneros não dependem de decisões individuais e não são facilmente manipuláveis, eles operam como geradores de expectativas de compreensão mútua, sendo as propriedades inalienáveis dos textos empíricos guias que direcionam produtor e receptor. Segundo o autor, para definir um gênero é preciso considerar os papéis dos atores, as funções e objetivos do evento comunicativo e o modelo disponível no intertexto.

Dominar um gênero é considerar sua forma de realizar lingüisticamente objetivos específicos em situações particulares.

Segundo a concepção de Bakhtin (1997, p. 279), os gêneros são padrões relativamente estáveis de texto, do ponto de vista temático composicional e estético, que se constituem historicamente pelo trabalho lingüístico dos sujeitos nas diferentes esferas da atividade humana, para cumprir determinadas finalidades em determinadas circunstâncias. As atividades e expectativas comuns, que definem necessidades e finalidades para o uso da linguagem, o círculo de interlocutores, que define hierarquias e padrões de relacionamento, a própria modalidade lingüística (oral ou escrita), ligada ao grau de proximidade intimidade dos interlocutores, tudo isso acaba definindo formas típicas de organização temática, composicional e estilística dos enunciados.

Os gêneros se realizam empiricamente nas mais diferentes espécies de textos, orais ou escritos, que circulam em nosso uso cotidiano e são denominados

de receita culinária, telefonema, carta, romance, manuais de instrução, bula de remédio, lista telefônica, notícias, dentre muitos outros. Para produzir qualquer um desses textos, o sujeito aciona, além das suas representações sobre a situação de ação de linguagem, seus conhecimentos sobre os modelos portadores de valores de uso elaborados pelas sociedades anteriores, ou seja, gêneros indexados disponíveis no intertexto (BRONCKART, 1999, p. 137).

A perspectiva teórica sócio-interacionista postula que a comunicação humana é realizada através de uma forma textual concreta, produto de uma atividade de linguagem em funcionamento numa dada formação social. De acordo com Bronckart (1999, p. 137), as formações sociais elaboram os diferentes gêneros em função dos seus objetivos, interesses e questões específicas.

O autor postula ainda que, se os gêneros são meios sócio-historicamente construídos para realizar objetivos comunicativos determinados, “a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização de inserção prática nas atividades comunicativas humanas” (BRONCKART, 1999, p. 137), por isso, para uma comunicação eficiente, é importante conhecer o gênero envolvido numa determinada prática.

Considera-se, então, a partir do quadro teórico apresentado, o resumo como um gênero, na medida em que ele é uma realização lingüística em funcionamento em vários contextos, entre eles, no Ensino Fundamental II. Foi, portanto, realizada, para a presente pesquisa, uma investigação sobre os conceitos de resumo na perspectiva dessa formação específica, o que está exposto a seguir.

#### **1.4. O gênero resumo**

Uma das práticas lingüísticas mais freqüentes no cotidiano é resumir. Saber resumir textos lidos é uma capacidade necessária, nas sociedades letradas, para o desempenho de várias funções e atividades profissionais.

No universo escolar, o resumo é um saber indispensável. Schneuwly e Dolz (1999) acreditam que o resumo constitui-se num “eixo de ensino-aprendizagem essencial para o trabalho de análise e interpretação de textos e, portanto, um instrumento interessante de aprendizagem” (SCHNEUWLY; DOLZ, 1999, p. 15).

A atividade de resumir é freqüentemente solicitada pelos professores, que propõem a produção de resumos de gêneros dos diferentes textos que circulam no

contexto escolar. Esses gêneros caracterizam-se por veicular conhecimentos advindos de livros didáticos, jornais, revistas, entre outros gêneros que pertencem ao cotidiano escolar.

Esse trabalho considerou um texto de divulgação científica em circulação no meio escolar, que se destina a informar leitores sobre um determinado assunto que pode ser de conhecimento geral e acessível a todas as séries do Ensino fundamental, que servirá como fonte para a produção dos resumos que compõem o *corpus*.

O contexto escolar estrutura o *aprender a aprender*, mesmo frente a um saber de teorias, de modelos de outros. As marcas desses diferentes saberes e a forma de apropriar-se dos mesmos podem ou não manifestar-se lingüisticamente nos textos teóricos<sup>1</sup>. No entanto, tal como aponta Bakhtin (1997) ao referir-se ao discurso retórico, o discurso científico não é tão livre na sua maneira de tratar o enunciado pelo outro. “Ele tem, de forma inerente, um sentimento agudo dos direitos de propriedade da palavra e uma preocupação exagerada com a autenticidade” (BAKHTIN, 1997, p. 153). Em virtude disso, no meio escolar, esse gênero enfrenta dificuldades ao ser abordado, existe uma expectativa de maiores referências para sua utilização. Parecem faltar determinações que especifiquem ações no sentido de favorecer a apresentação coerente das idéias do texto-fonte. Em determinados momentos percebe-se que há transcrições literais de partes do texto-fonte; em outros, são utilizados parágrafos que organizam listas de assuntos centrais dos parágrafos do texto-fonte.

Matencio (2002), juntamente com Beacco e Moirand (1995), propõe que ensinar o aluno a produzir textos como o resumo é uma maneira de auxiliá-lo a observar e considerar as regularidades lingüísticas, textuais e discursiva, desse gênero, nas práticas às quais começa a ter acesso, de modo que o aluno aproprie de conceitos, de modos de referência e de textualização dos saberes. Segundo a autora, é importante para a construção dos argumentos que sustentam esse tipo de produção considerar a natureza desses discursos, seus objetivos e a relação estabelecida entre produtores e receptores.

---

<sup>1</sup> A expressão *texto teórico* estará sendo usada a partir daqui como sinônima de gêneros que circulam no meio acadêmico.

A produção de resumo é útil tanto ao aluno, como instrumento de estudo, quanto ao professor, como instrumento de avaliação para verificar a compreensão global do texto lido. No entanto, no meio acadêmico é comum vivenciar a quebra de expectativa entre o resumo pedido pelo professor e os apresentados pelo aluno. Tal confusão pode ter origem na imprecisão terminológica e conceitual que se verifica entre os manuais de metodologia científica e afins e na falta de orientações quanto ao processo de produção desse gênero. Pensando sobre as técnicas de elaboração do resumo como atividade, Laurent (1985 *apud* GIASSON, 1993, p. 115) afirma que esse gênero consiste na “reescrita de um texto com um triplo objetivo: a conservação da equivalência informativa, a concretização de uma economia de meios de significação e a adaptação a uma nova situação de comunicação”.

Também enfocando o gênero resumo a partir do seu contexto de produção Machado (2002), adotando as categorias de interacionismo sócio-discursivo de Bronckart (1999), acredita que a análise de contexto de produção de um texto é um auxiliar poderoso na classificação desse como pertencente ou não a um determinado gênero. Da mesma maneira que Bronckart (1999), a autora define o contexto de produção como constituído pelas representações, interiorizadas pelos agentes, sobre o local e o momento da produção, sobre o emissor e o receptor, considerados do ponto de vista físico e de seu papel social sobre a instituição social onde se dá a interação e sobre o objetivo ou efeito que o produtor quer atingir em relação ao seu destinatário. É a partir da análise desses parâmetros que a autora conclui que os resumos são:

Textos autônomos que dentre outras características distintivas, fazem uma apresentação concisa dos conteúdos de outro texto, com uma reorganização que reproduz a organização do texto original, como o objetivo de informar o leitor sobre esses conteúdos e **cujo enunciador é outro que não o autor do texto original**, podem legitimamente ser considerados como exemplares do gênero resumo de texto (BRONCKART, 1999, p. 150, grifos meus).

Já pensando no resumo como atividade didática no ensino superior, Costa Val (1991) aborda características dos gêneros tais como configuração, tamanho e grau de explicitude, tratando-as como dependentes do objetivo que o resumidor tem ao produzir textos desse gênero. A autora admite inclusive a técnica de simplesmente copiar do texto-fonte (doravante, TF) as idéias principais, quando se tratar de produzir um registro de leitura para o uso pessoal, como resultante do estudo do TF, desde que o resumidor articule essas idéias no seu texto.

Também abordando o gênero no interior da comunidade escolar, as pesquisas de Matencio (2002) revelam que, para produzir nesse meio, é preciso estar inserido na prática acadêmica, ou seja, não só ter se apropriado de conceitos e procedimentos em circulação nessa forma sócio-discursiva, mas também de maneiras de referenciar e textualizar esses saberes.

De acordo com essa autora, o resumo é um gênero que pode ser encontrado sob diferentes formas nas práticas acadêmicas, de acordo com a função que exerce, podendo essas formas ser agrupadas em duas categorias: resumos envolvidos no processo de elaboração de pesquisa que têm a função de mapear um campo de estudo, integrando a discussão do estado da arte; resumos colocados geralmente antes de um texto científico (artigos, dissertações, teses), que têm a função de apresentar e descrever o modo de realização do trabalho ao qual se refere.

Ainda de acordo com a autora, o primeiro tipo de resumo “implica um alto grau de subordinação” ao texto-fonte, já que permite ao leitor recuperar as macroproposições presentes nos *abstracts* e não se preocupam em descrever a estrutura do texto-fonte, mas o modo de realização do trabalho científico. Para ela, diferentes resumos poderiam ser entendidos como estando num *continuum* que vai dos que se aproximam mais do texto-fonte até aqueles que apenas se referem brevemente a ele (MATENCIO, 2002, p. 116).

Esses são alguns dos trabalhos que (re)definem o resumo, partindo das concepções que consideram o texto como o produto de uma ação de linguagem em um contexto específico.

#### 1.4.1. O ato de resumir

O ato de resumir tem sido estudado pelas ciências cognitivas como um processo que é de competência do falante/escritor. Já na área da Linguística Textual, o resumo é visto como produto, e descrito pelos analistas de gêneros como um gênero textual, com propósitos sócio-comunicativos específicos.

Os gêneros não se organizam aleatoriamente, eles são determinados nas situações de uso, decorrentes de diferentes práticas discursivas em diferentes contextos. Pode-se dizer que a distribuição de informações de um resumo está sujeita às convenções do seu contexto de uso e está atrelada à organização retórica

de texto-fonte, e essa organização vai refletir-se num gênero resumo correspondente.

Conforme colocado por Motta-Roth e Hendges (1996, p. 77),

[...] estudar a retórica dos textos significa examinar como a linguagem é colocada em uso num tipo de atividade humana que está sendo considerada, reconhecida culturalmente [...] com objetivo definido, constituída e delimitada socialmente.

Vale acrescentar ainda que os resumos, em geral, estão expostos à leitura tanto ou mais do que seus textos geradores, são seus instrumentos de acesso e, como tais, assumem o papel social de preencher satisfatoriamente as expectativas do leitor.

Em sua sala de aula, alunos de 9-10 anos, onde leciona há 10 anos, a autora do presente trabalho procurou saber de seus alunos, numa conversa informal, se eles tinham o hábito de fazer resumos sem o pedido da professora e em quais situações eles consideravam este procedimento necessário.

Considerou-se relevante acrescentar os dados dessa conversa com os alunos, para demonstrar o que os estudantes pensam sobre essa tarefa e por julgar as respostas interessantes para esta pesquisa.

O hábito de fazer o uso do resumo para estudar foi a resposta habitual; e justificam eles ser necessário e também para se sentirem mais seguros quanto ao conteúdo. Poucos alunos responderam que não possuem o hábito de resumir por acreditarem que sentem segurança naquilo que fazem e anotam como se sentissem “donos do seu próprio texto”, sem saber que suas anotações podem fazer parte do gênero resumo.

O que se observa é que o resumo, da maneira como os alunos o descrevem, é que oferece orientações no que diz respeito a fazer provas e avaliações.

Acredita-se que a teoria bakhtiniana explica melhor os dizeres desses alunos: “sujeito e sentido são constituídos no processo de enunciação, que tem como fundamento o movimento dialógico em direção ao outro” (BAKHTIN, 1997, p. 278).

Como afirma Orlandi (1993, p. 65), “podemos acrescentar ainda que o texto é multidimensional. Se o observarmos na perspectiva discursiva, o texto é um bólido de sentidos”. Ele parte em inúmeras direções, em múltiplos significantes. Sabemos que não há discurso sem sujeito e que não há sujeito sem ideologia. A relação entre linguagem, mundo e pensamento torna-se possível porque a ideologia intervém com

seu modo de funcionamento imaginário, e o indivíduo através da ideologia, torna-se sujeito de um dizer.

Na maioria das vezes, existe a crença de que há uma capacidade geral para a escrita, que, bem desenvolvida, nos permitiria escrever de forma adequada textos de qualquer espécie. Outras vezes, acredita-se que o mero ensino da organização global mais comum do gênero seja suficiente para que os alunos cheguem a um bom texto.

Os conhecimentos necessários para produzir textos são, segundo Fiorini E Savioli (1998), de três níveis: conhecimento do sistema lingüístico, conhecimento do contexto sócio-histórico em que o texto foi construído e o conhecimento dos mecanismos de estruturação do significado. Desta forma, um texto relaciona-se com outros textos através de variados processos de construção do significado.

No caso do gênero resumo, sabe-se que o ato de resumir é visto como um processo que é da competência do falante/escritor. O resumo é concebido como operação mental de compreensão e como tal deve ser bem desenvolvido. Só que é nítida a dificuldade para os alunos realizarem esse processo, pois muitas vezes lhes faltam informações e, ao mesmo tempo, é preciso entender os conceitos e os valores dos gêneros no seu contexto de uso.

Os questionamentos feitos aos alunos, conforme aludido acima, demonstram que eles fazem uso do resumo justamente por reconhecer a importância desse recurso no ato de estudar para as provas e avaliações, já que não existe para eles a preocupação com a estrutura, apenas com a compreensão dos conteúdos. E as estratégias utilizadas são de certa forma mecanismos próprios utilizados por esses sujeitos para entenderem como se retém o conhecimento, não necessariamente como se produz.

No discurso dos alunos, observa-se que o resumo auxilia-os nas avaliações. E à medida que redigem o texto, novamente os alunos relêem os fragmentos que escrevem para comprovar se ajustam ao que querem dizer.

As palavras falam com outras palavras. Toda palavra é sempre parte de um discurso. E todo discurso se delinea na relação com outros; dizeres presentes e dizeres que se alojam na memória.

Para que a palavra faça sentido é preciso que ela já tenha sentido. Como afirma Orlandi (1993, p. 71), “essa impressão do significar deriva dos interdiscursos – o domínio da memória discursiva, aquele que sustenta o dizer, na estratificação de

formulações já feitas, mas esquecidas, e que vão construindo uma história de sentidos”.

Ao refletir sobre os aspectos desenvolvidos pelos sujeitos pesquisados, verifica-se que a memória discursiva é recorrente, mas na fala dos sujeitos aparece num outro sentido, o de reprodução, perdendo a conotação discursiva. Para estes sujeitos, memorizar significa reproduzir igualmente o que o outro já disse.

### **1.5. O gênero resumo-escolar**

Tomando como pressuposto básico que todo texto se materializa por meio de um determinado gênero, é coerente dizer que trabalhar com os gêneros textuais na escola significa oferecer aos alunos oportunidades de lidar com o uso efetivo da linguagem. O que foi apresentado acha-se nos Parâmetros Curriculares Nacionais para a Língua Portuguesa (BRASIL, 1997), quando se sugere que se tome a noção de gênero no ensino da leitura e da produção textual.

O fato do estudo sobre gêneros estar em evidência nas propostas curriculares, aliado à atividade de resumir como prática escolar consagrada, é o que incentivou a tomada, como objetivo de pesquisa, do *resumo*, visto por alguns estudiosos com um gênero textual com objetivos sócio-comunicativos definidos. A curiosidade sobre este assunto leva a algumas considerações.

Os alunos devem se preparar para compreender a dinâmica dos gêneros que circulam na sociedade e estarem aptos a interagir com a escrita a que estão familiarizados e com a que não lhes é familiar, dada a dinamicidade do discurso. Os professores devem promover oportunidades para um aprendizado igualitário com vistas a vários letramentos que levam os aprendizes a compreensões de como funcionam os textos nas sociedades. O estudo dos gêneros possibilita a exploração de algumas regularidades nas esferas sociais em que eles são utilizados (DELL'ISOLA, 2007).

De acordo com Bakhtin (1997), a escolha do gênero é forjada pelo querer-dizer em combinação com o objetivo e está vinculada à situação concreta da comunicação, os *resumos*, guardando as devidas características comuns, que podem se manifestar por meio de tipos e formas diferentes, de acordo com a sua função.



Os gêneros são adquiridos pelos indivíduos na prática social e no uso diário da língua, aprender a fazer *resumo* é aprender a estruturá-lo, modelá-lo conforme a minha intenção. Isso, evidentemente, requer a definição de princípios teóricos a respeito de língua de linguagem (MARCUSCHI, 2001).

Bronckart (1999) afirma que não é possível estabelecer uma correlação precisa entre o gênero e característica lingüística, e que um texto pertencente a um mesmo gênero pode ser composto de segmentos distintos, mas que não há como fechar uma forma única de construção do gênero *resumo*.

Entretanto, este trabalho apóia-se no que foi postulado por Schneuwly e Dolz (1999, p. 7) quando dizem que os gêneros são vistos como originários de esferas da vida social, e que o gênero *resumo* escolar é uma variação do gênero em sua origem, uma vez que é construído para atender a uma situação de ensino/aprendizagem.

Ainda com Schneuwly e Dolz (1999) entende-se que o gênero textual, como objeto de ensino-aprendizagem, funda-se

[...] numa prática que é necessariamente, em parte, fictícia, e que o resumo escolar, [...] pelo fato de levar ao extremo uma das dimensões presentes em toda atividade de resumir, um eixo de ensino/aprendizagem essencial para o trabalho de análise e de interpretação de textos [...] (SCHNEUWLY; DOLZ, 1999, p. 7).

As discussões sobre resumo envolvem, necessariamente, a produção do texto a partir da construção do significado do texto original, e isso se remete ao processo de leitura e escrita. Logo, é bom não esquecer que para resumir um texto é preciso compreender o texto (MARCUSCHI, 2001). Então, conforme esse ponto de vista, o processo de leitura deixa de ser de recepção e codificação passando a ser um processo ativo construído. Com isso, reitera-se que a realidade fundamental da língua é a interação verbal entre os falantes, uma atividade construída **na** interlocução e **para** a interlocução.

Conforme os estudos de processamento do discurso, o ato de resumir é entendido como uma operação mental de compreensão. Apóiam esse pressuposto van Dijk (1992), Kintsch e van Dijk (1975) e Charolles (1991), para quem a atividade de resumir não deve ser entendida como prova de memorização. Encontra-se também ressonância em Schneuwly e Dolz (1999, p. 11), segundo os quais o autor do texto “[...] revive, em seu resumo”, a dramatização discursiva; e em Marcuschi (2001), que não admite, em outras palavras, haver *resumo* sem que haja

compreensão do texto-fonte, ou seja, para resumir um texto, deve-se compreendê-lo.

É importante atentar para o fato de que o resumo é um gênero que se estrutura segundo a lógica do funcionamento social; ao realizá-lo deve-se considerar não só o conteúdo, mas também a forma.

Quanto à sua função, é a partir dela que a forma se materializa. É a função do resumo que dita o que deve ser preservado ou não e indica o tipo a ser construído. Então, há resumos diferentes porque os processos enunciativos não são iguais, logo demandam atividades diferentes na vida cultural e social.

Por isso, textos como resumo, sumário, resenha, sinopse apresentam formas discursivas semelhantes, mas assumem características específicas. São gêneros comunicativos voltados para uma finalidade.

Então, pode-se dizer que o resumo será pertencente a uma constelação de eventos pois se manifesta através do resumo escolar, sinopse, sumário, resenha (STEGER, 1994 apud MARCUSCHI, 2002).

Segundo Steger (1994 apud MARCUSCHI, 2002), será pertencente a uma constelação, as produções que possuem denominações específicas e agrupam mais de uma forma de evento. O resumo-escolar, a sinopse, a resenha têm em comum a condensação de idéias.

Verifica-se que na sociedade e mesmo no contexto escolar há textos que possuem uma estrutura comum aos eventos em que se realizam, mas possuem propósitos diferentes e estilos variados. Há gêneros que trazem como característica comum a síntese de idéias básicas, entretanto, são eventos que diferem entre si e chegam a gerar gêneros com especificações próprias, o que ocorre com o resumo-escolar, que tem como finalidade o ensino/aprendizagem.

A sinopse apresenta o resumo de parte do conteúdo de uma obra, com ou sem apreciação; a resenha apresenta um resumo acrescido de comentário avaliativo; e no sumário aparece o resumo de estrutura de uma obra por meio de tópicos encadeados em seqüência espacial. É possível, então, afirmar que há muitas formas de realizar um resumo, contudo a função determinará a constituição dos diferentes gêneros e que o resumo é parte constituinte de muitos gêneros.

Tais considerações favoreceram a elaboração do quadro em que é possível perceber, com clareza, que as categorias função/forma determinam o gênero textual.

**QUADRO 1 - Categorias função/forma na determinação do gênero textual.**

<b>Função</b>	<b>Forma</b>	<b>Gênero</b>
Apresentar de forma concisa as idéias básicas de um texto como forma de avaliação de aprendizagem no conteúdo.	Seqüências narrativas com preservação de palavras e estruturas lingüísticas do texto-fonte;  Manutenção do modelo global texto-fonte.	Resumo escolar
Apresentar de forma concisa as idéias básicas de um texto, acrescidas ou não de comentário avaliativo, como forma de divulgação de uma obra, filme, espetáculo e outros.	Seqüências de enunciados expositivos, com ou sem avaliação de quem escreve.	Sinopse
Apresentar de forma resumida a estrutura de uma obra ou publicação.	Seqüências de tópicos encadeados segundo critério espaço-temporal.	Sumário
Apresentar de forma resumida as idéias básicas ou particulares de uma obra acrescidas de apreciação valorativa.	Seqüências de enunciados expositivos e comentários argumentativos.	Resenha

Pelo levantamento e análise dos dados constitutivos do quadro apresentado, pode-se concluir que o *resumo* é parte constitutiva de diferentes gêneros, que a operação de resumir um texto é estratégia presente na produção de resumo escolar, sinopse, sumário e resenha.

O *resumo* escolar apresenta de forma sintética o conteúdo e a organização do texto-fonte.

Os aspectos formais de construção de *resumos* de textos condicionam-se aos planos globais específicos dos gêneros nos quais se inserem.

Portanto, podemos considerar que o resumo-escolar é um gênero que se caracteriza pela redução do texto original e busca recuperar-lhe as idéias essenciais e expressá-las de forma coerente.

No campo pedagógico, o *resumo* se constitui objeto de avaliação/fixação de conteúdo das diferentes disciplinas curriculares, sendo também utilizado com finalidade de estudo. Não comporta inclusão de comentários ou julgamentos do texto que se está resumindo; não tem relação autêntica com a situação de interação verbal, pelo fato de ser usado como estratégia didática no processo de ensino aprendizagem.

Espera-se que o *resumo* escolar expresse objetivamente a compreensão global do texto e seu desenvolvimento. Para sua produção deve-se observar o conteúdo, finalidade, o emprego da linguagem objetiva, a ordem em que os fatos são apresentados, exceto quando não houver fatores relevantes e a não reprodução de frases inteiras

Traçada a identidade do gênero *resumo*-escolar, são apresentados a seguir, aspectos conceituais sobre a malha tópica utilizada para favorecer a análise dos resumos produzidos.

## **1.6. A malha tópica**

A análise da malha tópica resultante do processo de retextualização para a produção do resumo escolar será realizada, neste trabalho, partindo da noção de topicalidade (como modo de organização textual).

Parte-se do princípio de que, quando se escreve alguma coisa, devido à interação entre os interlocutores, a atenção centra-se em um ou vários assuntos. Esses assuntos são, de certo modo, delimitáveis no texto, de modo que os participantes, ao final da atividade, serão capazes de enumerar os principais *tópicos* abordados.

Brown e Yulle (1983) apresentaram a noção de tópico como sendo aquilo sobre o que se está falando ou escrevendo, e acrescentaram que o tópico está na dependência do movimento interacional presente entre os interlocutores.

Segundo Jubran *et al.* (1992, p. 136), o tópico é uma categoria abstrata, primitiva que se manifesta “na conversação, mediante enunciados formulados pelos interlocutores a respeito de um conjunto de referentes explícitos ou inferíveis, concernentes entre si e em relevância em determinado ponto da mensagem”.

Para Jubran *et al.* (1992) a organização tópica pode ser observada: no plano hierárquico e no plano seqüencial. No plano hierárquico, as seqüências textuais se

desdobram em supertópicos e subtópicos, dando origem a quadros tópicos, caracterizados, obrigatoriamente, pela concentração num tópico mais abrangente.

Quanto ao plano seqüencial, dois processos caracterizam a distribuição de tópicos na linearidade discursiva: a continuidade (há abertura de um novo tópico, somente quando o anterior é esgotado) e a descontinuidade (quando há cisão do tópico, que passa a se apresentar de modo descontínuo).

Pinheiro (2001 *apud* PINHEIRO, 2005) constata, ao examinar a *organização tópica* de trabalhos sobre diferentes gêneros textuais, falados e escritos, que em todos os textos a noção de topicalidade se evidencia.

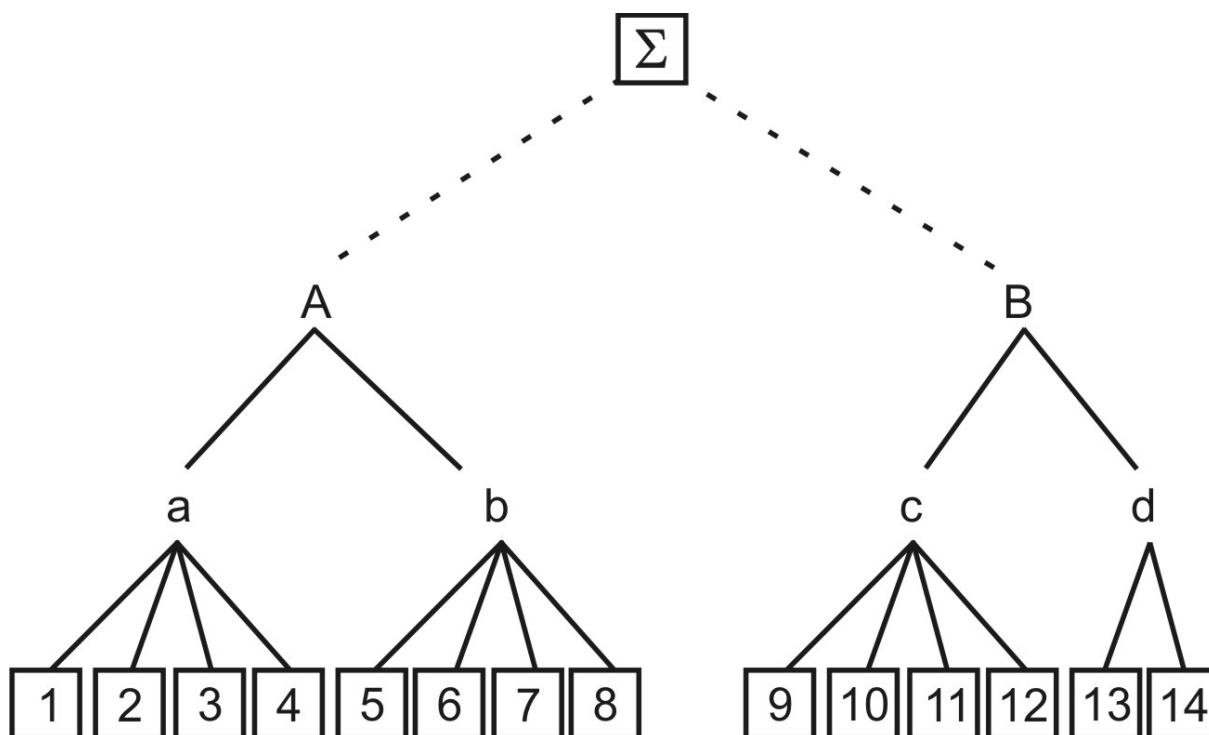
É possível depreender uma organização dos assuntos tratados, no plano vertical. No entanto, a organização seqüencial, perturbada na linearidade, aparece em nível superior e abstrato, o da hierarquia tópica, sem comprometer a coerência. Os tópicos apresentam início, meio e fim, embora sejam desenvolvidos a partir de diferentes porções do texto (PINHEIRO, 2001 *apud* PINHEIRO, 2005, p. 152).

Koch (1992) apresenta a noção de *tópico* como sendo aquilo sobre o que se fala ou escreve. O leitor, ao responder sobre o que leu, provavelmente apresentará os principais tópicos abordados no texto. *É sob esse ponto de vista que*, neste trabalho, esse termo será usado para se referir à *organização tópica* do texto. Os resumos escolares desta pesquisa serão analisados considerando que

[...] um texto conversacional pode ser dividido (segmentado) em fragmentos recobertos por um mesmo tópico. Acontece, porém, que cada conjunto desses fragmentos irá constituir uma unidade de nível mais alto; várias unidades, conjuntamente formarão outra unidade de nível mais alto; várias dessas unidades, conjuntamente, formarão outra unidade de nível superior e assim por diante. Cada uma dessas unidades, em seu nível próprio, é um tópico. Para evitar confusão, podemos denominar aos fragmentos de nível mais baixo de segmentos tópicos; um conjunto de segmentos tópicos formará um subtópico; diversos subtópicos constituirão um quadro tópico; havendo ainda um tópico superior que englobe (KOCH, 1992, p. 72).

Em uma única produção escrita, os interlocutores podem desenvolver vários tópicos. É possível, então, deduzir, a partir desse evento, uma dada organização, presente na distribuição dos assuntos em uma *malha tópica*.

Diagrama 1 - Diagrama tópico.



LEGENDA: 1 a 14 = segmentos tópicos; A - B = quadros tópicos; a - b - c - d = subtópicos;  
Σ = supertópico.

FONTE: Koch (1992, p. 72).

Note-se, na representação acima, que os segmentos tópicos podem subdividir-se em outros segmentos de nível inferior. Os tópicos se organizam hierarquicamente. As discontinuidades que venham a ocorrer se desfazem em níveis mais altos da organização tópica (KOCH, 1992).

Na organização linear dos tópicos podem ocorrer discontinuidades, que geralmente não prejudicam a coerência do texto. Esses tópicos acabam aparecendo em um lugar do texto que não compromete a compreensão do leitor, uma vez que, visando a interação, o escritor esforça-se por alcançar seu objetivo comunicativo.

É preciso ressaltar, no entanto, que, a organização tópica, do ponto de vista prático de análise, é relacional, porque depende do nível que o analista colocar sob enfoque, de modo que diferentes formas de organização tópica são possíveis. Por isso, nesta pesquisa, foi utilizada uma segunda opção de malha tópica, que serviria para auxiliar na análise em caso de dúvidas. Nesta pesquisa, a análise é realizada considerando as formas de segmentação, conforme a representação de Koch (1992) dada acima.

## 1.7. Articulação (ou combinação) de orações

A busca dos fatores que conferem coerência ao texto, atribuindo unidade e permitindo que o produtor atinja seus propósitos com o texto que produziu, tem sido alvo de estudo das grandes correntes que compõem a chamada “Linguística do Texto”, isto é, aquelas correntes cujo nível de análise é o texto/discurso (KOCH, 1993).

Dascal (1992) agrupa essas correntes de acordo com a maneira pela qual o ser humano, considerado por ele um “caçador de sentidos”, busca os sentidos no discurso. O autor não esconde seu interesse pelo modelo pragmático, uma vez que esse modelo preserva a espécie humana como composta por seres responsáveis, livres, racionais, agentes/sujeitos intencionais de suas ações.

Para Dascal (1992), no modelo pragmático, o intérprete leva em conta as intenções do produtor, mas sem deixar de lado o código lingüístico. O sentido comunicativo não é dependente do que é dado nem de quem constrói.

Produzir um signo com sentido é uma ação comunicativa e essa ação é animada pela intenção do produtor. Sobre as intenções, esse modelo segue a teoria do sentido (GRICE, 1975), segundo a qual o sucesso da ação comunicativa é alcançado por meio do reconhecimento das intenções do produtor, ou seja, há um cálculo entre as intenções do falante e o sentido semântico que o interpretante alcança, o que complica a tarefa do caçador de sentido.

A função do destinatário é identificar o sentido do falante. Embora o interpretante faça uso substancial da semântica, não pode assumir que o resultado da decodificação do enunciado coincida com o sentido do falante. Portanto, no modelo pragmático, o uso da linguagem pode não corresponder ao seu sentido semântico.

Ainda segundo Dascal (1992), uma outra característica importante do modelo pragmático é considerar que a interpretação não consiste na transparência do texto, mas na informação contextual que é usada.

Tratando-se este estudo da investigação da estruturação sintática dos resumos produzidos, com enfoque especial, mas não único, naquelas operações que envolvem reestruturação sintática, seja condensando, ou seja acrescentando idéias e relações sintático-semânticas materializadas na articulação de orações, faz-se necessário fazer-se, aqui, uma breve incursão sobre o assunto.

Para a verificação da “articulação de orações”, alguns pressupostos serão imprescindíveis, dentre os quais os de Chafe (1982 *apud* DECAT, 1993), Halliday e Hasan (1985), Mann e Thompson (1985) e Decat (1993; 1999).

Na visão dos autores acima citados, as abordagens se mostram ineficazes para explicarem alguns fenômenos sintáticos – por exemplo, aqueles que envolvem a noção de dependência das orações.

A noção de dependência, na visão tradicional, é analisada conforme os critérios formais, que determinam como ser independentes as orações coordenadas e dependentes as subordinadas.

Ao contrário, a abordagem funcionalista leva em consideração a função comunicativo-interacional da linguagem, oferecendo assim maior consistência à noção de dependência das orações.

Chafe (1982 *apud* Decat, 1993) adota a noção de “*Idea unit*” considerando-a “um jato de linguagem” no qual está contida toda informação que o falante consegue armazenar de uma só vez. Essas unidades de informação – tradução de Decat (1999) para “*Idea unit*” – aparecem em blocos e tendem a se caracterizar como constituindo uma única cláusula.

Com Chafe (1982 *apud* Decat, 1993), pode-se dizer que há correlação entre “dependência” e “unidade de informação”. Acredita-se, também, que uma oração é independente quando, por si só, pode constituir uma única e distinta unidade de informação. Conforme postula Chafe (1982 *apud* Decat, 1993), o que caracteriza a unidade informacional é a propriedade de expansão, que pode acontecer como clausula-complemento ou como clausulas relativas restritivas.

Além do conteúdo proposicional veiculado explicitamente pelas orações de um texto, há proposições implícitas que surgem das relações estabelecidas entre porções de texto. São as chamadas “proposições relacionais” (MANN; THOMPSON, 1983). Esses autores propõem uma lista não fechada, de relações semânticas (retóricas), como “elaboração”, “razão”, “seqüência”, reformulação”, dentre várias outras a serem vistas mais adiante.

Duas observações importantes devem ser feitas a respeito das proposições relacionais:

1. elas são combinacionais e são definidas textualmente, ou seja, elas surgem da combinação das porções de texto;



2. elas são implícitas, isto é, além do conteúdo explícito expresso pelas partes de texto que se combinam, há também um conteúdo implícito, a proposição relacional.

Ou seja, as proposições relacionais são essenciais para a coerência do texto porque uma proposição relacional surge de cada relação estabelecida dentro da estrutura do texto, de tal forma que um texto pode se tornar incoerente ou ser interpretado de outra maneira se houver uma relação faltando.

Como as proposições relacionais surgem na estrutura retórica do texto, elas não precisam necessariamente ser expressas por alguma marca formal. Assim, a identificação das relações se baseia em julgamentos funcionais e semânticos, que buscam identificar a função de cada porção de texto, e verificar como o texto produz o efeito desejado em seu possível receptor.

Esses julgamentos são de plausibilidade, pois o analista tem acesso ao texto, tem conhecimento do contexto em que o texto foi produzido e das convenções culturais do produtor do texto e de seus possíveis receptores, mas não tem acesso direto ao produtor do texto ou aos seus possíveis receptores, de forma que não pode afirmar com certeza que esta ou aquela análise é a correta, mas pode sugerir uma análise plausível (MANN; THOMPSON, 1983).

Segundo os autores, citados acima, entre as orações emergem proposições implícitas, sem, necessariamente, precisarem da presença dos conectivos. Essas proposições são inferências que denunciam entre falante/escritor objetivos comunicativos.

As proposições relacionais sugeridas por Mann e Thompson (1983) são:

- **Solução:** a segunda parte do texto oferece uma solução para o problema apresentado na primeira parte.
- **Evidência:** a segunda parte do texto fornece uma justificativa para o que foi afirmado na primeira.
- **Justificativa:** uma parte do texto procura estabelecer a conveniência para o ato de fala apresentado na outra porção textual.
- **Motivação:** surge como uma recomendação para uma ação futura do ouvinte/leitor.
- **Razão:** uma parte do texto apresenta uma razão para uma proposta contida na outra porção textual.

- **Seqüência:** partes do texto comunicam eventos, em seqüência.
- **Capacitação:** fornece informação que permite o cumprimento de uma ordem
- **Elaboração:** uma parte do texto especifica os conceitos expostos pela outra parte.
- **Reformulação:** há reformulação da primeira parte do texto, pela segunda.
- **Elaboração:** a segunda porção do texto amplia e aprofunda a informação contida na primeira.
- **Condição:** uma parte do texto apresenta uma proposição que fornece condição para que a outra se realize.
- **Circunstância:** essa relação aparece entre duas partes do texto em que aparece uma situação em relação à outra.
- **Causa:** é apresentada uma causa para uma condição fornecida pela outra parte do texto.
- **Concessão:** uma parte do texto há uma verdade que desmerece outra, apresentada em outra porção do texto.
- **Background:** há uma informação de fundo sem a qual a outra porção textual não pode ser adequadamente compreendida.
- **Núcleo:** uma parte do texto será melhor compreendida a partir da segunda parte do texto.
- **Satélite:** a segunda parte do texto funciona como moldura, para a informação contida no núcleo.
- **Tese/antítese:** ocorre quando duas concepções são contrastadas.

Os autores postulam que essas relações são uma nova maneira de se buscar coerência textual e de lidar com as conjunções.

Por sua vez, Halliday e Hasan (1985) propõe um sistema lógico-semântico que abrange as relações que podem se estabelecer entre as partes do que ele denomina “complexo clausal” (ou “complexo oracional”). Tais relações são agrupadas por ele em dois tipos gerais: relações de expansão e relações de projeção.

As relações lógico-semânticas de expansão podem ocorrer por: elaboração, extensão, ou realce conforme Decat (1993).

Pelo mecanismo de elaboração, uma oração será expandida sempre que uma porção do texto for explicitada, exemplificada, parafraseada.

Pelo mecanismo de expansão/extensão, uma oração será acrescida de um novo elemento, uma exceção ou uma alternativa.

Finalmente, pelo mecanismo de realce, uma oração expandirá a outra caracterizando-a com elementos circunstanciais que podem ser de tempo, lugar, modo, causa e condição.

A seguir são expostos os procedimentos metodológicos utilizados na elaboração do presente trabalho.

## **CAPÍTULO 2**

### **PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Neste capítulo, descreve-se o método de coleta de dados da pesquisa realizada: a produção do resumo escolar como processo resultante da retextualização, conforme proposto por Marcuschi (2001). As condições de produção das ações que constituem o *corpus* e as estratégias usadas para configurá-las passam a ser descritas nos itens a seguir.

#### **2.1. Sujeitos da pesquisa**

Constituíram o *corpus* 12 produções textuais de alunos de 5<sup>a</sup> à 8<sup>a</sup> séries do Ensino Fundamental II, do Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Inicialmente pretendia-se realizar essa investigação a partir da 4<sup>a</sup> série, mas de posse dos dados percebeu-se que a proposta foi inadequada à série por não pertencer ao grupo de tarefas usuais de sala de aula, tornando, assim, inadequadas as condições de produção.

Dado o tipo de pesquisa, foi necessário, em primeiro lugar, selecionar o texto-fonte adequado à produção do resumo nas 4<sup>a</sup>. séries. Para atingir tal fim, foi feito contato com a equipe de coordenação do Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais, que apresentou o perfil dos alunos envolvidos na pesquisa e os temas mais adequados a serem trabalhados nas quatro séries, sendo que o tema poderia ser o mesmo para todas as séries por abranger conhecimentos compartilhados por várias disciplinas. Foi possível, então, proceder-se à escolha do texto-fonte, tal como na proposta citada. Apesar das especificidades de cada série e da faixa etária, buscou-se conferir um tratamento homogêneo às quatro séries, através do uso de um mesmo texto-fonte.

## 2.2. *Corpus*

Foram definidas, em conjunto com a equipe de coordenação de Centro Pedagógico, as ações a serem realizadas na coleta de dados. Ficou estabelecido que os resumos daquela instituição seriam realizados em situação rotineira de sala de aula; os alunos seriam solicitados a produzir um resumo, para fins de estudo, o qual seria apresentado ao professor para demonstrar o conhecimento adquirido no texto. O texto-fonte deveria abranger conhecimentos compartilhados por várias disciplinas.

Foi combinado não só que os alunos não receberiam nenhuma instrução (além daquela apresentada na introdução da atividade), durante a elaboração do resumo, como também que os resumos seriam produzidos na escola e aplicados pelo professor de qualquer disciplina.

Os alunos teriam o texto-fonte presente durante a produção do resumo.

Para compor o *corpus* desta pesquisa, foi inicialmente catalogado e selecionado um conjunto de 110 resumos. Desse conjunto, foram escolhidos três textos (resumos) de cada série, por um critério aleatório de seleção. A pesquisa, então, contou com a participação de 12 alunos cujos textos foram identificados por letras e números. Os dados serão expostos em tabelas e/ou quadros que demonstrem os **processos** de transformação (ou **operações**) envolvidos na produção do resumo escolar em relação ao texto-fonte. Esses instrumentos de pesquisa encontram-se apresentados no item a seguir.

## 2.3. Instrumentos de pesquisa

O texto escolhido como fonte para a retextualização foi selecionado visando atender a um tema pertencente a área comum de conhecimento das turmas de 5ª a 8ª séries e que contemplasse os objetivos expostos na Introdução deste trabalho.

### 2.3.1. O texto-fonte

É apresentado, abaixo, o texto-fonte utilizado para a produção do resumo pelos alunos, acrescido, no local apropriado, de comentários que constituíam uma espécie de vocabulário, ou glossário, para facilitar a leitura pelos alunos.

No texto original é apresentado o assunto com um grande volume de informações, acrescidas “curiosidades” a título de ilustração, curiosidades essas que não se apresentam como relevantes para a compreensão do texto. O uso de um texto tão extenso teve por objetivo oferecer aos alunos riqueza de informações e, ao pesquisador, maiores possibilidades de verificação dos ‘arranjos’ feitos pelos alunos nos resumos.

### ALIMENTAÇÃO NA MODERNIDADE Globalizando novos alimentos e hábitos à mesa

A época chamada Moderna engloba os séculos XVI, XVII e XVIII. Tinha como características demográficas a vida no campo de aproximadamente 80% a 90% da população europeia do período. A população europeia na modernidade cresceu de 80 para 180 milhões de habitantes. Ressalte-se que o crescimento demográfico percebido nesse período obrigou os europeus a reformularem os seus processos produtivos no campo, diminuindo as áreas de pastagens e aumentando as terras destinadas ao cultivo de cereais. Isso acarretou uma diminuição no consumo de carne e aumento no de pão.

**Comentário:** Relativo ao número de pessoas que vivem em um local.

A agricultura e a criação de animais eram, portanto, suas principais atividades econômicas. Devido ao pequeno desenvolvimento das técnicas agrícolas utilizadas até então a produtividade era baixa, o que ocasionava grande instabilidade quanto ao rendimento das colheitas.

Isso ocasionava ciclos de fome, casos frequentes de desnutrição, epidemias e altas taxas de mortalidade. As bases da modernidade começaram a ser definidas a partir das Cruzadas, dos renascimentos comercial e urbano e da queda de Constantinopla.

**Comentário:** Cruzadas expedição militar que se fazia na Idade Média contra os infiéis

Também contribuíram decisivamente para o advento da modernidade os investimentos de vários povos na conquista dos mares.

**Comentário:** Povos - como os italianos, os portugueses, os espanhóis, os franceses e os ingleses

A expansão marítima tinha como objetivos iniciais a criação de novas rotas que permitissem aos europeus superar o monopólio comercial exercido pelos árabes e pelas cidades italianas em relação ao Mar Mediterrâneo. Esse movimento permitiu não apenas a conquista efetiva de rotas já conhecidas dos europeus, como o trajeto ligando o Mediterrâneo ao Mar do Norte, mas também a ligação por via marítima, através do Cabo da Boa Esperança com os continentes africano e asiático.

**Comentário:** Monopólio comercial= domínio do comércio

Os investimentos na expansão marítima também permitiram aos europeus o aperfeiçoamento das técnicas náuticas e a chegada às terras do Novo Continente, a América. Todo esse intenso intercâmbio trouxe para o contexto mundial uma prematura globalização e, como consequência disso, a alteração dos hábitos alimentares de todos os povos e países.

**Comentário:** Técnicas náuticas com a incorporação de instrumentos como o astrolábio, a bússola e o quadrante, que anteriormente eram utilizados somente pelos árabes

Durante a Modernidade, há de se ressaltar que ocorreram outros importantes eventos históricos que contribuíram para a alteração da cultura europeia e mundial. Esses acontecimentos também promoveram modificações na alimentação. Entre eles podemos mencionar a Reforma Protestante, o surgimento da Imprensa, o Renascimento Científico e Cultural e a Revolução Gloriosa na Inglaterra.

Outra alternativa para evitar que houvesse escassez de alimentos no mercado foi a gradual incorporação de alimentos provenientes de outros continentes à mesa do Velho Mundo, a Europa. A batata, por exemplo, por sua adaptabilidade a qualquer tipo de solo, possibilidade de estocagem por períodos de tempo mais longos e utilização em produções culinárias como caldos, sopas, assados, pães e saladas se popularizou em países como a Irlanda, Portugal e Espanha.

**Comentário:** De fácil adaptação ao meio ambiente

Alguns outros países, como a Inglaterra, a Itália ou a França, demoraram um pouco mais de tempo para adotar a batata em larga escala, já que crenças populares existentes nesses países davam conta de que esse alimento causava doenças e agia como estimulante sexual, o que se chocava com a rigidez da moral cristã da época.

Além da batata, também o chá, o chocolate e o café, identificados como as bebidas coloniais, foram legados importantíssimos para a nova cultura gastronômica em formação no mundo. Além disso, promoveram o crescimento do consumo e da produção do açúcar, popularizando-o mundialmente ano após ano, em especial, depois da ação empreendedora dos portugueses quanto à produção do “ouro branco” em terras brasileiras.

A mandioca, por exemplo, tem sido utilizada regularmente na alimentação africana desde a época colonial até os dias de hoje. Na Europa houve rejeição a esse alimento, encarado pelos habitantes daquele continente como sendo um produto destinado à alimentação de animais.

O milho, base alimentar das grandes civilizações meso-americanas (Maias, Astecas e Incas), encontrado no continente americano em mais de 100 diferentes variedades, teve boa repercussão e aceitação entre os africanos e, na Europa, de forma restrita, acabou tornando-se uma iguaria utilizada mais regularmente entre italianos e portugueses.

O tomate, também originário das Américas, espalhou-se rapidamente pelo mundo e popularizou-se em todos os continentes. A Itália o acolheu calorosamente a ponto de torná-lo uma de suas principais referências alimentares em associações com suas prestigiadas e saborosas massas (que, por sua vez, também não foram inventadas pelos descendentes dos romanos, e sim pelos chineses, sendo importadas a partir da ação de viajantes como Marco Pólo).

**Comentário:** foi um viajante veneziano do fim da Idade Média

A Modernidade também é referencial para a gastronomia mundial por ter sido o período histórico em que os hábitos à mesa se estabeleceram. O uso de talheres, as mesas produzidas com esmero e cuidados (com toalhas, guardanapos, castiçais, louças selecionadas), a definição da ordem e da própria existência de serviços prestados a alguém num banquete e a etiqueta dos presentes a uma refeição como convivas foram talhadas a partir da ação dos reis franceses.

Enquanto nos palácios as cortes desfrutavam de um notável aparato alimentar, aos camponeses e trabalhadores urbanos restava uma alimentação muito mais simples. Há, evidentemente, diferenças claras entre o que acontecia no campo e na cidade. Os habitantes da zona rural, por exemplo, ainda que atrelados ao feudalismo, já podiam comprar e vender seus produtos em feiras próximas às terras onde viviam.

**Comentário:** Forma de ordem social, política e econômica da Idade Média.

Servos e camponeses livres complementavam sua alimentação com frutos silvestres. A coleta era considerada imprescindível em especial durante os meses mais frios do ano. Caça e pesca também eram formas de obtenção de mais recursos para o abastecimento das necessidades familiares de um habitante do campo. Isso acontecia porque essas pessoas ainda estavam submetidas ao pagamento de uma pesada carga de tributos aos senhores feudais e à Igreja.

Durante a modernidade a afirmação da culinária e o amadurecimento da gastronomia entre os europeus são também percebidos em virtude da revolução acontecida com o surgimento da imprensa, criada por Johann Gutemberg. Entre os livros que passaram a ser editados no período constavam aqueles relacionados à culinária, aos serviços / etiqueta na mesa e, também, a relação entre alimentos.

Fonte: Adaptação do artigo retirado do site: [www.planetaeducacao/de\\_olho\\_na\\_historia](http://www.planetaeducacao/de_olho_na_historia).

### 2.3.2. A produção do resumo

Após a leitura do texto pelos alunos, foi-lhes distribuída uma folha de papel com a seguinte instrução:

## PROPOSTA DE PRODUÇÃO: RESUMO

Leia o texto com atenção, marque as informações que você considerar como as mais importantes, e depois faça um RESUMO. Escreva, à sua maneira, o que você entendeu sobre o texto. Utilize as informações do texto no seu RESUMO e, se julgar necessário, use o dicionário. Lembre-se que o Resumo que você fizer tem a função de mostrar ao leitor o seu entendimento sobre o assunto lido.

As informações quanto ao nome do aluno, idade, série e turma foram solicitadas com o objetivo de, feita a seleção dos textos, obter do aluno ou do responsável por ele o consentimento para uso dos dados na pesquisa. Posteriormente foi feita uma cópia de cada resumo, desta vez sem identificação quanto ao nome, mas com identificação numérica e alfabética desenvolvida para a pesquisa.

Assim sendo, os textos receberam a codificação na seguinte ordem:

a) Série: 5 → 5ª série

6 → 6ª série

7 → 7ª série

8 → 8ª série

b) Sexo: M = Masculino

F = Feminino

c) N°. do resumo dentro de determinada série

Exemplo: 5M37

### 2.3.3. Organização tópica dos resumos - O diagrama tópico

Para fins de nortear a análise dos resumos elaborados pelos alunos, foi estabelecido o diagrama tópico do texto-fonte em conformidade com a leitura realizada. Acreditou-se ser essa uma maneira de traçar, de modo mais objetivo, a organização hierárquica dos assuntos relevantes para a produção do resumo do aluno.

A organização tópica é aqui tomada no sentido postulado por Koch (1992) para a análise dos resumos produzidos pelos alunos, considerando-se que, durante



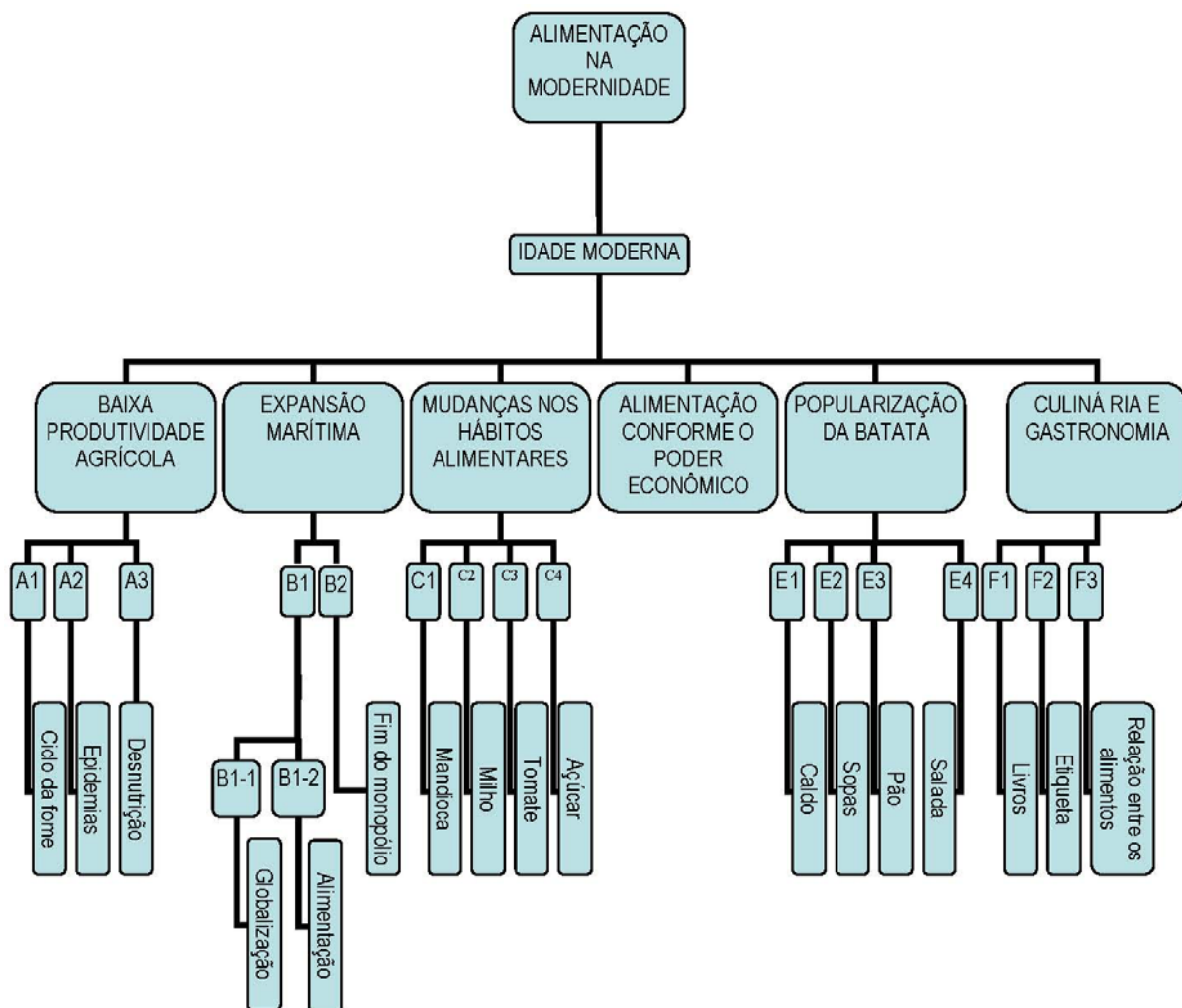
uma leitura, a atenção centra-se em vários assuntos e ao final é possível enumerar os principais “tópicos”, ou seja, *aquilo sobre que se fala*. Segundo a autora, pode-se dividir um texto em fragmentos recobertos por um mesmo tópico; e cada conjunto desses fragmentos irá constituir uma unidade de nível mais alto. Várias dessas unidades formarão uma unidade de nível superior e assim por diante. Essas unidades em seu nível próprio são um *tópico*. Os fragmentos de nível mais baixo são denominados de *segmentos tópicos*; um conjunto de segmentos tópicos formará um *subtópico*; diversos subtópicos constituirão um *quadro tópico*, havendo ainda um tópico superior que englobe vários tópicos, o *supertópico*. Observe o exemplo do diagrama: a malha tópica construída será, daqui por diante, chamada de “Malha Tópica-Fonte 1”. O Diagrama 2 representa a malha tópica do texto-fonte.

A nomenclatura utilizada no Diagrama 2 – supertópico, quadro tópico, subtópicos, segmentos tópicos e segmentos tópicos de nível inferior – refere-se àquela apresentada por Koch (1992). Nesta pesquisa serão considerados como tópicos principais/centrais aqueles que, no diagrama, estão nomeados como subtópicos.

Para subsidiar a análise e diluir dos resumos possíveis dúvidas de interpretação, foi solicitado a um outro profissional do magistério, da área de Educação, que procedesse a uma leitura do texto e à elaboração de sua malha tópica. Essa segunda leitura deu origem ao que aqui será chamado de “Malha Tópica-Fonte 2”, e que está representada no Diagrama 3.

Os diagramas da malha tópica dos resumos produzidos pelos alunos serão apresentados no capítulo 3, de análise do *corpus*, quando da discussão sobre essa produção.

Diagrama 2 - Malha Tópica-Fonte 1



**LEGENDA:**

Supertópico :Alimentação na modernidade.

Quadro-tópico: Idade moderna.

Subtópicos:

A: Baixa produtividade agrícola.

B: Expansão marítima.

C: Mudança de hábitos alimentares.

D: Alimentação conforme o poder econômico.

E: Popularização da batata.

F: Alimentos, culinária e gastronomia.

Segmentos tópicos:

A1: Ciclo da fome.

A2: Epidemias.

A3: Desnutrição.

B1: Continentes / eventos históricos.

B2: Fim do monopólio comercial.

C1: Mandioca.

C2: Milho.

C3: Tomate.

C4: Açúcar.

E1: Caldos.

E2: Sopas.

E3: Pão.

E4: Salada.

F1: Livros.

F2: Etiquetas.

F3: Relação entre textos.

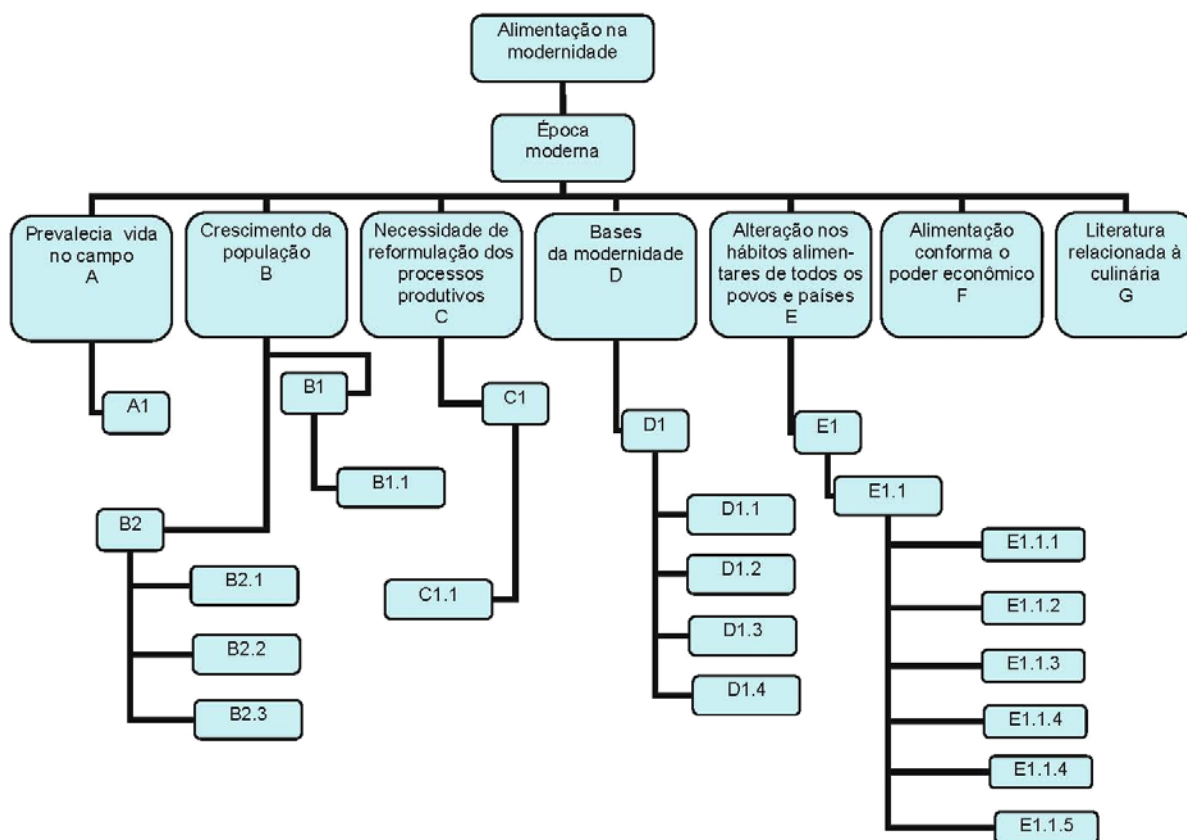
Segmentos tópicos de nível inferior:

B1.1: Globalização.

B1.2: Alimentação na modernidade.

FONTE: Elaborado pelo autor.

Diagrama 3 - Malha Tópica-Fonte 2



**LEGENDA:**

Supertópico :Alimentação na modernidade.

Quadro-tópico: Idade moderna.

Subtópicos:

A: Baixa produtividade agrícola.

B: Expansão marítima.

C: Mudança de hábitos alimentares.

D: Alimentação conforme o poder econômico.

E: Popularização da batata.

F: Alimentos, culinária e gastronomia.

Segmentos tópicos:

A1: Ciclo da fome.

A2: Epidemias.

A3: Desnutrição.

B1: Continentes / eventos históricos.

B2: Fim do monopólio comercial.

C1: Mandioca.

C2: Milho.

C3: Tomate.

C4: Açúcar.

E1: Caldos.

E2: Sopas.

E3: Pão.

E4: Salada.

F1: Livros.

F2: Etiquetas.

F3: Relação entre textos.

Segmentos tópicos de nível inferior:

B1.1: Globalização.

B1.2: Alimentação na modernidade.

FONTE: Elaborado pelo autor.

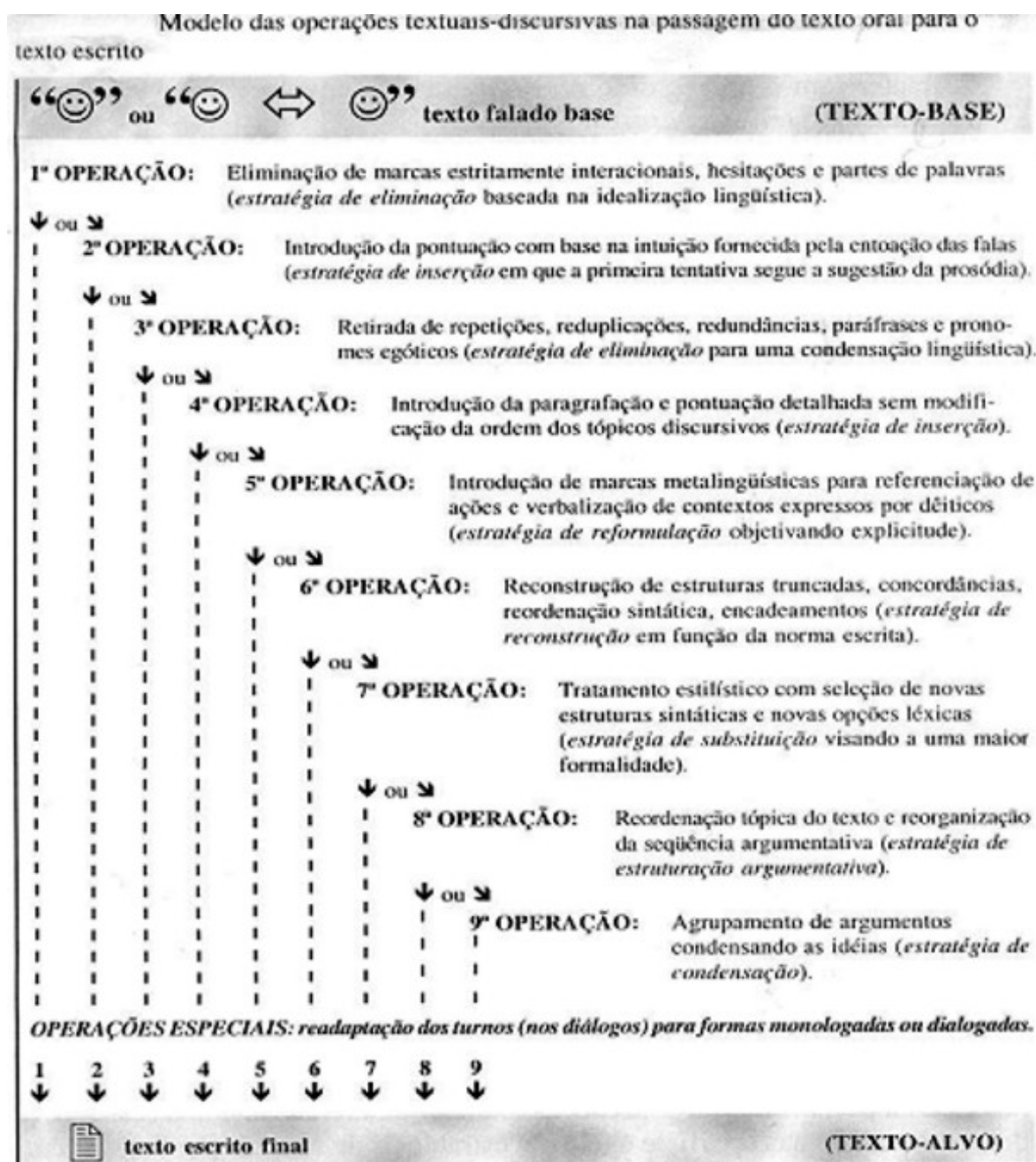
#### 2.3.4. Procedimentos de análise

Os 12 textos foram examinados com o objetivo de se fazer um levantamento sobre a competência comunicativa do aluno para a produção do resumo escolar como atividade de retextualização para fins de estudo (feita pelo aluno para apresentar ao professor), buscando ampliar o entendimento dos processos envolvidos na retextualização escrita de textos científicos, de caráter informativo, de áreas gerais do conhecimento, para o gênero resumo escolar. Também foi verificado em que grau foi mantida a malha/rede tópica e a ocorrência/ de marcadores linguísticos nos resumos escolares produzidos.

Na análise foi considerada, inicialmente, a proposta de Marcuschi (2001) quanto às **operações** envolvidas na atividade de retextualização, proposta essa que deverá ser adaptada aos propósitos deste trabalho. Assim, do quadro apresentado por aquele autor, evidentemente não cabe a consideração, na pesquisa aqui realizada, de operações feitas à passagem da modalidade oral para a escrita. Embora o conjunto de operações proposto por Marcuschi (2001) tenha tido o objetivo de elucidar as transformações que comumente ocorrem na passagem de um texto oral para um texto escrito, o autor mesmo propõe, como já apontado nesta investigação, diferentes possibilidades de retextualização, entre elas a passagem de um texto escrito para outro texto escrito. Desse modo, consideram-se aqui somente as operações que serviram aos objetivos propostos para a análise, dentro da passagem do texto-fonte (escrito) para o resumo escolar (escrito). Outros aspectos foram examinados de modo a ampliar a percepção de elementos pertinentes à produção do resumo escolar, os quais serão apontados quando da análise do *corpus*.

O Diagrama 4 foi utilizado como referência para a análise das operações de retextualização na elaboração do resumo. Segundo Marcuschi (2001), é oportuno lembrar que, na passagem de um gênero textual para outro, deverá haver considerações sobre a questão dos gêneros; na passagem de um texto escrito para outro texto escrito deve-se observar aspectos novos não constantes no modelo do Diagrama 3. O que fica claro, em todos os casos possíveis, é sempre a possibilidade de se chegar a um conjunto de operações identificáveis. Sua identificação pode ser feita em modelo similar ao desenvolvido aqui.

Diagrama 4 - Modelo das operações de retextualização.



Algumas observações sobre as legendas para ler o modelo:

- A seqüência inicial na parte superior do modelo ["☺" ou "☺ ↔ ☺"] lembra apenas que pode tratar-se de um texto falado *monologado* ["☺"] ou então de um texto falado *dialogado* ["☺ ↔ ☺"] que serve de **texto-base** para a retextualização.
- O símbolo {↓} posto abaixo de cada uma das 9 operações sugere que se pode partir desse ponto para o texto escrito final, e o símbolo {↘} indica que se pode ir à operação seguinte.
- O símbolo {☰} na parte inferior do modelo lembra que esse é o *texto escrito* tido como o ponto de chegada, isto é, o **texto-alvo** do processo de retextualização.

FONTE: Marcuschi (2001, p. 75).

Matencio (2002) acresce um novo olhar sobre a definição de Marcuschi, uma vez que, para aquela autora, retextualizar implica na produção de um novo texto, a partir de um trabalho realizado, pelo sujeito, sobre as estratégias lingüísticas, textuais e discursivas dos Gêneros Escolares aos quais começa a ter acesso. Para isso, o retextualizador deverá levar em conta uma nova situação de interação, portanto um novo enquadre e um novo quadro de referenciação (MATENCIO, 2002). Segundo esse ponto de vista, referenciação não significa, somente, a apropriação das relações estabelecidas entre as entidades internas (*um objeto do discurso*), e externas do texto (*um objeto do mundo*), pressupõe também, a dimensão social e individual na materialidade textual.

O capítulo a seguir apresenta a análise dos resumos produzidos.

## **CAPÍTULO 3**

### **ANÁLISE DO *CORPUS***

Foi aqui empreendida a análise de 12 resumos escolares escolhidos aleatoriamente entre o montante de resumos coletados para esta pesquisa. Foi investigado, inicialmente, em que grau foi mantida a malha tópica nos diferentes resumos, tendo como referência a Malha Tópica-Fonte 1 (ver cap. 2, seção 2.3.3).

Em seguida, foram observadas as operações de retextualização mais freqüentes usadas para a produção do resumo, bem como que marcas lingüísticas foram consideradas para manutenção da coesão textual.

#### **3.1. Representação da malha tópica dos resumos da 5ª à 8ª séries**

Nesta seção serão apresentados os resumos, seguidos, cada um, da representação da malha tópica correspondente e dos comentários cabíveis.

##### 3.1.1. Resumos da 5ª Série

###### **A1) Resumo 5F46**

*A época moderna está dentro dos séculos XVI ao XVIII. Tinha como característica a vida no campo de 80% a 90% da população européia. A população européia na modernidade cresceu de 80 para 180 milhões de habitantes. Que com esse crescimento o trabalho no campo aumentou mais o (cultivo de cereais). Isso fez com que a diminuição das carnes e o aumento do pão aconteça.*

*A agricultura e a criação de animais eram suas principais atividades econômicas devido ao pequeno desenvolvimento agrícola utilizado até então a produtividade era baixa.*

*Isso ocasionava ciclos de fome, desnutrição, doenças e taxas de mortalidade nos europeus. Durante a modernidade, ocorreram outros importantes eventos históricos que contribuíram para a auteração da cultura européia e mundial.*

*Esses acontecimentos também promoveram modificações na alimentação.*

*A batata é um alimento que veio da terra e com ela podemos fazer caldos, sopas, assados pães e saladas. Ela é muito aproveitada em países como Irlanda, Portugal e Espanha.*

*Outros países, como a Inglaterra, a Itália ou a França, demoraram um pouco mais de tempo para adotar a batata pois achavam que ela causava doenças e agia.*

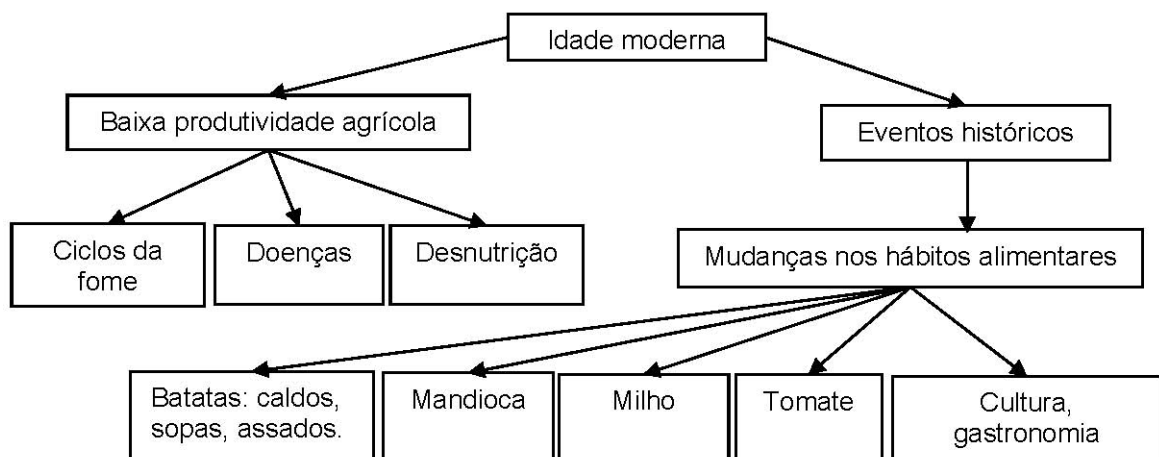
*A mandioca tem sido aproveitada na ÁFRICA. O milho tá na mesa dos mais, astecas e incas.*

*O tomate também é das américas e logo foi se espalhando pra outros continentes.*

*Durante a modernidade a afirmação da culinária e o amadurecimento da gastronomia entre os europeus são também percebidos em virtude da revolução.*

## A2) Malha tópica de 5F46

Diagrama 5 - Malha tópica de 5F46



FONTE: Elaborado pelo autor.

A partir da observação da malha tópica do resumo elaborado por 5F46 e comparando-a com a Malha Tópica-Fonte 1, conclui-se que o aluno manteve o tópico "idade moderna". Já a "baixa produtividade agrícola" e "eventos históricos" são os subtópicos. Como segmentos tópicos considerou "ciclos de fome", "doenças",



“desnutrição” e “mudanças nos hábitos alimentares”. Esse último subtópico (“mudança na alimentação”) inclui segmentos tópicos de nível inferior, que são: “batatas” (caldos sopas, assados), “mandioca”, “milho”, “tomate”, “cultura e gastronomia”. Enfim, o aluno manteve a malha tópica correspondendo parcialmente à Malha Tópica-Fonte 1, organizada de modo a listar os eventos mais significativos.

## **B1) Resumo 5F9**

### *Alimentação na Modernidade*

*O texto conta que nos séculos XVI, XVII e XVIII que cada continente comia de uma forma diferente, por exemplo: a partir dos reis franceses, eles se alimentavam com muita educação vamos dizer que eles tinham etiqueta nas horas das refeições e no dia-a-dia, ou seja, comiam refeições nas horas certas e alimentos diferentes.*

*Os trabalhadores e os camponeses, tinham uma alimentação bem simples e os habitantes vendiam seus produtos nas feiras onde eram próximas de suas terras. Os servos e os camponeses livres se alimentavam de frutos silvestres e a caça e a pesca eram uma forma de conseguir abastecimento das famílias necessitadas.*

*Os alimentos neste período, como a batata, ela se popularizou nos países da Irlanda, Portugal e Espanha. Outros países como a Inglaterra, Itália e França demoraram um pouco para adotar a batata e tinham crenças de a batata causava doenças e azia como estimulante sexual.*

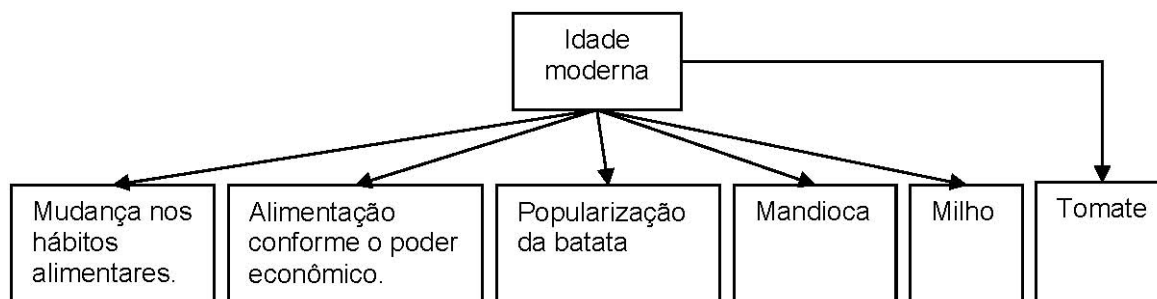
*A mandioca foi um alimento usado pelos os africanos e na Europa ele foi recusada por que ele foi encarado pelos habitantes.*

*O milho foi a base da alimentação dos Maias, Astecas e Incas e foi aceito pelos africanos e os europeus.*

*O tomate se espalhou rápido pelo mundo e a Itália se acolheu como o principal alimento e saborosas massas.*

## B2) Malha tópica de 5F9

Diagrama 6 - Malha tópica de 5F9.



FONTE: Elaborado pelo autor.

O resumo 5F9 aqui reproduzido, em relação à Malha Tópica-Fonte 1, manteve somente o subtópico “popularização da batata”, milho”, “mandioca”, “tomate” e “etiqueta à mesa” passaram de segmentos tópicos a subtópicos. Não citou os subtópicos – “baixa produtividade agrícola”, “expansão marítima”, “culinária e gastronomia”. Os outros segmentos tópicos não aparecem por terem uma subordinação aos subtópicos e, talvez, por serem considerados, pelo aluno, como assuntos secundários. O aluno construiu o resumo listando os assuntos centrais.

## C1) Resumo 5M5I

### *A alimentação na modernidade*

*A Idade moderna engloba os séculos XVI, XVII e XVIII. As características desse período são concentradas na vida no campo. Durante esse período a população europeia cresceu 80 para 180 milhões de habitantes.*

*Como a vida nesse tempo era no campo então as suas principais atividades no campo era a agricultura e a criação de animais.*

*As bases da modernidade começaram a ser definidas a partir da das cruzadas, dos renascimentos comercial e urbano e da queda da Constantinopla.*

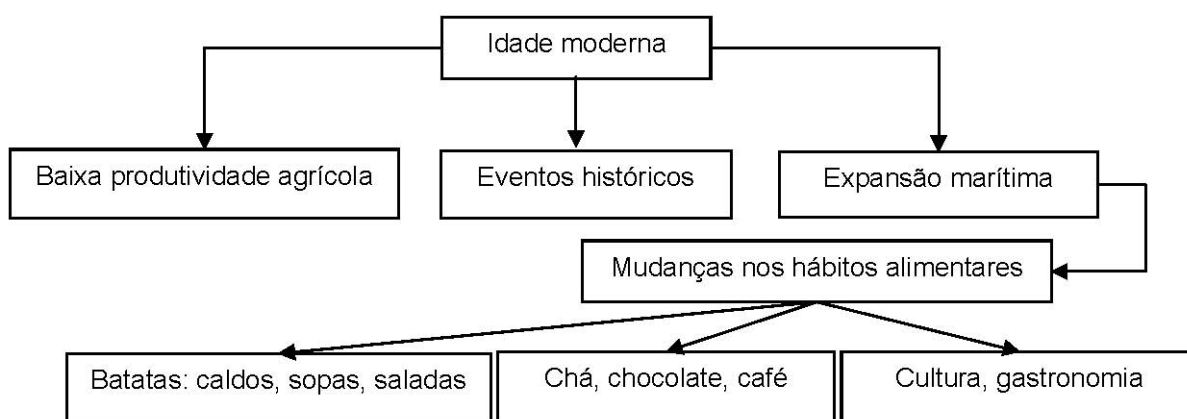
*Com a ajuda da expansão marítima e a chegada do novo continente a modernidade cresceu muito na questão da alimentação mudando os costumes alimentares de todos os povos e países.*

*Durante a modernidade ocorreram vários fatos históricos que acabaram modificando a cultura europeia e mundial.*

*Nesse período tiveram muitos alimentos e produtos importantes para o período e um deles foi a batata que era muito procurada porque com ela se fazia caldos, sopas saladas, e se popularizou na Irlanda, Portugal e Espanha.*

## C2) Malha tópica de 5M51

Diagrama 7 - Malha tópica de 5M51



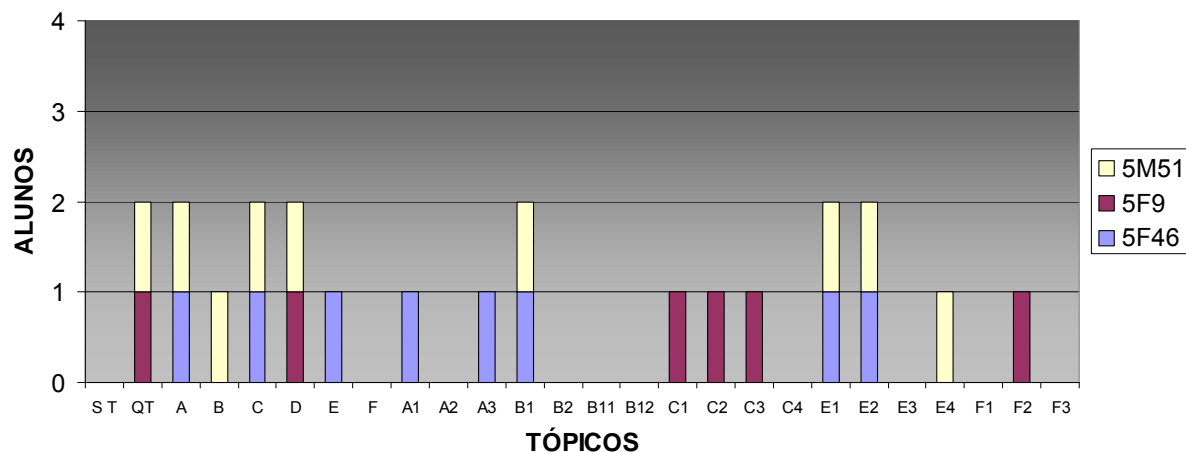
FONTE: Elaborado pelo autor.

Na malha tópica de 5M51 verifica-se que o aluno, em relação à Malha Tópica-Fonte 1, manteve a expansão marítima como subtópico. Considerou principais atividades e vida no campo como equivalentes ao subtópico “baixa produtividade agrícola”. Quanto aos outros subtópicos e segmentos tópicos, não apareceram itens coincidentes. “Eventos históricos” e “expansão marítima” constituem subtópico. Já “mudanças nos hábitos alimentares” passou de subtópico para segmento tópico, englobando, como segmentos tópicos de nível inferior “batatas: caldos, sopas, saladas”, “chá, chocolate, café” e “cultura, gastronomia”. Ressalte-se que essa última desceu dois níveis na hierarquia tópica da Malha Tópica-Fonte 1, na qual era subtópico.

## Comentário geral da malha tópica da 5ª série

Apresenta-se a seguir, um gráfico em que se procurou evidenciar a construção da malha tópica em nível de 5ª série.

Gráfico 1: Malha tópica da 5ª série.



### LEGENDA:

Supertópico :Alimentação na modernidade.

Quadro-tópico: Idade moderna.

Subtópicos:

A: Baixa produtividade agrícola.

B: Expansão marítima.

C: Mudança de hábitos alimentares.

D: Alimentação conforme o poder econômico.

E: Popularização da batata.

F: Alimentos, culinária e gastronomia.

Segmentos tópicos:

A1: Ciclo da fome.

A2: Epidemias.

A3: Desnutrição.

B1: Continentes / eventos históricos.

B2: Fim do monopólio comercial.

C1: Mandioca.

C2: Milho.

C3: Tomate.

C4: Açúcar.

E1: Caldos.

E2: Sopas.

E3: Pão.

E4: Salada.

F1: Livros.

F2: Etiquetas.

F3: Relação entre textos.

Segmentos tópicos de nível inferior:

B1.1: Globalização.

B1.2: Alimentação.na modernidade.

FONTE: Elaborado pelo autor.

A organização tópica dos resumos da 5ª série, apresentados no gráfico, revela que, mesmo variando entre os três resumos, os tópicos foram organizados seguindo a seqüência dos parágrafos do texto-fonte, com exceção do resumo 5F9, em que o aluno inicia o texto usando idéias de um parágrafo que pertence à conclusão do texto-fonte, mas em seguida retoma a seqüência de apresentação do texto-fonte. Houve cópia de trechos pertencentes ao texto-fonte.

É interessante ressaltar que, nos três resumos analisados, o assunto principal do texto-fonte foi abordado, e foram colocados segmentos tópicos secundários, que seriam dispensáveis.

Conforme mostra o gráfico, o texto-fonte possibilitou diferentes leituras, nessa série: 5M51 e 5F46 apresentaram cinco tópicos em comum; 5M51 em relação ao 5F9 teve apenas dois tópicos em comum. No resumo 5F9 há utilização de quatro segmentos tópicos, em 5M51 quatro segmentos tópicos e em 5F46 há cinco segmentos tópicos.

Partindo do pressuposto de que o resumo-escolar deve fazer uma apresentação concisa dos conteúdos do outro texto, com uma reorganização do texto original com o objetivo de informar ao professor sobre o que o aluno aprendeu, verifica-se que, além de retirar do texto-fonte as informações mais importantes, as produções apresentam uma lista de tópicos copiados, com transformações mínimas, tais como cortes, junções de partes. colagem de partes inteiras do texto, inclusive preservando os sinais de pontuação.

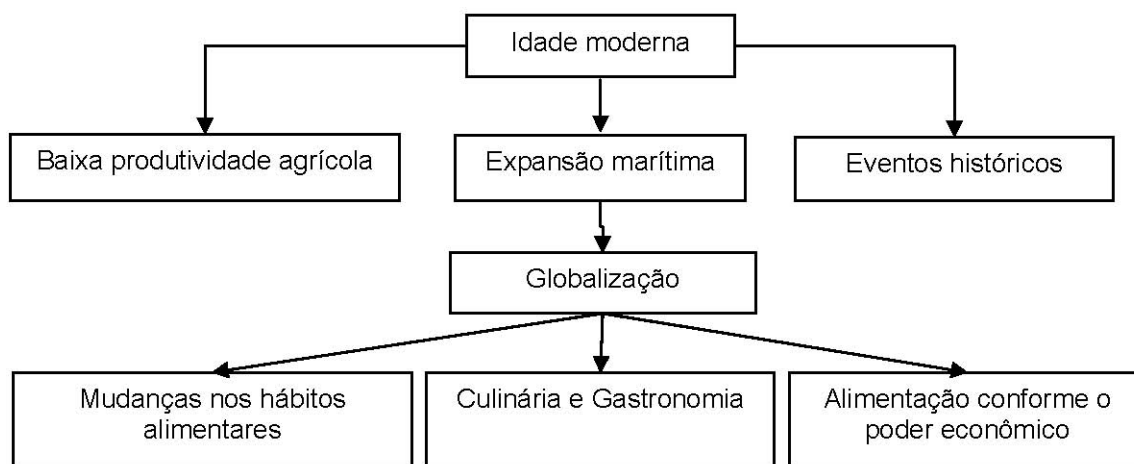
### 3.1.2. Resumos da 6ª série

#### **D1) Resumo 6F46**

*A época moderna foi do século XVI, XVII e XVIII. O crescimento demográfico fez crescer a agricultura e processos do campo. A agricultura e a criação de animais eram as principais atividades econômicas. A expansão marítima contribuiu para a modernidade, eles (os europeus) queriam criar novas rotas para fazer comércio, e isso foi favorável a eles, foi uma globalização, e isso também afetou nos hábitos alimentares. Ocorreram também importantes eventos históricos como a reforma protestante, Imprensa e o renascimento científico e cultural e a Revolução da Inglaterra. Muitos alimentos foram se popularizando entre a Europa, pois nasciam em qualquer lugar. A modernidade foi boa para a gastronomia mundial. Mas houveram diferenças, pois os ricos comiam muito bem, já os pobres não. Os camponeses completavam sua alimentação com frutas silvestres, e no frio elas tinham que ser colhidas de qualquer jeito. A caça e pesca também eram feitas, e os camponeses tinham que pagar tributos aos senhores feudais e igreja.*

## D2) Malha tópica de 6F46

Diagrama 8 - Malha tópica de 6F46



FONTE: Elaborado pelo autor.

Na malha tópica de 6F46 verifica-se que o aluno, do mesmo modo que na Malha Tópica-Fonte 1, manteve os subtópicos “expansão marítima” e “baixa produtividade agrícola” nessa categoria. Os outros elementos que compõem a malha tópica do aluno divergem da malha fonte. A “globalização”, por ele considerada como subtópico, foi considerada como segmento tópico. “Mudança nos hábitos alimentares”, “culinária e gastronomia”, e “alimentação conforme o poder econômico” foram apontados como subtópicos.

## E1) Resumo 6F47

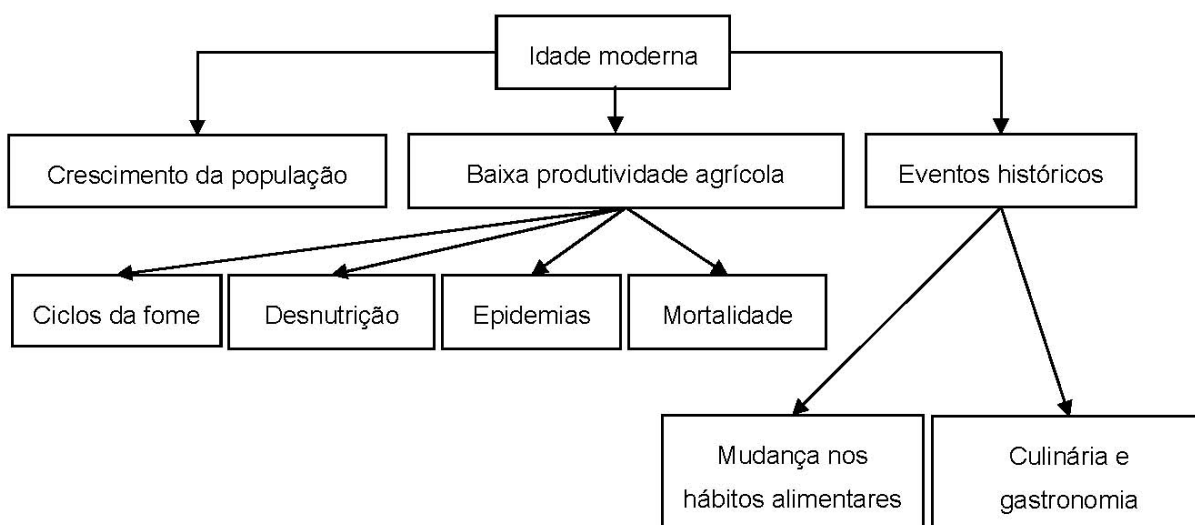
*A agricultura e a criação de animais eram, **portanto** as principais atividades econômicas europeias. Devido ao pequeno desenvolvimento das técnicas agrícolas utilizadas até então a produtividade era baixa o que ocasionava grande instabilidade quanto ao rendimento das colheitas. Isso fazia com que acontecesse ciclos de fome, casos de desnutrição, epidemias e altas taxas de mortalidade. As bases da modernidade começaram a ser definidas das Cruzadas (expedição militar **que** se fazia na idade média contra os infiéis), dos renascimentos comercial e urbano e da queda da Constantinopla.*

Durante a Modernidade, ocorreram importantes fatos históricos **que** contribuíram para alteração da cultura européia e mundial, foi a partir desses eventos históricos **que** houve a alteração e modificação na alimentação.

A modernidade é referencial para a gastronomia mundial **por ter sido** o período histórico em que os hábitos à mesa se estabeleceram. O uso de talheres, as mesas produzidas com esmero e cuidados (com tolas guardanapos, castiçais, louças selecionadas), a definição da ordem e do própria existência de serviços prestados a alguém num banquete e a etiqueta dos presentes a uma refeição com convivas foram talhados a partir da ação dos reis franceses.

## E2) Malha tópica de 6F47

Diagrama 9 - Malha tópica de 6F47



FONTE: Elaborado pelo autor.

Aqui, o resumo 6F47 considerou a idade moderna como supertópico; “atividades econômicas”, “baixa produtividade agrícola” e “eventos históricos”, como tópicos; e o que deveria ser segmento tópico de nível inferior o aluno considera como subtópicos. A diferença entre a Malha Tópica-Fonte 1 e essa malha são as diferentes representações de categorias em relação ao supertópico, tópico e subtópicos.

## F1) Resumo 6F68

O texto fala sobre a alimentação na modernidade, onde os pratos típicos e os costumes alimentados foram mudados pela influência de outros povos, explica que a alimentação das pessoas eram de acordo com sua classe. As pessoas de classe alta tinham uma alimentação variável, já os de classe baixa como os camponeses, comiam o que plantavam e para diferenciar vendiam suas colheitas em feiras.

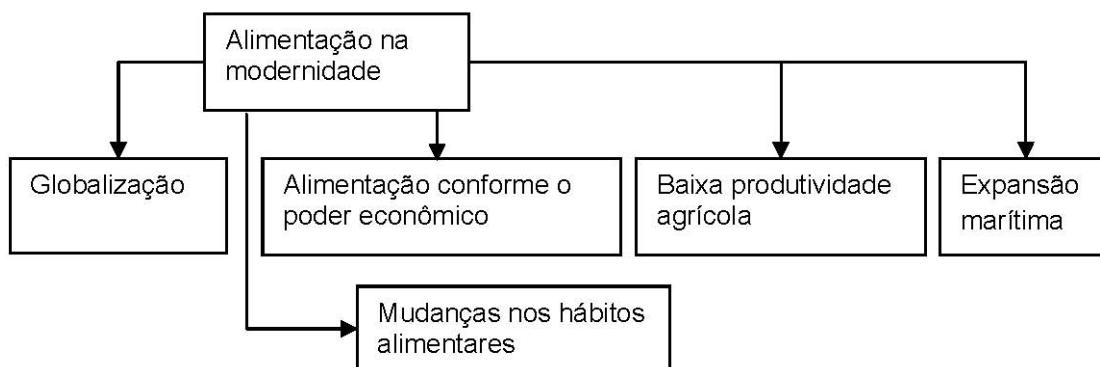
A agricultura e a criação de animais eram as principais atividades econômicas, mas com a implantação de novos alimentos aos hábitos alimentares outros tipos de cultivos como o açúcar fez com que muitas plantações não lucrassem e isso causou uma balanceada no mercado.

A batata, mandioca, milho e tomate marcaram muito a época e muitos países como a Itália fizeram com que estes alimentos virassem ingredientes típicos nos pratos. Outros não comiam devido as crenças e ao grande poder do país, onde a verba conseguia fazer que todos tivessem uma alimentação boa e adequada.

Com a expansão marítima vários alimentos chegaram a outros países causando uma grande expansão em rotas e na alimentação.

## F2) Malha tópica de 6F68

Diagrama 10 - Malha tópica de 6F68



FONTE: Elaborado pelo autor.

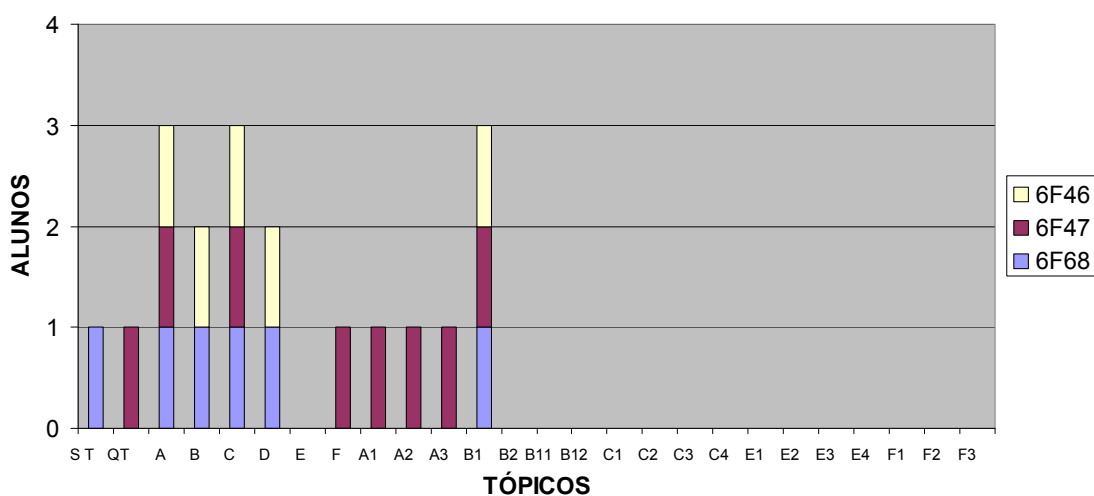


A malha tópica apresentada em 6F68, ao ser comparada à Malha Tópica-Fonte 1, assemelha-se nos seguintes aspectos: o aluno considerou “alimentação na modernidade” como supertópico; “alimentação conforme o poder econômico”, “baixa produtividade agrícola”, “mudança nos hábitos alimentares” e “expansão marítima” como subtópicos. Deixou de acrescentar os itens “culinária”, “alimentação conforme o poder econômico” e “popularização da batata” nessa categoria; e ainda acrescentou globalização também como subtópico. Em relação à Malha Tópica-Fonte 1, a “globalização” é um segmento tópico inferior.

### Comentário geral da malha tópica da 6ª série

Segue-se o gráfico com a apresentação da forma da construção da malha tópica no nível de 6ª série.

Gráfico 2 - Malha tópica da 6ª série



**LEGENDA:**

Supertópico :Alimentação na modernidade.

Quadro-tópico: Idade moderna.

Subtópicos:

A: Baixa produtividade agrícola.

B: Expansão marítima.

C: Mudança de hábitos alimentares.

D: Alimentação conforme o poder econômico.

E: Popularização da batata.

F: Alimentos, culinária e gastronomia.

Segmentos tópicos:

A1: Ciclo da fome.

A2: Epidemias.

A3: Desnutrição.

B1: Continentes / eventos históricos.

B2: Fim do monopólio comercial.

C1: Mandioca.

C2: Milho.

C3: Tomate.

C4: Açúcar.

E1: Caldos.

E2: Sopas.

E3: Pão.

E4: Salada.

F1: Livros.

F2: Etiquetas.

F3: Relação entre textos.

Segmentos tópicos de nível inferior:

B1.1: Globalização.

B1.2: Alimentação na modernidade.

FONTE: Elaborado pelo autor.

As malhas tópicas, ao serem comparadas entre si e com a Malha Tópica-Fonte 1, mantêm os tópicos que se relacionam a: subtópico “alimentação na modernidade” (6F68), “a idade moderna” (6F47 e 6F46). São considerados quadros tópicos (6F48 e 6F46) “baixa produtividade agrícola”, “expansão marítima”, “mudanças nos hábitos alimentares”, “alimentação conforme o poder econômico”. Em 6F47, manteve-se em comum com o quadro tópico apenas a “baixa produtividade agrícola”, e o segmento tópico B1 (“eventos históricos”) foi considerado dentro dessa classificação. Os quadros tópicos fonte “mudança de hábitos alimentares” e “culinária e gastronomia” foram considerados sub-tópicos na produção do aluno.

É interessante observar que nos resumos 6F47 e 6F46, o título da malha tópica é o quadro tópico da Malha Tópica-Fonte 1, só o 6F68 manteve o título original do texto-fonte.

São usadas operações de reorganização tópica, seleção de conteúdo por eliminação e paráfrase. Alguns conectores foram introduzidos no texto e permitiram a progressão textual acrescentando e explicando idéias.

No resumo 6F47 há uso excessivo do pronome relativo e utilização inadequada de conectores. O aluno demonstra dificuldade em organizar seu texto, parece que realizou uma cópia (ou colagem).

Os resumos cumpriram a finalidade de mostrar ao professor o que os alunos aprenderam sobre o texto-fonte, apesar da dificuldade em articular os assuntos, realizando essa tarefa através da introdução de parágrafos. Não fizeram referência ao texto-fonte, mas, no resumo 6F68, o resumidor inicia o texto como se fizesse uma resenha, o que não é característica do resumo.

Percebe-se nessas produções que os resumidores utilizaram os tópicos mais relevantes do texto-fonte, cumprindo a sua finalidade, de ser um instrumento de apoio ao estudo. O emprego de uma linguagem mais objetiva é recorrente, e a ordem dos fatos como são apresentados no texto também, exceto quando fizeram uso dos segmentos tópicos a título de ilustração.

Verifica-se também que os limites das unidades tópicas são depreensíveis pelo assunto e por conectores que marcam uma idéia de explicação, tempo e modo.

### 3.1.3. Resumos da 7ª série

#### **G1) Resumo 7F17**

*Alimentação na Modernidade*

*Globalizando novos alimentos e hábitos à mesa*

*Com o aumento da população europeia, o aumento do cultivo de cereais foi aumentando e as áreas de pastagens diminuindo, devido ao crescimento demográfico.*

*Os ciclos da fome, casos freqüentes de desnutrição, epidemias e altas taxas de mortalidade, eram causados pela baixa produtividade de produtos agrícolas devido a falta de tecnologia das técnicas agrícolas.*

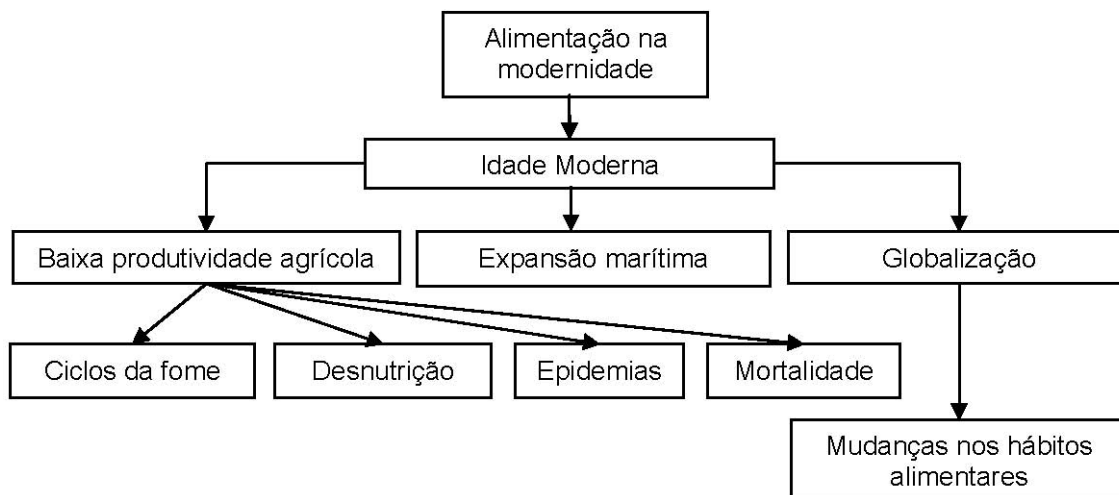
*Com a expansão marítima foi possível começar a globalização, pois existia um comércio dos europeus com os Asiáticos onde existia um a “troca” de produtos por dinheiro e vice-versa. Como consequência disso, houve mudanças nos hábitos alimentares de todos os povos e países.*

*Outros fatos históricos também contribuíram para mudanças nos hábitos de alimentares, tais como: Reforma Protestante, o surgimento da Imprensa, o Renascimento Científico e Cultural e a Revolução Gloriosa na Inglaterra.*

*Para evitar a escassez de alimentos no mercado foi a gradual incorporação de alimentos que se adaptem a qualquer solo, possibilidade de estocagem por períodos mas longos e a utilização em produções culinárias, batata por exemplo.*

## G2) Malha tópica de 7F17

Diagrama 11 - Malha tópica de 7F17



FONTE: Elaborado pelo autor.

Ao comparar a malha tópica 7F17 com a Malha Tópica-Fonte 1 percebe-se que o resumidor considerou “alimentação na modernidade” como supertópico, o que se assemelha a Malha Tópica-Fonte 1. “Expansão marítima” e “baixa produtividade agrícola” foram mantidos como subtópicos, deixando-se de lado quatro itens que compõem essa categoria. “Ciclos da fome”, “desnutrição”, “epidemias” e “mortalidade” obedeceram a Malha Tópica-Fonte 1 utilizados como segmentos tópicos de nível inferior. Acrescentou-se a essa mesma categoria “mudança nos hábitos alimentares”, que faz parte da categoria subtópico, de acordo com o que foi estabelecido na Malha Tópica-Fonte 1.

## H1) Resumo 7F33

### *Alimentação na Modernidade*

*A Idade Moderna ocorreram várias mudanças históricas, que modificaram hábitos antigos, e trousseram o início da globalização.*

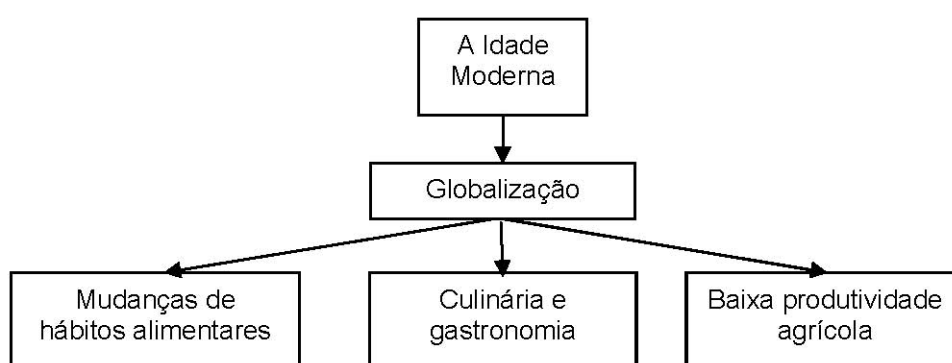
*Um exemplo de globalização foi o que ocorreu com a culinária, algumas especiarias que só eram plantadas e consumidas em um lugar foram inseridas em distintos países.*

*Mas alguns alimentos não tiveram tanta aceitação no mundo e no mercado, por vários e diferentes motivos.*

*Como foi “popularizado” o pasto destinado ao tratamento de animais foi substituído pela agricultura **que** até hoje faz parte da economia.*

## H2) Malha tópica de 7F33

Diagrama 12 - Malha tópica de 7F33



FONTE: Elaborado pelo autor.

Em 7F33, o aluno identificou “idade moderna” como supertópico e considerou o fenômeno da “globalização” como quadro tópico, dando a entender que essa seria uma conseqüência da idade moderna. Quanto aos subtópicos, o resumidor seguiu a Malha Tópica-Fonte 1, deixando de lado apenas dois itens: “alimentação” e “popularização da batata”, o que nem foi citado em seu texto. O aluno não fez uso de nenhum segmento tópico. Este texto apresenta-se insuficiente quanto às informações que poderiam ter sido utilizadas para demonstrar um melhor entendimento do conteúdo.

## I1) Resumo 7F23

*Os europeus formularam os processos produtivos no campo que diminuiu as áreas das pastagens e aumentou as terras ao cultivo de cereais. Ocorreu uma diminuição no consumo de carnes e aumentou no de pão.*

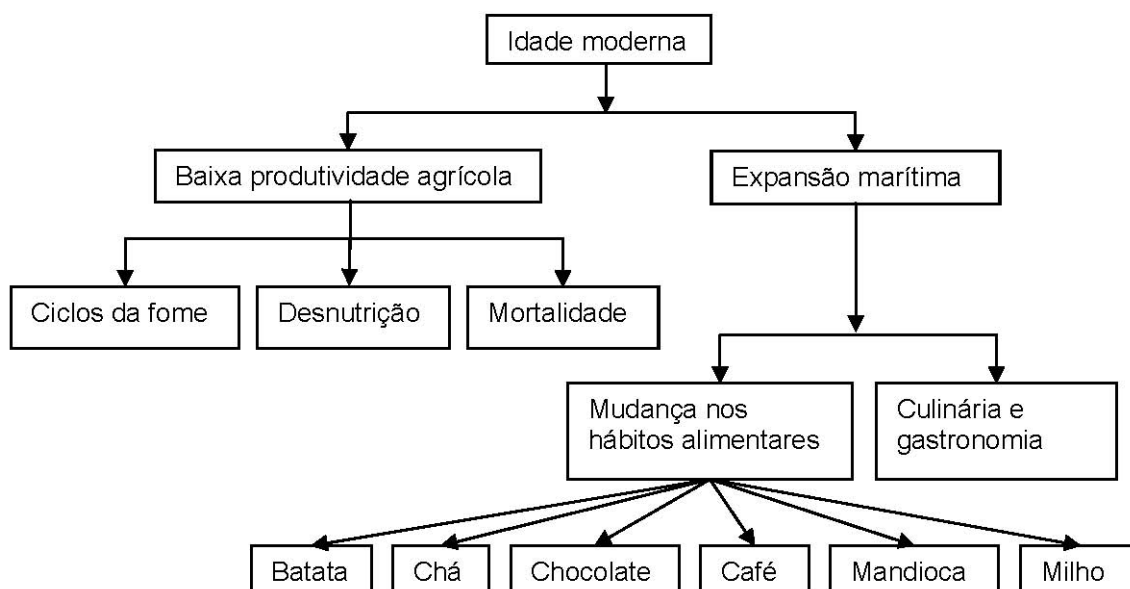
*A agricultura e a criação de animais era as principais atividades econômicas. Pequeno desenvolvimento agrícolas, com isso o caso de fome de desnutrição aumentava e a mortalidade também aumentava.*

*A expansão marítima investiu para que os hábitos alimentares tivesse alterações para todos os povos e países. “uma alternativa que eles tiveram para evitar a escassez de alimentos foi a gradual incorporação de alimentos.*

*Em outros países para eles a batata causa doenças etc, por isso eles não consumiam batata. Além da batata, também o chá, o chocolate, e o café são identificados como as bebidas coloniais, eles foram alegados muitos importantes para a nova cultura gastronômica em formação no mundo. A mandioca e bem fornecida na alimentação dos africanos. O milho é uma base das grandes civilizações meso-americanas, o tomate ele é originário da América e popularizou-se em todos os continentes.*

## I2) Malha tópica de 7F23

Diagrama 13 - Malha tópica de 7F23



FONTE: Elaborado pelo autor.

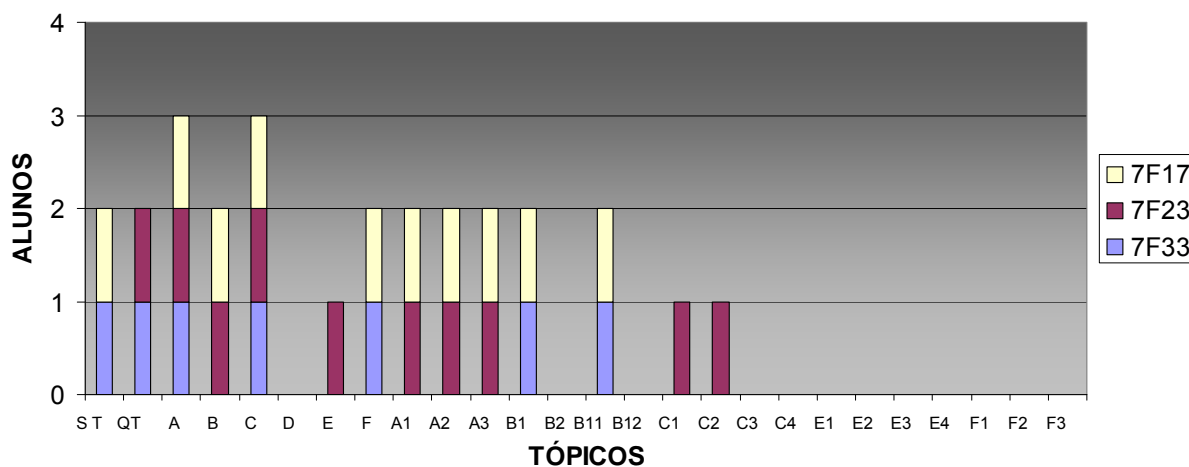
Na malha tópica de 7F23, a “mudança de hábitos alimentares”, que é considerada na Malha Tópica-Fonte 1 como subtópico, referente a um fenômeno da idade moderna, foi considerado pelo resumidor como supertópico; em seguida, ele

usa de dois subtópicos, “baixa produtividade agrícola” e “expansão marítima” como tópicos, deixando a entender que são duas conseqüências resultantes da mudança dos hábitos alimentares. Em seguida, utiliza os dois tópicos citados acima para apresentar os subtópicos, fazendo assim uma divisão no seu texto, o que foi entendido pela pesquisadora como uma estratégia que o aluno procurou usar para explicitar ao leitor o seu entendimento sobre o texto. Em relação aos segmentos tópicos inferiores, ele se aproxima da Malha Tópica-Fonte 1, utilizando os alimentos apresentados no texto-fonte 1 a título de ilustração.

### Comentário geral da malha tópica da 7ª série

Uma vez mais apresenta-se um gráfico referente a toda a produção de resumo pela 7ª série.

Gráfico 3 - Malha tópica da 7ª série



#### LEGENDA:

Supertópico :Alimentação na modernidade.

Quadro-tópico: Idade moderna.

Subtópicos:

A: Baixa produtividade agrícola.

B: Expansão marítima.

C: Mudança de hábitos alimentares.

D: Alimentação conforme o poder econômico.

E: Popularização da batata.

F: Alimentos, culinária e gastronomia.

Segmentos tópicos:

A1: Ciclo da fome.

A2: Epidemias.

A3: Desnutrição.

B1: Continentes / eventos históricos.

B2: Fim do monopólio comercial.

C1: Mandioca.

C2: Milho.

C3: Tomate.

C4: Açúcar.

E1: Caldos.

E2: Sopas.

E3: Pão.

E4: Salada.

F1: Livros.

F2: Etiquetas.

F3: Relação entre textos.

Segmentos tópicos de nível inferior:

B1.1: Globalização.

B1.2: Alimentação na modernidade.

FONTE: Elaborado pelo autor.

A análise da malha tópica da 7ª série revela que, na construção tópica dos resumos, o resumidor 7F17 manteve o título no supertópico, o 7F33 usou como título o que foi considerado tópico na Malha Tópica-Fonte 1 e o resumidor 7F23 optou por utilizar o subtópico “C” da Malha Tópica-Fonte 1 para dar título a seu texto.

Em nenhum dos três resumos foi utilizado o “tópico” correspondente ao da Malha Tópica-Fonte 1, “idade moderna”. Em 7F17 aparece o subtópico “C”; em 7F33, o segmento tópico de nível inferior “B1.1” e 7F23 lançou mão dos subtópicos “A” e “B”.

Mantiveram-se os subtópicos, conforme a Malha Tópica-Fonte 1, elegendo-se uns tópicos e excluindo-se outros, porque, ao resumir, diminuiu-se a porção textual, o que repercutiu na construção da malha tópica do aluno. Em 7F23, o resumidor usou os segmentos tópicos “A1”, “A2” e “A3” como tópicos, e 7F17 incluiu aí o segmento de nível inferior “B1.1”. No segmento tópico o resumidor 7F17 introduziu o subtópico “C”, mas manteve, de acordo com a Malha Tópica-Fonte 1, os segmentos “A1”, “A2” e “A3”. Já o aluno 7F23 não usou segmentos tópicos.

De modo geral, houve manutenção da seqüência tópica nos resumos, em relação à seqüência apresentada na Malha Tópica-Fonte 1.

Os resumos foram produzidos em terceira pessoa e não apareceram observações ou opiniões do aluno. Por outro lado, esses resumos cumpriram a finalidade de mostrar ao professor o que os alunos aprenderam sobre o texto-fonte, apesar da dificuldade em articular os assuntos, realizando essa tarefa através da introdução de parágrafos.

Verifica-se, também, que os limites das unidades tópicas são depreensíveis pelo assunto e por conectores.

#### 3.1.4. Resumos da 8ª série

##### **J1) Resumo 8F50**

*Alimentação na Modernidade*

*Globalizando novos alimentos e hábitos à mesa*

*Durante a modernidade, que engloba os séculos XVI, XVII e XVIII, ressalta-se um crescimento demográfico que obrigou os europeus a reformularem seus hábitos alimentares.*



*As alteração dos hábitos alimentares de todos os povos e países é provocado pelo advento da modernidade, pelo desenvolvimento das técnicas agrícolas utilizadas à produtividade baixa e pelo intenso intercâmbio entre países monopolistas e monopolizadores.*

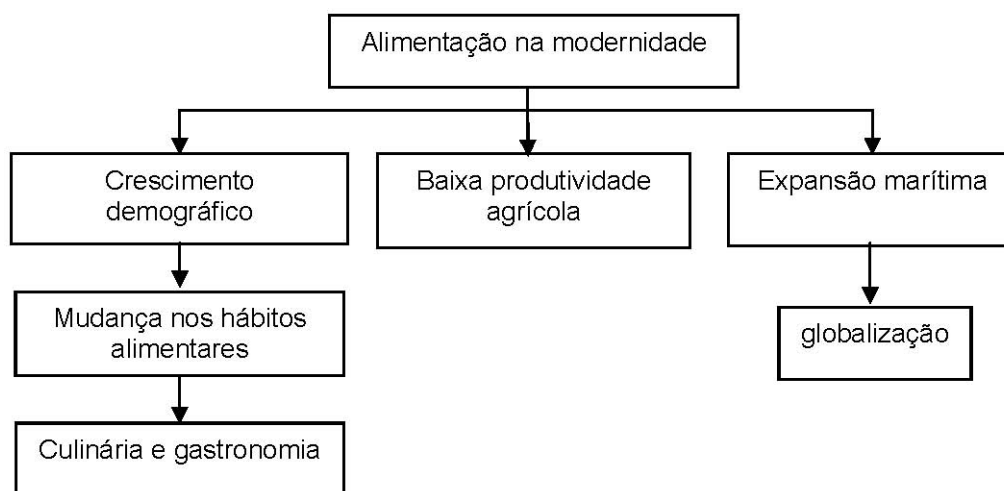
*Tudo isso traz para o contexto mundial o desenvolvimento da globalização.*

*Os hábitos alimentares tendem a se modificar pela demanda e transformação da população que os prática.*

*Por tudo isso, a afirmação da culinária e o amadurecimento da gastronomia mundial promovem o crescimento do consumo e a integração de países por meio de degustação de alimentos.*

## **J2) Malha tópica de 8F50**

**Diagrama 14 - Malha tópica de 8F50**



FONTE: Elaborado pelo autor.

Pela comparação do que está no Diagrama 13 com o exibido pela Malha Tópica-Fonte 1 pode-se perceber as seguintes semelhanças: “alimentação na modernidade” como supertópico; “baixa produtividade agrícola” e “expansão marítima” como quadros tópicos; e houve a inclusão do “crescimento demográfico”.

O resumo de 8F(50) diferenciou-se quanto a “mudança de hábitos alimentares” (que é subtópico na Malha Tópica-Fonte 1) e “globalização” (segmento tópico de nível inferior, Malha Tópica-Fonte 1), classificados aqui, como subtópicos;

e a “culinária e gastronomia” foi vista como um segmento tópico (é subtópico na Malha Tópica-Fonte 1).

### K1) Resumo 8F43

*Atividade de resumo*

*O texto “Alimentação na Modernidade” disserta a respeito dos costumes alimentares difundidos mundialmente durante o período que compreende os séculos XVI à XVIII.*

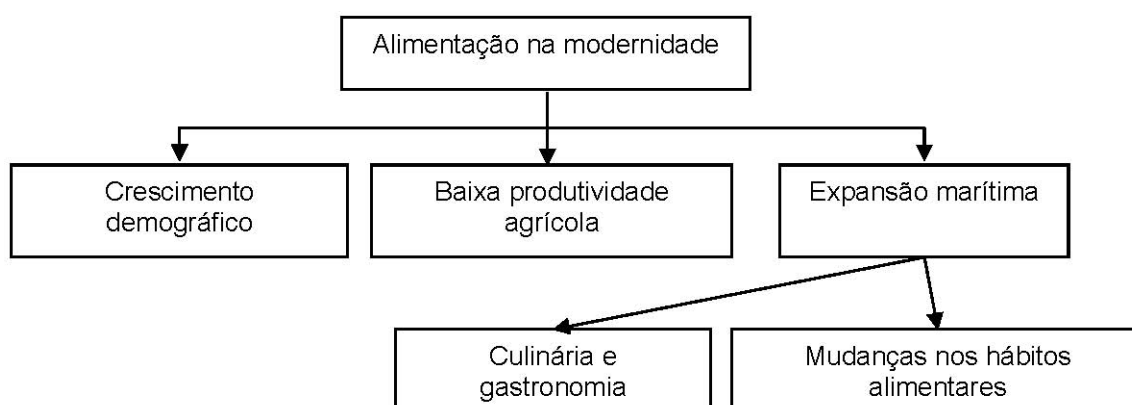
*Na Europa moderna, devido ao crescimento demográfico acelerado houve mudanças no processo produtivo do campo, essencialmente, no aumento do cultivo de cereais. Junto com a pecuária, a agricultura, ainda arcaica, estabelecia-se como atividades econômicas principais.*

*Vieram então as grandes navegações que busca por especiarias, ajudaram na difusão de diversas culturas gastronômicas.*

*Em fim, a modernidade mostrou-se como período histórico onde os hábitos culturais à mesa fixaram-se e modificaram-se, influenciando em nossa vida contemporânea.*

### K2) Malha tópica de 8F43

Diagrama 15 - Malha tópica de 8F43



FONTE: Elaborado pelo autor.

A malha tópica de 8F43 apresentada pelo Diagrama 14 mostra que a “baixa produtividade agrícola” e “expansão marítima” foram consideradas como subtópicos, da mesma forma que na Malha Tópica-Fonte 1, mas se diferenciaram “culinária e gastronomia” e “mudanças nos hábitos alimentares”, que apareceram como segmentos tópicos e são subtópicos na Malha Tópica-Fonte 1.

## **L1) Resumo 8F51**

### *Alimentação na Modernidade*

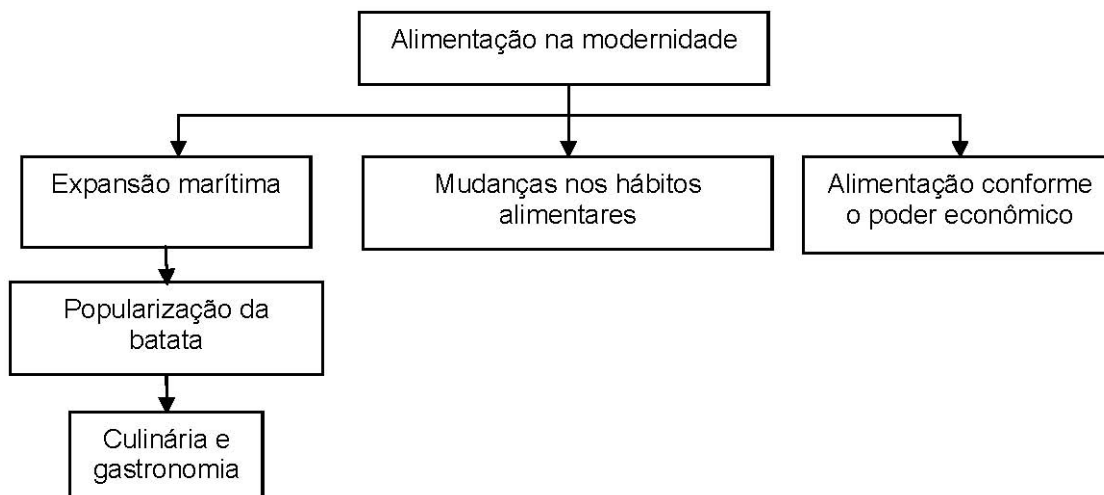
*Pode se dizer que houve um “desenvolvimento” nos hábitos alimentares da população, europeia principalmente, ao longo da história. O início, considerado ao Expansionismo Marítimo, permitiu a sociedade europeia um contato maior com as “especiarias”, alimentos raros da época. Logo após a descoberta de “produtos tropicais” como a batata, o milho e o tomate “pratos” começaram a ser criados com o intuito de se sofisticar a culinária. O açúcar, até então caríssimo e raro, tornou-se “ouro branco”.*

*A nobreza francesa passou a cultivar o hábito para o uso de talheres, educação à mesa sem posta, regras de etiqueta e etc, dando um salto rumo à sofisticação. Por outro lado, camponeses morriam de fome no campo.*

*A diversidade demográfica proveniente desse período também acarretou mudanças na forma de produção de alimentos.*

## L2) Malha tópica de 8F51

Diagrama 16 - Malha tópica de 8F51



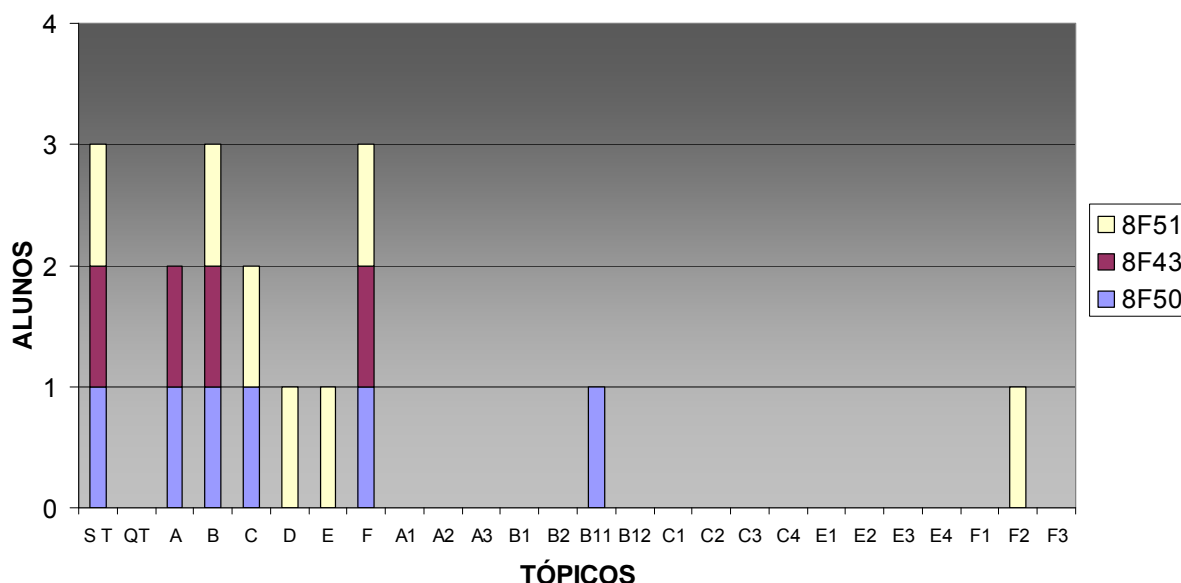
FONTE: Elaborado pelo autor.

Em 8F51, predomina o uso de subtópicos exibidos na Malha Tópica-Fonte 1, só que funcionando, aqui, como quadros tópicos. demonstrando que o resumidor elegeu tópicos de nível superior da malha fonte. Aqui, “culinária e gastronomia” foi mantida como segmento tópico.

### Comentário geral da malha tópica da 8ª série

Como aconteceu para as séries anteriores, também aqui é apresentado um gráfico da configuração da malha tópica na 8ª série.

**Gráfico 4 - Malha tópica da 8ª série.**



**LEGENDA:**

Supertópico :Alimentação na modernidade.

Quadro-tópico: Idade moderna.

Subtópicos:

A: Baixa produtividade agrícola.

B: Expansão marítima.

C: Mudança de hábitos alimentares.

D: Alimentação conforme o poder econômico.

E: Popularização da batata.

F: Alimentos, culinária e gastronomia.

Segmentos tópicos:

A1: Ciclo da fome.

A2: Epidemias.

A3: Desnutrição.

B1: Continentes / eventos históricos.

B2: Fim do monopólio comercial.

C1: Mandioca.

C2: Milho.

C3: Tomate.

C4: Açúcar.

E1: Caldos.

E2: Sopas.

E3: Pão.

E4: Salada.

F1: Livros.

F2: Etiquetas.

F3: Relação entre textos.

Segmentos tópicos de nível inferior:

B1.1: Globalização.

B1.2: Alimentação.na modernidade.

FONTE: Elaborado pelo autor.

Nos resumos 8F51 e 8F50, verifica-se que os alunos, do mesmo modo que na Malha Tópica-Fonte 1, mantiveram o supertópico; já o resumidor 8F43 apresentou-o como tópico. Em seguida, mantiveram os tópicos “expansão marítima”, “mudança nos hábitos alimentares” e “crescimento demográfico”, que foram apontados por 8F43 como subtópicos. No gráfico comparativo percebe-se que há considerável eliminação de segmentos tópicos e manutenção dos quadros tópicos e supertópicos.

A continuidade entre as unidades tópicas é realizada através da introdução de parágrafos, uso de sinais de pontuação e de conectores

A análise do grau em que foi mantida a malha tópica nos diferentes níveis escolares, baseado no texto-fonte (seja através de marcadores, ou estruturação sintática), possibilitou a percepção de que a malha tópica dos resumos foi sendo

redimensionada, porque gradativamente os alunos eliminaram os segmentos tópicos e mantiveram os subtópicos, quadros tópicos e supertópico.

### 3.2. Operações envolvidas na retextualização

Será apresentada, a seguir a retextualização realizada pelos alunos das turmas de 5ª à 8ª séries. Nessas retextualizações procura-se averiguar a ocorrência das operações de transformação de um texto-fonte para o resumo, com base nas postulações de Marcuschi (2001).

#### 3.2.1. Retextualizações da 5ª série

A partir do confronto entre os textos foram observadas as estratégias efetuadas em cada resumo e as operações utilizadas.

##### A) Resumo 5F46

(1) <u>A época chamada Moderna engloba os séculos XVI, XVII e XVIII. Tinha como características demográficas a vida no campo de aproximadamente 80% a 90% da população europeia.</u> A população europeia na modernidade cresceu de 80 para 180 milhões de habitantes.	(1) A época moderna está dentro dos séculos XVI ao XVIII. Tinha como característica a vida no campo de 80% a 90% da população europeia. A população europeia na modernidade cresceu de 80 para 180 milhões de habitantes
--	--

Nesse trecho o resumidor manteve o vocabulário do texto-fonte, modificando apenas a expressão “*engloba apenas por está dentro dos...*”

(2) Ressalte-se <u>que o</u> crescimento demográfico percebido nesse período obrigou os europeus a reformularem os seus (2) <u>processos produtivos no campo,</u> diminuindo as áreas de pastagens e <u>umentando</u> as terras destinadas ao <u>cultivo</u>	2) Que com esse crescimento o trabalho no campo aumentou mais o (cultivo de cereais). Isso fez com que a diminuição das carnes e o aumento do pão aconteça
--	--

<u>de cereais. Isso acarretou uma diminuição no consumo de carne e aumento no de pão.</u>	
---	--

O trecho acima evidencia a introdução de novos vocábulos, mas ainda mantém a estrutura do texto-fonte. Foi realizada a junção entre um período e outro através da introdução de uma expressão de referenciação “*isso fez com que*”, introduzindo uma idéia de explicação.

(3) <u>A agricultura e a criação de animais eram, portanto, suas principais atividades econômicas. Devido ao pequeno desenvolvimento das técnicas agrícolas utilizadas até então a produtividade era baixa</u>	(3) A agricultura e a criação de animais eram suas principais atividades econômicas devido ao pequeno desenvolvimento agrícola utilizado até então a produtividade era baixa.
--	---

Em (3) percebe-se que foi mantida grande parte dos vocábulos pertencentes ao texto-fonte, com exclusão do “*portanto*”, que dá idéia de explicação e foi feita a inclusão do “*até então*”, com o objetivo de marcar a temporalidade.

(4) <u>Isso ocasionava ciclos de fome, casos freqüentes de desnutrição, epidemias e altas taxas de mortalidade</u>	(4) Isso ocasionava ciclos de fome, desnutrição, doenças e taxas de mortalidade nos europeus.
--	---

Também em (4) foi mantida, na retextualização, grande porção dos vocábulos do texto-fonte. Introduziu-se o parágrafo com o pronome demonstrativo “*isso*”, dando a entender que o leitor possui conhecimento prévio do assunto que foi abordado, sendo, portanto, um elemento anafórico.

(5) <u>Durante a Modernidade, há de se ressaltar que ocorreram outros importantes eventos históricos que contribuíram para a alteração da cultura europeia e mundial</u>	(5) Durante a modernidade, ocorreram outros importantes eventos históricos que contribuíram para a alteração da cultura europeia e mundial.
--	---

A mesma estratégia de manutenção dos vocábulos do texto-fonte pode ser verificada em (5), acima. Aplicou-se tão somente a operação de supressão do trecho “há de se ressaltar”, sem, no entanto, levar ao comprometimento do sentido.

(6) <u>Esses acontecimentos também promoveram modificações na alimentação</u>	(6) Esses acontecimentos também promoveram modificações na alimentação
---	--

O resumidor copiou esse fragmento (6) do texto-fonte. Introduziu o parágrafo com o pronome demonstrativo referindo-se aos acontecimentos históricos, pressupondo que o leitor conhece o texto-fonte. O aluno parece não ter considerado que o objetivo desse resumo é o de promover o estudo.

(7) <u>A batata, por exemplo, por sua adaptabilidade a qualquer tipo de solo, possibilidade de estocagem por períodos de tempo mais longos e utilização em produções culinárias como caldos, sopas, assados, pães e saladas se popularizou em países como a Irlanda, Portugal e Espanha.</u>	(7) A batata é um alimento que veio da terra e com ela podemos fazer caldos, sopas, assados pães e saladas. Ela e muito aproveitada em países como Irlanda, Portugal e Espanha.
--	---

Nesse trecho (7) o resumidor realiza condensação de idéias, visando tornar o texto objetivo. Acrescenta o elemento de referênciação “*ela*”, que remete ao vocábulo “*batata*”, evitando assim a repetição. Ainda mantém grande porção do texto-fonte.

8) <u>outros países, como a Inglaterra, a Itália ou a França, demoraram um pouco mais de tempo para adotar a batata em larga escala, já que crenças populares existentes nesses países davam conta de que esse alimento causava doenças e agia</u>	(8) Outros países, como a Inglaterra, a Itália ou a França, demoraram um pouco mais de tempo para adotar a batata pois achavam que ela causava doenças e agia.
--	--

No trecho (8) do texto-fonte, o parágrafo é introduzido pelo pronome “outros”, que, de alguma forma, antecipa uma listagem, como realmente acontece. No



resumo o aluno introduz o conectivo “*pois*” que conduz a uma explicação “resumida” das causas da demora na adoção da batata na alimentação. Isso originou pequenas reformulações do texto-fonte, ficando o aluno mais preso a ele e demonstrando, com isso, o pouco conhecimento sobre a produção desse gênero.

(9) <u>A mandioca</u> , por exemplo, <u>tem sido utilizada</u> regularmente <u>na</u> alimentação <u>africana</u>	(9) A mandioca tem sido aproveitada na África
---	---

Aqui o aluno introduz o parágrafo da mesma forma que no texto-fonte, mas reformula-o, retirando as expressões “*por exemplo*” e “*regularmente*”, fazendo também substituições lexicais (“aproveitada” por “utilizada”) e promovendo redução na composição de constituintes. Nada disso, entretanto, compromete o sentido dado no texto-fonte.

(10) <u>O milho</u> , base alimentar das grandes civilizações meso-americanas ( <u>Maias, Astecas e Incas</u> ).	(10) O milho tá na mesa dos maias, astecas e incas.
--	---

Em (10) acima o retextualizador utiliza palavras do texto-fonte, mas reformula-o retirando uma expressão explicativa que não compromete a compreensão. O resumo apresenta, também, uma marca de oralidade “*ta*”.

(11) <u>O tomate</u> , também originário <u>das Américas</u> , <u>espalhou-se rapidamente</u> pelo mundo e popularizou-se <u>em todos os continentes</u>	(11) O tomate também é das Américas e logo foi se espalhando pra outros continentes
--	---

O aluno, na retextualização de (11), copiou a maioria das porções do texto, excluindo apenas marcas de espaço e tempo, possíveis de serem inferidas com o apoio das porções anteriores do texto.

Nesse resumo foram usadas com maior frequência, na atividade de retextualização, as operações de reformulação (como visto, por exemplo, em (3)), de agrupamento/condensação de argumentos/idéias (como mostrou (7)).

Entre algumas partes do resumo emerge uma relação de resolução, em que uma segunda parte do texto prevê uma solução colocada pela primeira, como aconteceu em (8).

Observa-se, também, a emergência da relação de seqüência, em que partes do texto comunicam fatos em seqüência, como mostram os trechos de (9), (10) e (11).

A relação de causa se faz presente, também, pois revela a causa para uma condição fornecida pela outra porção, como evidencia o trecho (1).

## B) Resumo 5F9

ALIMENTAÇÃO NA MODERNIDADE Globalizando novos alimentos e hábitos alimentares à mesa.	Alimentação na Modernidade
--	----------------------------

O retextualizador coloca título em seu resumo, o que pode ser interpretado como indicativo de que nas práticas escolares os textos escritos devem ser encabeçados por um título, ou pode demonstrar, também, que o resumidor conhece a função semântica desse componente, que é o indicador da temática do texto.

(1) <u>séculos XVI, XVII e XVIII</u>	(1) O texto conta que nos séculos XVI, XVII e XVIII
--------------------------------------	---

Possivelmente o aluno, ao iniciar o texto, lançou mão da estratégia de colocar a informação do século, para manter a relação espaço-temporal e produzir uma ancoragem do texto ao título, de modo a favorecer o tratamento interpretativo. A forma como o texto é introduzido chama a atenção para o gênero. O aluno mudou também o foco narrativo e o tempo verbal. Na verdade, esse aluno conta sobre o texto, com se fosse uma resenha e não um resumo. Apesar de aproximar-se mais do gênero resenha, o assunto central abordado a partir do texto-fonte aparece.

(2) <u>existência de serviços prestados a alguém num banquete e a etiqueta dos</u>	(2) que cada continente comia de uma forma diferente, por exemplo: a partir dos reis
--	--

<p><u>presentes a uma refeição como convivas foram talhadas a partir da ação dos reis franceses.</u></p>	<p>franceses, eles se alimentavam com muita educação vamos dizer que eles tinham etiqueta nas horas das refeições e no dia-a-dia, ou seja, comiam refeições nas horas certas e alimentos diferentes.</p>
--	--

Aqui o aluno utiliza a estratégia de reformulação objetivando explicitude, há grande alteração na apresentação dos tópicos do texto. Apresenta, na introdução do resumo, os assuntos abordados na conclusão do texto-fonte. Parece querer dar um toque personalizado à sua produção e demonstra domínio sobre o assunto.

O resumidor acrescenta o sinal de pontuação – dois pontos – demonstrando querer dar um novo tratamento estilístico ao texto através da pontuação. Além disso apresenta novas estruturas sintáticas e introduz o marcador “ou seja”, com função explicativa. Percebe-se também uma tentativa de descolar-se do texto-fonte.

<p>(3) Enquanto nos palácios as cortes desfrutavam de um notável aparato alimentar, aos (3) <u>camponeses e trabalhadores</u> urbanos restava uma <u>alimentação muito</u> mais <u>simples</u>.</p>	<p>(3) Os trabalhadores e os camponeses, tinham uma alimentação bem simples e os habitantes vendiam seus produtos nas feiras onde eram próximas de suas terras</p>
---	--

Em (3), acima, o retextualizador utiliza a estratégia de reformulação objetivando explicitude. Há grande alteração na apresentação do tópico do texto, excluindo a parte do tópico que trata da vida na corte. O aluno apresenta muita habilidade ao lidar com o resumo de uma maneira própria e demonstra dominar o conteúdo. Há introdução do “onde” com função de situar o local em que aconteciam as feiras.

<p>(4) <u>Servos e camponeses livres</u> complementavam sua <u>alimentação com frutos silvestres</u>. A coleta era considerada imprescindível em especial durante os meses mais frios do ano. <u>Caça e pesca</u> também <u>eram formas</u> de obtenção de mais recursos</p>	<p>(4) Os servos e os camponeses livres se alimentavam de frutos silvestres e a caça e a pesca eram uma forma de conseguir abastecimento das famílias necessitadas.</p>
--	---

para o <u>abastecimento das necessidades familiares</u>	
---	--

Aqui, o aluno utiliza a estratégia de reformulação objetivando explicitude. Há grande alteração na apresentação dos tópicos do texto. Apresenta o último tópico abordado pelo texto-fonte como introdução do resumo, exibindo um estilo de escrita próprio em sua produção e demonstrando domínio do assunto tratado.

Há agrupamento de argumentos condensando idéias, com eliminação de porções onde aparecem palavras de difícil compreensão como “*imprescindível*” e “*obtenção*”. O aluno simplifica o vocabulário para “*eram uma forma de conseguir*”. Procura dar novo tratamento estilístico ao texto através do uso de novas estruturas sintáticas e opções lexicais com eliminação vocabular do texto-fonte. Há uma tentativa de se descolar do texto-fonte.

(5) <u>A batata</u> , por exemplo, por sua adaptabilidade a qualquer tipo de solo, possibilidade de estocagem por períodos de tempo mais longos e utilização em produções culinárias como caldos, sopas, assados, pães e saladas <u>se popularizou em países como a Irlanda, Portugal e Espanha.</u>  <u>Alguns outros países, como a Inglaterra, a Itália ou a França, demoraram um pouco mais de tempo para adotar a batata em larga escala, já que crenças populares existentes nesses países davam conta de que esse alimento causava doenças e agia como estimulante sexual.</u>	(5) Os alimentos neste período, como a batata, ela se popularizou nos países da Irlanda, Portugal e Espanha. Outros países como a Inglaterra, Itália e França demoraram um pouco para adotar a batata e tinham crenças de a batata causava doenças e azia como estimulante
---	--

Nessa porção do texto, o aluno usou a estratégia de reformulação objetivando explicitude. Lançou mão da estratégia de modificar o tratamento estilístico, com seleção de novas estruturas sintáticas e opções lexicais, como “*ela se popularizou...*”, em que utiliza o referente “*ela*” para retomar o assunto sobre o qual falou: a batata. Realizou agrupamento de argumentos condensando e eliminando

porções do texto, através da retirada das seguintes informações: “*por exemplo, por sua adaptabilidade a qualquer tipo de solo, possibilidade de estocagem por períodos de tempo mais longos e utilização em produções culinárias como caldos, sopas, assados, pães e saladas...*”, e também, “*larga escala, já que (...) populares existentes nesses países davam conta de que esse*”. Copiou parte do texto-fonte.

<p>(6) <u>A mandioca</u>, por exemplo, tem sido <u>utilizada</u> regularmente <u>na alimentação africana</u> desde a época colonial até os dias de hoje. <u>Na Europa houve rejeição a esse alimento, encarado pelos habitantes</u></p>	<p>(6) A mandioca foi um alimento usado pelos os africanos e na Europa ele foi recusado por que ele foi encarado pelos habitantes.</p>
---	--

Aqui o aluno usou a estratégia de reformulação objetivando explicitude Copiou grande parte do texto-fonte; e a falta de pontuação dificultou a compreensão desse trecho (6).

<p>(7) <u>O milho, base alimentar</u> das grandes civilizações meso-americanas (<u>Maias, Astecas e Incas</u>), encontrado no continente americano em mais de 100 diferentes variedades, teve boa repercussão <u>e aceitação entre os africanos e, na Europa</u>, de forma</p>	<p>(7) O milho foi a base da alimentação dos Maias, Astecas e Incas e foi aceito pelos africanos e os europeus.</p>
--	---

No exemplo acima, houve grande eliminação de unidades de informação, através da operação de condensação, a fim de tornar objetivas as informações.

É possível, também, a compreensão, devido às inferências realizadas pelo leitor.

A saída encontrada pelo resumidor para manter a coerência, após eliminar as unidades de informação – “das grandes civilizações meso-americanas e encontrado no continente americano em mais de 100 diferentes variedades, teve boa repercussão” – foi a de realizar uma substituição, que se deu com a introdução da vírgula, do conectivo “e” e da forma verbal “foi”, que facilitou a conexão entre as idéias apresentadas e a nova informação.

<p>(8) <u>O tomate</u>, também originário das Américas, <u>espalhou-se rapidamente pelo mundo</u> e popularizou-se em todos os continentes. <u>A Itália o acolheu</u> calorosamente a ponto de torná-lo uma de suas principais referências alimentares <u>em associações com suas prestigiadas e saborosas massas</u></p>	<p>(8) O tomate se espalhou rápido pelo mundo e a Itália se acolheu como o principal alimento e saborosas massas.</p>
---	---

Aqui também o aluno usou a estratégia de reformulação a fim de alcançar explicitude. Copiou porções do texto-fonte e excluiu outras.

O aluno apresenta um novo tratamento estilístico ao texto com seleção de novas estruturas sintáticas e de novas opções lexicais.

Nesse resumo, predominaram as operações de reformulação. O aluno organizou seu texto pautado quase que exclusivamente no vocabulário do texto-fonte. Alterou a organização das orações numa tentativa de produzir um resumo, mas acabou tornando seu texto pobre e em alguns momentos incompreensível.

Entre as unidades de informação desse resumo foram estabelecidas relações de elaboração, o que demonstrou, especificamente através do mecanismo de expansão, nos termos de Halliday e Hasan (1985), o que está contido na primeira parte textual, como em (1), (2) e (3).

O aluno apresenta a relação de seqüência em que partes do texto comunicam fatos seguindo uma ordenação, como em (6) e (7).

As relações que emergem nesse resumo são de elaboração e seqüência, o que demonstra que o resumidor se apóia, quase que exclusivamente, no texto-fonte para explicar eventos ou listá-los. O aluno também apresenta, em seu texto, uma seqüência pouco linear dos fatos, sem se preocupar com sua ordenação. É possível que ele tenha feito uso desse recurso buscando uma construção textual mais pessoal e condensada, o que prejudicou um pouco sua compreensão.

### **C) Resumo 5M51**

O retextualizador coloca título em seu resumo, o que pode ser interpretado como indicativo de que, nas práticas escolares, os textos escritos devem ser

encabeçados por um título; ou pode demonstrar que o resumidor conhece a função semântica desse componente, que indica o temática a ser abordada no texto.

(1) Globalizando novos alimentos e hábitos à mesa	(1) Alimentação na Modernidade
---	--------------------------------

O que mostra o exemplo 5M5I é que há eliminação que afeta as relações entre as partes, já que o texto é reconstruído. A utilização desse tipo de eliminação provoca estratégias retextualizadoras para garantir a coesão e coerência, como foi identificado na porção (2). A relação presente entre as unidades de informação é a de elaboração, que especifica, através do mecanismo de expansão, o que está contido na primeira parte textual.

(2) <u>A época chamada Moderna engloba os séculos XVI, XVII e XVIII. Tinha como características demográficas a vida no campo de aproximadamente 80% a 90% da população europeia do período. A população europeia na modernidade cresceu de 80 para 180 milhões de habitantes.</u> Ressalte.	(2) A <u>Idade moderna</u> engloba os séculos XVI, XVII e XVIII. As características <u>desse período são concentradas</u> na vida no campo. Durante esse período a população europeia cresceu 80 para 180 milhões de habitantes.
---	--

A porção textual acima apresenta o problema de descontinuidade, o que levou o resumidor a operações de reconstrução, visando à regularização sintática, adequando o texto através do uso do demonstrativo “*desse período*”, que recupera a informação anterior e introduz um conector temporal “*durante*”. Mesmo com as alterações manteve a relação de preparação como unidade de informação, que visa orientar a atenção do leitor para o que lhe será apresentado.

Já no exemplo (3), abaixo, a co-construção do texto se registra devido à ocorrência da eliminação da conjunção coordenativa conclusiva “*portanto*”, e a introdução do “*como*”, que apresenta a relação lógico-semântica de causalidade relativa à unidade de informação anterior (2); e iniciou a segunda unidade de informação através da introdução do conectivo de conclusão “*então*”, que mantém a idéia conclusiva da unidade de informação do texto-fonte.

3) <u>A agricultura e a criação de animais eram, portanto, suas principais atividades</u>	(3) Como a vida nesse tempo era no campo então as suas principais atividades no campo eram a agricultura e a criação de animais.
---	--

Aqui, o resumidor utilizou as operações de reordenação sintática e a substituição dos conectores. O objetivo parece ter sido o de garantir a coesão na escrita visando a completude e explicitude. O uso do “*então*” está baseado num sistema lógico-semântico (HALLIDAY; HASAN, 1985) em que foi usada a relação de realce da informação anterior.

Nesse trecho, o aluno manteve a relação semântica de preparação, em relação aos conteúdos a serem apresentados no texto, mesmo modificando as unidades de informação.

(4) As bases da modernidade começaram a ser definidas a partir das Cruzadas, dos renascimentos comercial e urbano e da queda de Constantinopla	4) As bases da modernidade começaram a ser definidas a partir da das cruzadas, dos renascimentos comercial e urbano e da queda da Constantinopla.
--	---

Pode-se ver, no exemplo (4), que a saída usada pelo resumidor foi a de copiar o fragmento do texto. Talvez tenha usado desse recurso porque há citação de diferentes acontecimentos históricos, e cuja nomenclatura (por exemplo, “cruzadas”, “renascimento”) não se pode alterar.

(5) <u>expansão marítima</u> também permitiram aos europeus o aperfeiçoamento das técnicas náuticas e a <u>chegada às terras do Novo Continente</u> , a América. Todo esse intenso intercâmbio trouxe para o contexto mundial uma prematura globalização e, como consequência disso, a <u>alteração dos hábitos alimentares de todos os povos e países.</u>	5) Com a ajuda da expansão marítima e a chegada do novo continente a modernidade cresceu muito na questão da alimentação mudando os costumes alimentares de todos os povos e países.
---	--



No exemplo acima, houve grande eliminação de unidades de informação, através da operação de condensação com o objetivo de clareza e explicitude.

Novamente a saída encontrada pelo resumidor foi a de eliminar várias unidades de informação. Para isso, utilizou a estratégia de substituição, que se deu com a troca do “*também*”, que dá idéia de acréscimo de informação, pela palavra “*com*”, com a qual introduz o parágrafo e apresenta a idéia de modo.

A falta de vírgulas compromete a leitura desse período, mas é possível a sua compreensão, devido ao processo de inferências que devem ser realizadas pelo leitor.

6) <u>Durante a Modernidade</u> , há de se ressaltar que <u>ocorreram</u> outros <u>importantes eventos históricos</u> que contribuíram para a <u>alteração da cultura europeia e mundial</u> .	6) Durante a modernidade ocorreram vários fatos históricos que acabaram modificando a cultura europeia e mundial.
---	---

No quadro acima, o resumidor introduz o parágrafo mantendo a expressão “*durante a Modernidade*”. Possivelmente, o aluno tenha lançado mão dessa estratégia para manter a relação espaço-temporal, e para estruturar melhor a linearidade do texto, organizá-lo em uma sucessão de fragmentos complementares que facilitam o tratamento interpretativo.

O aluno utilizou, também, a estratégia de substituição, que se deu com a troca da expressão “*outros importantes eventos*” por “*vários fatos históricos...*”. Trocou, também, a expressão “*contribuíram para a alteração...*” por “*acabaram modificando...*”. Esses exemplos demonstram a necessidade de deixar claras e explícitas as informações.

Essa unidade de informação (6) mantém com as seguintes uma relação de “*background*”, ou seja, uma parte do texto apresenta uma informação de “fundo”, sem a qual a outra porção textual não pode ser adequadamente compreendida.

No quadro abaixo, (7), o resumidor introduz o parágrafo utilizando o pronome demonstrativo “*nesse*”, provavelmente com a intenção de manter a relação espaço-temporal e facilitar a compreensão.

<p>(7) <u>A batata</u>, por exemplo, por sua <u>adaptabilidade</u> a qualquer tipo de solo, possibilidade de estocagem por períodos de tempo mais longos e utilização em produções culinárias como <u>caldos, sopas</u>, assados, pães e <u>saladas se popularizou</u> em países como a <u>Irlanda, Portugal e Espanha</u>.</p>	<p>(7) Nesse período tiveram muitos alimentos e produtos importantes para o período e um deles foi a batata que era muito procurada porque com ela se fazia caldos, sopas saladas, e se popularizou na Irlanda, Portugal e Espanha.</p>
---	---

O aluno utilizou a estratégia de substituição e reordenação tópica, que se deu quando o resumidor substituiu a expressão “utilização em produções culinárias como caldos, sopas, assados, pães e saladas se popularizou...” por “era muito procurada porque com ela se fazia caldos, sopas saladas, e se popularizou...”.

O uso do “*porque*” oferece ao leitor a idéia de explicação em relação às informações já apresentadas no texto.

<p>8) <u>Além da batata</u>, também <u>o chá, o chocolate e o café</u>, identificados como <u>as bebidas coloniais</u>, foram <u>legados importantíssimos para a nova cultura gastronômica</u> em formação <u>no mundo</u></p>	<p>8) Além da batata o chá, o chocolate e o café, identificados como bebidas coloniais que foram importantíssimas para a nova cultura gastronômica do mundo</p>
--	---

Pode-se ver, no exemplo (8), que a estratégia usada pelo resumidor foi a de copiar o fragmento do texto. Talvez tenha usado desse recurso porque houve a preocupação em citar todos os nomes dos alimentos e países. A introdução de uma oração relativa pelo resumidor acabou por dar origem a um período inacabado, ou, como propõe Decat (1999), uma estrutura “desgarrada”.<sup>2</sup>

<p>(9) <u>A Modernidade</u> também é referencial para a gastronomia mundial por ter sido o período histórico em que os <u>hábitos à mesa se estabeleceram</u>. O uso de <u>talheres, as mesas</u></p>	<p>9) Na modernidade apareceu os costumes de colocar a mesa toalhas, talheres, guardanapos, castiçais e louças selecionadas.</p>
---	--

<sup>2</sup> Decat (1999) considera “desgarrada” uma oração que ocorre de forma independente, como um enunciado por si mesma, sem a oração matriz.

produzidas com esmero e cuidados ( <u>com toalhas, guardanapos, castiçais, louças selecionadas</u> ) (...)	
--	--

No quadro acima, houve eliminação de unidades de informação, através da operação de condensação com o objetivo de clareza e explicitude.

A estratégia usada pelo resumidor foi a de eliminar várias unidades de informação em forma oracional e manter os substantivos.

A retirada do “*também*” elimina a relação temporal mantida, no texto-fonte, entre as porções (8) e (9).

(10) <u>A mandioca</u> , por exemplo, tem sido utilizada regularmente na alimentação africana desde a época colonial até os dias de hoje. Na Europa <u>houve rejeição a esse alimento</u> , encarado	(10) Alguns alimentos eram rejeitados como a mandioca
--	---

No quadro acima, há eliminação de grande parte das informações do texto-fonte; o resumidor opta por descartar a expressão “por exemplo”, veiculando a idéia através de comparação, materializada pela expressão “*como a mandioca*”. Há, também, reordenação tópica e o texto é introduzido por pronome indefinido, o que favorece o enxugamento do texto.

Para finalizar esta seção, é importante ressaltar que prevalece, nessas produções da 5ª série, a estratégia de retextualização por reformulação, que indica uma busca em reorganizar e reduzir o volume de informações do texto-fonte para o resumo, havendo, assim, um rearranjo dos períodos. porém com alto grau de cópia.

As relações mais freqüentes que emergem entre as orações são de elaboração e seqüência, o que demonstra a necessidade de se apoiar, quase que exclusivamente, no texto-fonte para explicar eventos ou listá-los.

Há compreensão textual, porque ao selecionarem conteúdos e condensarem pela eliminação de informações secundárias, os alunos fazem também agrupamentos, sem perder de vista que, ao se produzir resumo, além de diminuir-se o volume de linguagem, é necessário eleger-se as informações essenciais.

### 3.2.2. Retextualizações da 6ª série

#### **D) Resumo 6F46**

O resumidor mantém o título, o que pode ser interpretado como indicativo do conhecimento, construído pelo aluno nas práticas escolares, de que os textos escritos devam ser encabeçados por um título. Já a escolha da repetição do título do texto-fonte nas retextualizações pode ser baseada no conhecimento da função semântica desse componente de indicador do tema.

(1) <u>A época chamada Moderna engloba os séculos XVI, XVII e XVIII</u>	(1) A época moderna foi do século XVI, XVII e XVIII. (2) O crescimento demográfico fez crescer a agricultura e processos do campo.
---	--

A forma verbal “foi” aparece como um organizador de explicação temporal. O aluno manteve a relação de “preparação” como unidade de informação, que visa orientar a atenção do leitor para o que lhe será apresentado. A relação presente entre essa unidade de informação e as seguintes é de “razão”, em que uma parte do texto apresenta uma razão para uma proposta contida na outra porção textual.

2) <u>Tinha como características demográficas a vida no campo</u> de aproximadamente 80% a 90% da população	(2) O crescimento demográfico fez crescer a agricultura e processos do campo.
---	---

O aluno não estabeleceu relação entre sua produção e o texto-fonte, e realizou uma reelaboração mal sucedida. A relação presente entre essa unidade de informação e as seguintes é a de “razão”.

(3) <u>A agricultura e a criação de animais eram, portanto, suas principais atividades econômicas.</u>	(3) A agricultura e a criação de animais eram as principais atividades econômicas.
--	--

Nesse trecho, o aluno copiou todo o fragmento do texto-fonte. Retirou o “portanto”, de modo que a idéia de “conclusão” não aparece no resumo.

<p>Os investimentos (4) <u>na expansão marítima</u> também <u>permitiram aos europeus o aperfeiçoamento das técnicas náuticas</u> e a chegada às terras do Novo Continente, a América. Todo esse intenso intercâmbio <u>trouxe para o contexto mundial uma prematura globalização e, como conseqüência disso, a alteração dos hábitos alimentares</u> de todos os povos e países.</p>	<p>(4) A expansão marítima contribui para a modernidade, eles (os europeus) queriam criar novas rotas para fazer comércio, e isso foi favorável a eles, foi uma globalização, e isso também afetou nos hábitos alimentares.</p>
---	---

O aluno procurou reordenar as porções do texto, retirando informações e reorganizando-as. Usou o dêitico “*e/es*” como referente a “europeus”, para evitar repetição. O dêitico “*isso*” dá a idéia de acréscimo de informação, ou mesmo retomada do que foi dito antes.

Na retextualização, a seqüência do conector “e” atribui ao texto não somente a idéia de acréscimo, de adição de informação, mas mantém, entre as orações, uma idéia de causa/conseqüência.

<p>(5) <u>ocorreram outros importantes eventos históricos</u> que contribuíram para a alteração da cultura europeia e mundial. Esses acontecimentos também promoveram modificações na alimentação. Entre eles podemos mencionar <u>a Reforma Protestante, o surgimento da Imprensa, o Renascimento Científico e Cultural e a Revolução Gloriosa na Inglaterra.</u></p>	<p>(5) Ocorreram também importantes eventos históricos como a reforma protestante, Imprensa e o renascimento científico e cultural e a Revolução da Inglaterra.</p>
--	---

O aluno iniciou a frase usando um verbo no pretérito, provavelmente considerando o conhecimento prévio do leitor sobre o assunto, já que fez uso em seguida do “*também*” para adicionar idéias e reformular o texto, excluindo boa parte do texto-fonte. Essa unidade de informação mantém com as seguintes uma relação de “*background*”, ou seja uma parte do texto apresenta informação de fundo, sem a

qual a outra porção textual não pode ser adequadamente compreendida: eventos que promoveram modificações na alimentação.

<p>6) <u>incorporação de alimentos provenientes de outros continentes à mesa do Velho Mundo, a Europa. A batata, por exemplo, por sua adaptabilidade a qualquer tipo de solo,</u> possibilidade</p>	<p>(6) Muitos alimentos foram se popularizando entre a Europa, pois nasciam em qualquer lugar.</p>
---	--

Houve grande condensação e reordenação dessa porção do texto. O aluno introduziu o conector “*pois*”, marcador explicativo, para explicar a frase anterior. Tem-se, aí, a elaboração, que especifica o que está presente nas partes textuais anteriores.

<p>(7) <u>A Modernidade também é referencial</u> para a gastronomia mundial por ter sido o período histórico em que os hábitos à mesa se estabeleceram. O uso de talheres, as mesas produzidas com esmero e cuidados (com toalhas, guardanapos, castiçais, louças selecionadas), a definição da ordem e da própria existência de serviços prestados a alguém num banquete e a etiqueta dos presentes a uma refeição como convivas foram talhadas a partir da ação dos reis franceses.</p> <p>(7) <u>Enquanto nos palácios as cortes desfrutavam de um notável aparato alimentar, aos camponeses e trabalhadores urbanos restava uma alimentação muito mais simples.</u> Há, evidentemente, diferenças claras entre o que acontecia no campo e na cidade. Os habitantes da zona rural, por exemplo, ainda que atrelados ao feudalismo, já podiam comprar e vender seus produtos</p>	<p>7) A modernidade foi boa para a gastronomia mundial. Mas houveram diferenças, pois os ricos comiam muito bem, já os pobres não. Os camponeses completavam sua alimentação com frutas silvestres, e no frio elas tinham que ser colhidas de qualquer jeito.</p>
--	---

<p>em feiras próximas às terras onde viviam.</p> <p>(7) <u>Servos e camponeses livres complementavam sua alimentação com frutos silvestres.</u> A coleta era considerada imprescindível em especial durante os meses mais frios do ano. (8) <u>Caça e pesca também eram formas de obtenção de mais recursos</u> para o abastecimento das necessidades familiares de um habitante do campo. Isso acontecia porque <u>essas pessoas ainda estavam submetidas ao pagamento</u> de uma pesada carga <u>de tributos</u> aos senhores feudais e <u>à Igreja.</u></p>	
--	--

No trecho acima evidencia-se que o aluno realizou condensação e reordenação tópica do texto-fonte e manteve a coerência. Usou o conector “*mas*”, para introduzir uma problematização, fazendo uma oposição ao que foi dito anteriormente. O “*pois*” foi usado para explicar a frase anterior e favorecer a progressão textual. A relação de “seqüência” entre essa porção e as anteriores se faz presente, pois apresenta partes do texto que comunicam uma seqüência de eventos.

<p>8) <u>Caça e pesca também eram formas de obtenção de mais recursos</u> para o abastecimento das necessidades familiares de um habitante do campo. Isso acontecia porque <u>essas pessoas ainda estavam submetidas ao pagamento</u> de uma pesada carga <u>de tributos</u> aos senhores feudais e <u>à Igreja</u></p>	<p>(8) A caça e pesca também eram feitas, e os camponeses tinham que pagar tributos aos senhores feudais e igreja.</p>
---	--

A utilização das estratégias de condensação e reordenação tópica do texto-fonte fez com que o texto mantivesse a coerência.

O aluno fez uso do “*também*”, para adicionar uma idéia e favorecer uma explicação. A relação de “seqüência” entre essa porção e as anteriores se faz presente, pois apresenta partes do texto que comunicam uma série de eventos.

Nesse resumo (6F46) foram usadas predominantemente as operações de reformulação com objetivo de dar explicitude às informações, e a operação de tratamento estilístico com seleção de novas estruturas sintáticas e opções lexicais.

De modo geral, nesse resumo prevalece a operação de reformulação. Ao resumir, o aluno se prende a determinadas porções do texto e faz reformulações para dar um caráter pessoal à produção, sem perder de vista as idéias centrais do texto-fonte.

O aluno não faz referência ao autor do texto-fonte e não emite opiniões sobre o assunto.

As relações mais presentes entre as unidades de informação foram as de “razão”, em que uma parte do texto apresenta uma razão para uma proposta contida na outra porção textual, como acontece em (2), (3) e (4).

A relação de “seqüência” se faz presente, pois apresenta partes do texto que comunicam eventos em seqüência, como em (5), (6), (7) e (8).

O aluno organiza as orações apresentando, predominantemente, a relação de seqüência entre os acontecimentos do texto e a relação de razão.

### E) Resumo 6F47

ALIMENTAÇÃO NA MODERNIDADE	
Globalizando novos alimentos e hábitos à mesa	

O resumidor não mantém o título, talvez por desconhecer sua função.

(1) <u>A agricultura e a criação de animais eram, portanto, suas principais atividades econômicas. Devido ao pequeno desenvolvimento das técnicas agrícolas utilizadas até então a produtividade era baixa, o que ocasionava grande instabilidade quanto ao rendimento das colheitas.</u>	(1) A agricultura e a criação de animais eram, portanto as principais atividades econômicas européias. Devido ao pequeno desenvolvimento das técnicas agrícolas utilizadas até então a produtividade era baixa o que ocasionava grande instabilidade quanto ao rendimento das colheitas.
---	--



Houve pequena alteração no parágrafo acima. O aluno apresenta o “*portanto*”, com a função de conclusão e copia o restante dessa parte do texto. O resumidor pressupõe que o leitor tenha conhecimento prévio do texto-fonte e dá a idéia de conclusão em relação a elementos do texto-fonte. As relações estabelecidas entre as porções do texto são de “evidência”, em que a segunda parte do texto fornece uma evidência para o que foi afirmado na 1ª parte.

<p>(2) <u>Isso ocasionava ciclos de fome, casos freqüentes de desnutrição, epidemias e altas taxas de mortalidade. As bases da modernidade começaram a ser definidas a partir das Cruzadas, dos renascimentos comercial e urbano e da queda de Constantinopla.</u></p>	<p>(2) Isso fazia com que acontecesse ciclos de fome, casos de desnutrição, epidemias e altas taxas de mortalidade. As bases da modernidade começaram a ser definidas das Cruzadas (expedição militar que se fazia na idade média contra os infiéis), dos renascimentos comercial e urbano e da queda da Constantinopla.</p>
--	--

A porção retextualizada do texto foi introduzida pelo pronome “*isso*”, pressupondo o conhecimento prévio do leitor sobre o assunto sem necessidade de esclarecer as informações anteriores, uma vez que elas são retomadas anaforicamente através do pronome “*isso*”.

<p>3) <u>Durante a Modernidade, há de se ressaltar que ocorreram outros importantes eventos históricos que contribuíram para a alteração da cultura européia e mundial. Esses acontecimentos também promoveram modificações na alimentação. (...)</u></p>	<p>(3) Durante a Modernidade, ocorreram importantes fatos históricos que contribuíram para alteração da cultura européia e mundial, foi a partir desses eventos históricos que houve a alteração e modificação na alimentação.</p>
---	--

O aluno iniciou o texto mantendo o marcador temporal “*durante*”; manteve o verbo no pretérito e transcreveu o restante do parágrafo. Também aparece a relação de “razão” – “foi a partir desses eventos históricos que houve alteração e modificação na alimentação” – entre as unidades de informação, em que uma parte do texto apresenta uma razão para uma proposta. A relação de razão está implícita, nos moldes propostos por Mann e Thompson (1983).

<p>(4) <u>A Modernidade também é referencial para a gastronomia mundial por ter sido o período histórico em que os hábitos à mesa se estabeleceram. O uso de talheres, as mesas produzidas com esmero e cuidados (com toalhas, guardanapos, castiçais, louças selecionadas), a definição da ordem e da própria existência de serviços prestados a alguém num banquete e a etiqueta dos presentes a uma refeição como convivas foram talhadas a partir da ação dos reis franceses.</u></p>	<p>(4) A modernidade é referencial para a gastronomia mundial por ter sido o período histórico em que os hábitos à mesa se estabeleceram. O uso de talheres, as mesas produzidas com esmero e cuidados (com tolhas guardanapos, castiçais, louças selecionadas), a definição da ordem e da própria existência de serviços prestados a alguém num banquete e a etiqueta dos presentes a uma refeição com convivas foram talhados a partir da ação dos reis franceses</p>
---	---

O aluno transcreveu todo o texto. A única alteração foi a retirada do “*também*”. Essa porção apresenta uma série de informações importantes do texto-fonte; talvez por esse motivo o resumidor tenha mantido todos os dados. O texto apresenta, também, relação de “justificativa” entre as orações, e a relação de “elaboração”.

Observando as operações de retextualização, nesse resumo, constata-se que a maioria das ações são de reformulação objetivando explicitude.

As relações estabelecidas entre as porções do texto são de “evidência”, em que a segunda parte do texto fornece uma evidência para o que foi afirmado na primeira parte. Também aparece a relação de “razão”, entre as unidades de informação, em que uma parte do texto apresenta uma razão para uma proposta, a relação de “justificativa”. e a relação de “elaboração”.

Nesse resumo, o aluno utilizou, também, em algumas porções do texto, a relação de “evidência” buscando reafirmar a importância do desenvolvimento da agricultura e da pecuária. A relação de “razão” também foi muito usada para justificar a expansão marítima. As outras estratégias se relacionavam às já citadas com o intuito de melhorar a compreensão dos aspectos apresentados.

Nessa construção textual houve um rearranjo textual pautado, quase que exclusivamente, na cópia de fragmentos do texto-fonte.

## F) Resumo 6F68

ALIMENTAÇÃO NA MODERNIDADE Globalizando novos alimentos e hábitos à mesa	Alimentação na Modernidade
---	----------------------------

O resumidor, mantém o título, o que pode ser interpretado da forma como já exposta aqui, ou seja, pelo fato de ele saber a função desse elemento. Em outras palavras, a escolha da repetição do título do texto-fonte nas retextualizações pode ser baseada no conhecimento da função semântica desse componente de indicador do tema.

(1) Enquanto nos palácios as cortes desfrutavam de um notável aparato alimentar, aos camponeses e trabalhadores urbanos restava uma alimentação muito mais simples. Há, evidentemente, diferenças claras entre o que acontecia no campo e na cidade. Os habitantes da zona rural, por exemplo, ainda que atrelados ao feudalismo, já podiam comprar e vender seus produtos em feiras próximas às terras onde viviam.  Servos e camponeses livres complementavam sua alimentação com frutos silvestres. A coleta era considerada imprescindível em especial durante os meses mais frios do ano. Caça e pesca também eram formas de obtenção de mais recursos para o abastecimento das necessidades familiares de um habitante do campo. Isso acontecia porque essas pessoas ainda estavam submetidas ao pagamento de uma pesada carga de tributos aos senhores feudais e à Igreja.	(1) O texto fala sobre a alimentação na modernidade, onde os pratos típicos e os costumes alimentados foram mudados pela influência de outros povos, explica que a alimentação das pessoas eram de acordo com sua classe. As pessoas de classe alta tinham uma alimentação variável, já os de classe baixa como os camponeses, comiam o que plantavam e para diferenciar vendiam suas colheitas em feiras.
---	--

O resumidor condensou boa parte do texto. Introduziu o parágrafo utilizando uma marca do gênero resenha – “o texto fala”. Houve, também, mudança no tratamento estilístico, procurando colocar sua própria voz no texto. Aparece, aqui, a relação de “elaboração”, pois uma porção do texto especifica os conceitos expostos pela outra parte.

(2) <u>A agricultura e a criação de animais eram, portanto, suas principais atividades econômicas.</u>	(2) A agricultura e a criação de animais eram as principais atividades econômicas.
--	--

O aluno copiou grande parte do texto-fonte. Eliminou somente a palavra “portanto” que, no texto-fonte, introduz a idéia de “explicação”. A relação de “justificativa” se dá, nesse trecho, quando uma parte do texto procura apresentar a conveniência de aspectos apresentados na outra porção textual.

(3) Outra alternativa <u>para evitar que houvesse escassez de alimentos no mercado foi a gradual incorporação de alimentos provenientes de outros continentes à mesa do Velho Mundo</u> , a Europa. A batata, por exemplo, por sua adaptabilidade a qualquer tipo de solo, possibilidade de	(3) mas com a implantação de novos alimentos aos hábitos alimentares outros tipos de cultivos como o açúcar fez com que muitas plantações não lucrassem e isso causou uma balanceada no mercado
---	---

Nesse trecho, o aluno modificou completamente o parágrafo. Introduziu essa porção textual com o “mas”, pressupondo uma relação “adversativa” com o parágrafo anterior. Introduziu elementos que não pertenciam somente a esse trecho do texto-fonte, e condensou as ideias apresentando uma reformulação.

(4) <u>batata</u> , também o chá, o chocolate e o café, identificados como as bebidas coloniais, foram legados importantíssimos para a nova cultura gastronômica em formação no mundo. Além disso, promoveram o crescimento do consumo e da produção do	(4) A batata, mandioca, milho e tomate marcaram muito a época e muitos países como a Itália fizeram com que estes alimentos virassem ingredientes típicos nos pratos. Outros não comiam devido as crenças e ao grande poder do país, onde a
---	---

<p>açúcar, popularizando-o mundialmente ano após ano, em especial, depois da ação empreendedora dos portugueses quanto à produção do “ouro branco” em terras brasileiras.</p> <p>(4) <u>A mandioca</u>, por exemplo, tem sido utilizada regularmente na alimentação africana desde a época colonial até os dias de hoje. Na Europa houve rejeição a esse alimento, encarado pelos habitantes daquele continente como sendo um produto destinado à alimentação de animais.</p> <p>(4) <u>O milho</u>, base alimentar das grandes civilizações meso-americanas (Maias, Astecas e Incas), encontrado no continente americano em mais de 100 diferentes variedades, teve boa repercussão e aceitação entre os africanos e, na Europa, de forma restrita, acabou tornando-se uma iguaria utilizada mais regularmente entre italianos e portugueses.</p> <p>(4) <u>O tomate</u>, também originário das Américas, <u>espalhou-se rapidamente pelo mundo</u> e popularizou-se em todos os continentes. <u>A Itália o acolheu calorosamente a ponto de torná-lo uma de suas principais referências</u></p>	<p>verba conseguia fazer que todos tivessem uma alimentação boa e adequada.</p>
---	---

Em (4) o aluno realizou, também, a condensação e a reelaboração de grande porção do texto, mantendo somente as idéias centrais do texto-fonte, sem perder a coerência. Houve, também, mudança no tratamento estilístico, visando apontar a sua própria voz no texto. A relação de “justificativa” se dá, nesse trecho, quando uma parte do texto procura apresentar a conveniência de aspectos apresentados na outra porção textual – “outros não comiam devido as crenças (...)”.

<p>5) <u>expansão marítima</u> também permitiram aos europeus o aperfeiçoamento das técnicas náuticas e a chegada às terras do Novo Continente, a América. Todo esse intenso intercâmbio trouxe para o contexto mundial uma prematura globalização e, como conseqüência disso, a <u>alteração dos hábitos alimentares de todos os povos e países.</u></p>	<p>(5) Com a expansão marítima vários alimentos chegaram a outros países causando uma grande expansão em rotas e na alimentação</p>
---	---

O aluno condensou adequadamente o texto-fonte mantendo as idéias essenciais no resumo. Houve, também, reelaboração do parágrafo.

Nesse resumo foi utilizada a estratégia de reorganização das seqüências de assuntos, como também foi usada a operação de agrupamento de argumentos condensando idéias.

Esse resumo apresenta a organização dos assuntos realizada de modo não linear em relação ao texto-fonte e há condensação de idéias e também cópia de fragmentos do texto-fonte. O texto do aluno evidencia em certos trechos, a sua habilidade em resumir.

As relações presentes entre as unidades de informação são: a relação de “elaboração”, a relação de “justificativa”.

As relações presentes nessa produção evidenciam maior habilidade de produção do resumo, pois o aluno apresenta um fato e organiza períodos ampliando ou explicando o que foi dito.

### 3.2.3. Retextualizações da 7ª série

#### **G) Resumo 7F17**

<p>ALIMENTAÇÃO NA MODERNIDADE</p> <p>(1) Globalizando novos alimentos e hábitos à mesa</p>	<p>Alimentação na Modernidade</p> <p>(1) Globalizando novos alimentos e hábitos à mesa</p>
--	--

Aqui também o resumidor mantém o título, o que revela seu conhecimento sobre a função semântica para indicar o tema.

<p>(2) <u>A população européia na modernidade cresceu</u> de 80 para 180 milhões de habitantes. <u>Ressalte-se que o crescimento demográfico</u> percebido nesse período obrigou os europeus a reformularem os seus processos produtivos no campo, <u>diminuindo as áreas de pastagens</u> e aumentando as terras destinadas ao cultivo de cereais. Isso acarretou uma diminuição no consumo de carne e aumento no de pão.</p>	<p>(2) Com o aumento da população européia, o aumento do cultivo de cereais foi aumentando e as áreas de pastagens diminuindo, devido ao crescimento demográfico.</p>
--	---

Em (2), acima, o resumidor inicia o parágrafo usando a expressão “*Com o aumento...*”, que apresenta uma idéia de “adição” acrescida de “modo” e pressupõe um conhecimento prévio do leitor. Apresenta o assunto condensando e reordenando as frases do parágrafo. As relações presentes entre as unidades textuais são predominantemente de “razão”, em que uma parte do texto apresenta uma razão para uma proposta contida na outra porção textual.

<p>ocasionava (3) <u>ciclos de fome, casos freqüentes de desnutrição, epidemias e altas taxas de mortalidade.</u> As bases da modernidade começaram a ser definidas a partir das Cruzadas, dos renascimentos comercial e urbano e da queda de Constantinopla. (3) <u>ciclos de fome, casos freqüentes de desnutrição, epidemias e altas taxas de mortalidade.</u></p>	<p>(3) Os ciclos da fome, casos freqüentes de desnutrição, epidemias e altas taxas de mortalidade, eram causados pela baixa produtividade de produtos agrícolas devido a falta de tecnologia das técnicas agrícolas.</p>
---	--

Em (3), ao retextualizar o aluno faz uso do que antes era objeto agora como sujeito, iniciando o parágrafo. Reproduz partes do texto-fonte inicialmente, depois apresenta idéias de modo reordenado e condensado, introduzidas pela locução

verbal “*eram causados*”. A relação de “seqüência” se faz presente, pois as partes do texto comunicam eventos em seqüência.

<p>Os investimentos na (4) <u>expansão marítima</u> também permitiram aos europeus o aperfeiçoamento das técnicas náuticas e a chegada às terras do Novo Continente, a América. Todo esse intenso intercâmbio trouxe para o contexto mundial uma prematura <u>globalização</u> e, como conseqüência disso, a <u>alteração dos hábitos alimentares de todos os povos e países</u>.</p>	<p>(4) Com a expansão marítima foi possível começar a globalização, pois existia um comércio dos europeus com os Asiáticos onde existia um a “troca” de produtos por dinheiro e vice-versa. Como conseqüência disso, houve mudanças nos hábitos alimentares de todos os povos e países.</p>
---	---

Nesse trecho, o aluno apresenta as idéias centrais do resumo, de modo organizado resultante da condensação e reorganização de idéias. Inicia o parágrafo usando o “*com*”, para introduzir uma idéia, que ele pressupõe já conhecida pelo leitor. Apresenta a relação de conclusão ao usar “*como conseqüência disso*” e cita o assunto. As relações presentes entre as unidades textuais são predominantemente de “razão”. Outra relação presente é a de ‘elaboração”, que reelabora, detalha conceitos expostos pela outra parte.

<p>(5) <u>eventos históricos</u> que contribuíram para a alteração da cultura européia e mundial. Esses acontecimentos também <u>promoveram modificações na alimentação</u>. Entre eles <u>podemos mencionar a Reforma Protestante, o surgimento da Imprensa, o Renascimento Científico e Cultural e a Revolução Gloriosa na Inglaterra</u>.</p>	<p>(5) Outros fatos históricos também contribuíram para mudanças nos hábitos de alimentares, tais como: Reforma Protestante, o surgimento da Imprensa, o Renascimento Científico e Cultural e a Revolução Gloriosa na Inglaterra.</p>
--	---

O aluno condensa, reordena idéias e as apresenta em forma de lista de eventos, que explicam a mudança dos hábitos alimentares. A relação de “seqüência” se faz presente, pois as partes do texto comunicam eventos em seqüência.



<p>alternativa (6) <u>para evitar que houvesse escassez de alimentos no mercado foi a gradual incorporação de alimentos</u> provenientes de outros continentes à mesa do Velho Mundo, a Europa. <u>A batata</u>, por exemplo, <u>por sua adaptabilidade a qualquer tipo de solo, possibilidade de estocagem por períodos de tempo mais longos e utilização em produções culinárias</u> como caldos, sopas, assados, pães e saladas se popularizou em países como a Irlanda, Portugal e Espanha.</p>	<p>(6) Para evitar a escassez de alimentos no mercado foi a gradual incorporação de alimentos que se adaptem a qualquer solo, possibilidade de estocagem por períodos mais longos e a utilização em produções culinárias, batata por exemplo.</p>
---	---

Em (6), o resumidor organiza e acrescenta idéias pertinentes ao parágrafo anterior, favorecendo a produção de uma conclusão.

As operações de retextualização mais presentes nesse resumo foram de reorganização das seqüências tópicas. Há, também, a operação de agrupamento de argumentos condensando idéias.

Predominou, nessa produção, a reorganização dos assuntos, possivelmente devido à necessidade de se eleger o essencial do texto-fonte.

As relações presentes entre as unidades textuais são predominantemente de “razão”, de “seqüência”, e de “elaboração” que apresenta uma porção do texto específica aos conceitos expostos pela outra parte.

A predominância da relação de “razão” explica-se provavelmente porque o aluno elegeu o assunto central do texto para, em seguida, oferecer ao leitor fatos em seqüência, buscando ampliar o que foi dito anteriormente.

#### H) Resumo 7F33

<p>ALIMENTAÇÃO NA MODERNIDADE Globalizando novos alimentos e hábitos à mesa</p>	<p>Alimentação na Modernidade</p>
---	-----------------------------------

Mais uma vez foi mantido o título, o que se assenta nas explicações apresentadas até aqui para essa estratégia de retextualização pelo aluno.

(1) <u>A época chamada Moderna engloba os séculos XVI, XVII e XVIII [...]</u>	(1) <u>globalização</u> e, como consequência disso, a (1) <u>alteração dos hábitos alimentares</u> de todos os povos e países.  Durante a Modernidade, há de se ressaltar que ocorreram outros importantes (1) <u>eventos históricos</u> que contribuíram para a alteração da cultura europeia e mundial. Esses acontecimentos também promoveram a [...].
---	---

O aluno demonstra domínio lingüístico e do conteúdo do texto, porque não se prende à seqüência do texto-fonte e consegue selecionar as partes principais das secundárias, estabelecendo entre elas a relação de “seqüência”, uma vez que partes do texto comunicam eventos em ordenação.

2) <u>incorporação de alimentos</u> provenientes de outros continentes à mesa do Velho Mundo,	2) <u>incorporação de alimentos</u> provenientes de outros continentes à mesa do Velho Mundo,
---	---

Aqui ele copiou essa porção do texto, sem modificação vocabular. Entre as unidades de informação surgiu a relação de “razão”, – “porque houve a incorporação de novos alimentos”.

(3) <u>países, como a Inglaterra, a Itália ou a França, demoraram um pouco mais de tempo para adotar a batata em larga escala, já que crenças populares existentes nesses países davam conta de que esse alimento causava doenças e azia como estimulante sexual, o que se chocava com a rigidez da moral cristã da época.</u>	(3) Mas alguns alimentos não tiveram tanta aceitação no mundo e no mercado, por vários e diferentes motivos.
--	--

A introdução do parágrafo foi feita através do conectivo “mas”, indicando uma idéia de oposição sobre a não aceitação de alguns alimentos no mundo. Emerge aí, pois, a relação de “tese-antítese”, conforme propõe Mann e Thompson (1983).

(4) <u>diminuindo as áreas de pastagens e aumentando as terras destinadas ao cultivo de cereais. Isso acarretou uma diminuição</u>	(4) Como foi “popularizado” o pasto destinado ao tratamento de animais foi substituído pela agricultura que até hoje faz parte da economia.
--	---

Garantir as idéias centrais, a condensação das idéias secundárias e os detalhes ou curiosidades do texto-fonte foram as estratégias utilizadas por esse aluno. Entre as unidades de informação surgiu a relação de “razão” – “porque foi popularizado o pasto”.

Nesse resumo, foram utilizadas as operações de retextualização de tratamento estilístico com seleção de novas estruturas sintáticas e opções lexicais.

Devido ao enxugamento do texto, a introdução foi apresentada na forma de tópicos através do uso de parágrafos.

Entre as unidades de informação surgiram a relação de “razão”, e a relação de “seqüência”, ordenando as partes do texto.

Nesse texto, o aluno utilizou operações que apresentaram o assunto central e argumentos que sustentam o assunto, o que justifica as relações citadas acima estabelecidas entre as orações.

### I) Resumo 7F23

Também nessa retextualização foram mantidos o título e o subtítulo.

(1) <u>obrigou os europeus a reformularem os seus processos produtivos no campo, diminuindo as áreas de pastagens e aumentando as terras destinadas ao cultivo de cereais. Isso acarretou uma diminuição no consumo de carne e aumento no de pão.</u>	(1) Os europeus formularam os processos produtivos no campo que diminuiu as áreas das pastagens e aumentou as terras ao cultivo de cereais. Ocorreu uma diminuição no consumo de carnes e aumentou no de pão.
---	---

No trecho acima, o aluno retira porções do texto, copia porções dos parágrafos e faz um trabalho de condensação de idéias através da escolha de informações; e julga como as principais fazendo uso da operação de condensação,

mas sem modificar o vocabulário do texto. Neste trecho, aparece a relação de razão, “porque houve reformulação nos processos produtivos no campo”.

<p>(2) <u>A agricultura e a criação de animais eram, portanto, suas principais atividades econômicas. Devido ao pequeno desenvolvimento das técnicas agrícolas utilizadas até então a produtividade era baixa, o que ocasionava grande instabilidade quanto ao rendimento das colheitas.</u></p> <p><u>Isso ocasionava ciclos de fome, casos freqüentes de desnutrição, epidemias e altas taxas de mortalidade.</u> As bases da modernidade</p>	<p>(2) A agricultura e a criação de animais era as principais atividades econômicas. Pequeno desenvolvimento agrícolas, com isso o caso de fome e desnutrição aumentava e a mortalidade também aumentava.</p>
---	---

No exemplo acima, houve grande eliminação de unidades de informação, através da operação de condensação com a intenção de objetivá-lo. Neste trecho, aparece a relação de “razão” – “porque ocorreram ciclos de fome e desnutrição”.

<p>(3) <u>Os investimentos na expansão marítima também permitiram aos europeus o aperfeiçoamento das técnicas náuticas e a chegada às terras do Novo Continente, a América. Todo esse intenso intercâmbio trouxe para o contexto mundial uma prematura globalização e, como consequência disso, a alteração dos hábitos alimentares de todos os povos e países.</u></p>	<p>(3) A expansão marítima investiu para que os hábitos alimentares tivesse alterações para todos os povos e países. “uma alternativa que eles tiveram para evitar a escassez de alimentos foi a gradual incorporação de alimentos.</p>
---	---

Por esse trecho acima pode-se entrever que o domínio lingüístico e o domínio do conteúdo do texto é revelado por esse aluno, pois elege idéias centrais e consegue priorizá-las sem comprometer a compreensão textual.

<p>(4) <u>Alguns outros países, como a Inglaterra, a</u></p>	<p>(4) Em outros países para eles a batata</p>
--	--

Itália ou a França, <u>demoraram um pouco mais de tempo para adotar a batata em larga escala</u> , já que crenças populares existentes nesses países davam conta de que <u>esse alimento causava doenças</u> e agia como estimulante sexual, o que se chocava com a rigidez da moral cristã da época	causa doenças etc, por isso eles não consumiam batata.
--	--

Nesse parágrafo, há um completo desarranjo do texto. O aluno introduz o dêitico “eles” que pouco favorece a compreensão e a progressão do texto, e força uma explicação que também não faz sentido nesse contexto.

(5) <u>Além da batata, também o chá, o chocolate e o café, identificados como as bebidas coloniais, foram legados importantíssimos para a nova cultura gastronômica em formação no mundo.</u> Além disso, promoveram o crescimento do consumo e da produção do açúcar, popularizando	(5) Além da batata, também o chá, o chocolate, e o café são identificados como as bebidas coloniais, eles foram alegados muitos importantes para a nova cultura gastronômica em formação no mundo.
--	--

O resumidor copia um fragmento do texto-fonte modificado apenas pela introdução do dêitico “eles”, que não é adequado na oração onde aparece. Apresenta a relação de “elaboração”, em que a porção de texto “eles foram [...] mundo” especifica os conceitos expostos pela primeira parte.

(6) <u>A mandioca, por exemplo, tem sido utilizada regularmente na alimentação africana</u> desde a época colonial até os dias de hoje	(6) A mandioca é bem fornecida na alimentação dos africanos.
--	--

Há grande alteração nessa porção retextualizada, porque o resumidor elimina partes essenciais do texto-fonte. Exemplo: “A mandioca, por exemplo, tem sido utilizada regularmente na alimentação africana” por “*é bem fornecida na alimentação*”. A relação de seqüência reflete as partes do texto que comunicam eventos em ordenação.

(7) <u>O milho, base alimentar das grandes civilizações meso-americanas</u> (Maias, Astecas e	(7) O milho é uma base das grandes civilizações meso-americanas,
---	--

Aqui houve quase uma cópia do fragmento do texto-fonte. O aluno demonstra pouca habilidade para selecionar idéias centrais do texto-fonte.

(8) <u>O tomate, também originário das Américas,</u> espalhou-se rapidamente pelo mundo e <u>popularizou-se em todos os continentes.</u> A Itália o acolheu calorosamente	(8) o tomate ele é originário da América e popularizou-se em todos os continentes.
---	--

Nos quatro últimos parágrafos, o aluno condensa várias idéias relacionadas, como uma forma de exemplificação.

Para a produção desse resumo, o retextualizador fez uso das operações de reformulação objetivando a explicitude (mas não o faz com competência).

Neste resumo as relações presentes são basicamente de ‘razão”, a de “seqüência”, refletindo partes do texto que comunicam eventos em ordenação. Apresenta também a relação de “elaboração”.

### 3.2.4. Retextualizações da 8ª série

#### **J) Resumo 8F43**

O resumidor não mantém o título e subtítulo, o que pode revelar seu desconhecimento de que, nas práticas escolares, os textos escritos devam ser encabeçados por um título.

(1) <u>A época chamada Moderna engloba os séculos XVI, XVII e XVIII</u>	(1) O texto “Alimentação na Modernidade” disserta a respeito dos costumes alimentares difundidos mundialmente durante o período que compreende os séculos XVI à XVIII
---	---

O aluno fez uma introdução dando a idéia de tempo sobre o que será apresentado. Faz uso do verbo “*disserta*” no presente do indicativo, de maneira adequada como se estivesse apresentado o que vai ser dito ao leitor, à maneira de uma resenha. Ele antecipa para o leitor o assunto que será tratado no resumo.

<p>(2) o crescimento demográfico percebido nesse período obrigou os europeus a reformularem os seus processos produtivos no campo, diminuindo as áreas de pastagens e aumentando as terras destinadas ao cultivo de cereais. Isso acarretou uma diminuição no consumo de carne e aumento no de pão.</p> <p>A agricultura e a criação de animais eram, portanto, suas principais atividades econômicas.</p>	<p>(2) Na Europa moderna, devido ao crescimento demográfico acelerado houve mudanças no processo produtivo do campo, essencialmente, no aumento do cultivo de cereais. Junto com a pecuária, a agricultura, ainda arcaica, estabelecia-se como atividades econômicas principais.</p>
--	--

O aluno modifica a expressão “*a população européia na modernidade*” para um estilo mais objetivo, ao usar o substantivo próprio “*Europa*” mais o adjetivo “*moderna*”, mas sem perder a noção de tempo citada no texto-fonte. Entre as unidades de informação aparece a relação de “razão”, materializada pelo segmento iniciado por “devido”.

<p>(3) Todo esse intenso intercâmbio trouxe para o contexto mundial uma prematura globalização e, como conseqüência disso, a alteração dos hábitos alimentares de todos os povos e países.</p>	<p>(3) que busca por especiarias, ajudaram na difusão de diversas culturas gastronômicas. Vieram então as grandes navegações</p>
--	--

Após o 2º parágrafo, o aluno deixa de abordar idéias que precisariam ser citadas e passa a introduzir idéias conclusivas, mas que não têm a ver com o que foi citado anteriormente, deixando clara a estratégia de eliminação de idéias anteriores, tornando este parágrafo inadequado. Entre as unidades de informação aparecem a relação de “razão” – porque surgiram as culturas gastronômicas –, a relação de “seqüência”, quando aparecem de modo ordenado as partes do texto que tratam

sobre a ‘busca por especiarias’, a “difusão das culturas gastronômicas” e o surgimento das “grandes navegações”.

<p>(4) <u>Durante a Modernidade</u>, há de se ressaltar que ocorreram outros importantes <u>eventos históricos</u> que contribuíram para a alteração da cultura européia e mundial. Esses acontecimentos também <u>promoveram modificações</u> na alimentação. Entre eles podemos mencionar a Reforma Protestante, o surgimento...</p>	<p>4) Em fim, a modernidade mostrou-se como período histórico onde os hábitos culturais à mesa fixaram-se e modificaram-se, influenciando em nossa vida contemporânea.</p>
--	--

### K) Resumo 8F50

<p><u>ALIMENTAÇÃO NA MODERNIDADE</u></p> <p>(1) <u>Globalizando novos alimentos e hábitos à mesa</u></p>	<p>Alimentação na Modernidade</p> <p>(1) Globalizando novos alimentos e hábitos à mesa</p>
--	--

<p>(2) A época chamada Moderna engloba os séculos XVI, XVII e XVIII/Ressalte-se que o crescimento demográfico percebido nesse período obrigou os europeus a reformularem os</p>	<p>(2) Durante a modernidade, que engloba os séculos XVI, XVII e XIII, ressalta-se um crescimento demográfico que obrigou os europeus a reformularem seus hábitos alimentares.</p>
---	--

Além de manter o título e o subtítulo, o aluno retira porções do texto, copia porções dos parágrafos e faz um trabalho de condensação de idéias através da escolha de idéias que ele julga como as principais, fazendo uso da estratégia de condensação, mas sem modificar o vocabulário do texto.



(3) <u>Modernidade</u> , há de se ressaltar que ocorreram outros importantes eventos históricos que	(3) Tudo isso traz para o contexto mundial o desenvolvimento da globalização.  Os hábitos alimentares tendem a se modificar pela demanda e transformação da população que os pratica.
---	---

Nesse trecho, ele explica a alteração dos hábitos alimentares e cita as causas de todos os acontecimentos dos parágrafos seguintes, favorecendo a coerência do texto.

O aluno demonstra, também, entendimento em relação aos conteúdos do texto-fonte, e produz o resumo de maneira clara e objetiva apesar da eliminação de muitos recursos coesivos. Aparece, também, uma relação de “seqüência”, entre as orações.

(4) <u>A Modernidade também é referencial para a gastronomia mundial por ter sido o período histórico em que os hábitos à mesa se estabeleceram.</u> O uso de talheres, as mesas produzidas	(4) Por tudo isso, a afirmação da culinária e o amadurecimento da gastronomia mundial promovem o crescimento do consumo e a integração de países por meio de degustação de alimentos.
---	---

Para finalizar o resumo, o aluno usa expressão de conclusão, “*por tudo isso*”, retomando o que foi dito antes, usando os próprios argumentos e conclusões. Há, também, a relação de “elaboração”, uma vez que são explicitados ou detalhados conceitos anteriores.

Ele usa a operação de condensação de informações e reconstrução de estruturas textuais na tentativa de reordenação de elementos de enunciados, visando explicitude.

As relações presentes no resumo parecem existir em função do tópico que apresenta a idéia central do texto-fonte. Apresentam os fatos em seqüência, com argumentos que o sustentam.

## L) Resumo 8F51

1) <u>da população europeia/alteração dos hábitos alimentares</u> de todos os povos e países.	(1) Pode se dizer que houve um “ <i>desenvolvimento</i> ” nos hábitos alimentares da população, europeia principalmente, ao longo da história
---	---

O resumidor introduz o assunto do texto de uma maneira completamente diferente do texto-fonte, fazendo uso da voz passiva.

Já nessa porção do texto, o resumidor cita “o Expansionismo marítimo” (um dos principais fatores de mudança nos hábitos de alimentação) deixando de lado as conseqüências do que ocorreu na Europa até o século XVIII. Há também, nesse trecho, relações de “elaboração”.

(2) <u>expansão marítima/alimentos provenientes de outros continentes</u>	(2) O início, considerado ao Expansionismo Marítimo, permitiu a sociedade europeia um contato maior com as “ <i>especiarias</i> ”, alimentos raros da época.
---	--

Apesar de usar seu próprio vocabulário, sem considerar os vocábulos do texto-fonte, para estruturar o parágrafo, o aluno deixa de lado informações anteriores importantes que deveriam ser citadas antes dessas informações. As informações são apresentadas como curiosidades e não são tão relevantes quanto as anteriores. Ele usa a operação de condensação de informações e reconstrução de estruturas textuais na tentativa de reordenar elementos de enunciados que passam para outros.

(3) <u>A batata, /açúcar / ouro branco / milho / tomate.</u>	(3) Logo após a descoberta de “ <i>produtos tropicais</i> ” como a batata, o milho e o tomate “ <i>pratos</i> ” começaram a ser criados com o intuito de se sofisticar a culinária. O açúcar, até então <i>caríssimo e raro</i> , tornou-se “ <i>ouro branco</i> ”.
--	---

Em (3), ele explica a criação da culinária e a introdução do açúcar, que favorece a compreensão do parágrafo seguinte. Apresenta, assim, a relação de “seqüência” entre as orações.

O aluno demonstra, também, entendimento em relação aos conteúdos do texto-fonte, e produz o resumo de maneira clara e objetiva apesar da eliminação de muitos recursos coesivos.

(4) <u>O uso de talheres, as mesas produzidas com esmero e cuidados (com toalhas, guardanapos, castiçais, louças selecionadas), a definição</u>	(4) A nobreza francesa passou a cultivar o hábito para o uso de talheres, educação à mesa sem posta, regras de etiqueta e etc, dando um salto rumo à sofisticação.
---	--

Em (4), o aluno usa a mesma estratégia da porção anterior, eliminando recursos coesivos, construindo o resumo com seu próprio vocabulário. Existe a relação de “seqüência” entre partes que obedecem a uma ordem.

(5) <u>aos camponeses e trabalhadores urbanos restava uma alimentação muito mais simples.</u>	(5) Por outro lado, camponeses morriam de fome no campo.
---	--

Em (5), o resumidor reduz o volume de informação. Introduce uma porção textual utilizando um elemento coesivo – “por outro lado” –, que apresenta uma relação de “elaboração” com a porção anterior.

(6) o crescimento demográfico percebido nesse período obrigou os europeus a reformularem os seus processos produtivos no campo, diminuindo as	(6) A diversidade demográfica proveniente desse período também acarretou mudanças na forma de produção de alimentos.
---	--

O aluno faz uso do referencial “*diversidade demográfica*”, que não foi explorado anteriormente, o que deixa esse parágrafo inadequado, ou seja, sem explicações que seriam fundamentais para o leitor e o estudo do resumidor. Entre as unidades de informação aparece a relação de “razão”.

O aluno apresenta, em todas as porções analisadas, a operação de reorganização das seqüências tópicas e agrupamento de idéias condensando informações, como se pode observar nos quadros.

As relações semânticas de “razão” e de “seqüência” estão presentes. Há também relações de “elaboração”. O aluno, em seu resumo, usa somente unidades de informação que se relacionam diretamente com a idéia central do texto-fonte. Apresenta os fatos em seqüência, com argumentos que o sustentam em relação à escolha do tema central.

Após a análise até aqui apresentada, seguem-se algumas considerações que ressaltam aspectos desenvolvidos em toda a pesquisa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao se propor a observar a retextualização de um texto informativo-científico na escrita de alunos de 5ª a 8ª séries, esta dissertação teve como uma de suas tarefas discutir as operações de retextualização, de um texto escrito para outro de mesma modalidade, conforme as postulações de Marcuschi (2001). Também foram aqui considerados aspectos da visão de Matêncio (2002) e de Dell'Isola (2007) sobre a atividade de retextualização.

As postulações de Koch (1992) em relação aos conceitos de malha tópica vieram colaborar, também, para o entendimento sobre o funcionamento do gênero textual “resumo” em relação aos mecanismos e estratégias lingüísticas utilizadas pelos alunos na sua elaboração.

Como este exercício de reformulação de um texto num segundo texto, em função de um novo receptor e de outro objetivo, deixa marcas específicas no texto, o que se buscou nesta pesquisa foi verificar como o retextualizador construía seu resumo. Foram também verificadas as operações de retextualização mais freqüentes, bem como os mecanismos lingüísticos usados para manutenção da coerência e coesão dos resumos.

Sobre a atividade de retextualização realizada percebe-se que houve, de modo geral, pequena reordenação tópica e grande redução de informações com omissões e seleções, embora, nas séries iniciais, pouco estruturadas.

Verificou-se que a retextualização do texto escrito para outro texto escrito é uma maneira eficaz de organizar informações, quando se trata da produção do resumo escolar. E vale a pena ressaltar que, apesar das diferenças no plano do conteúdo, que foi condensado, não houve grande alteração no grau de coesividade e coerência.

Assim como Dell'Isola (2007), percebe-se que não existe uma fórmula ideal para a retextualização e que o gênero retextualizado irá variar em grande medida. Entretanto, nessa riqueza de produtos, obtêm-se novos textos sobre os quais os alunos irão refletir e a partir dos quais será possível avaliar a qualidade da produção e comunicação.

Além disso, Matencio (2002) reafirma a importância de se organizar o ensino da atividade de retextualização, em que o processo de leitura/escrita seja visto de modo integrado, considerando sempre, além da configuração dos textos para os quais se pretende retextualizar, as condições de produção, recepção e circulação do texto-base e da retextualização.

Diante disso, percebe-se que a utilização das operações de retextualização favorece a organização da produção do resumo, pois apresenta um caráter dinâmico e produtivo ao levar em conta o aspecto textual-discursivo e não apenas as estruturas formais.

Juntamente com Marcuschi (2001) considera-se que, apesar da produção de resumos ser uma das atividades mais comuns na escola e na vida diária, a escola quase nunca utiliza as técnicas de resumo adequadamente e de forma consciente. Quando se trata de trabalhar esse gênero na escola como uma possível ação didática, o professor esbarra em dificuldades; para tê-lo como objeto de estudo, deve compreendê-lo, dominar as estratégias de uso para, somente então, trabalhar com os alunos a técnica do gênero.

Quanto à análise da malha tópica baseada nas concepções de Koch (1992), revela-se que, à medida que os resumidores passaram a manter o supertópico (aqui, equivalente ao título do texto-fonte) e os subtópicos em sua malha tópica, e, excluíram os segmentos tópicos, os resumos mostraram-se mais eficazes, porque apresentaram tópicos centrais e excluíram as informações secundárias.

Os alunos, conforme a compreensão do texto-fonte e do objetivo da tarefa, promoveram modificações significativas no texto original. Essas alterações, como foi mostrado ao longo deste estudo, aconteceram de modo peculiar em cada série; mas em sua maioria, as idéias centrais do texto-fonte foram preservadas.

Portanto, supõe-se que apontar para a necessidade de observar o título do texto e organizar os tópicos afins em torno dele possa vir a ser uma importante estratégia que favoreça a eficiência da produção do resumo escolar.

Além disso, a produção e a análise da malha tópica do texto-fonte mostrou-se um procedimento eficiente para localizar os assuntos centrais do texto, à medida que configura a sua organização hierárquica, possibilitando o entendimento da sua estrutura e a percepção de informações, tendo em vista a construção do sentido global do texto.

Pode-se, a partir das observações levantadas nesta pesquisa, afirmar que entre as habilidades que caracterizam um produtor de resumo eficiente está a habilidade de reconhecer os assuntos principais, ou seja, os supertópicos e subtópicos e eliminar os assuntos secundárias (segmentos tópicos). Além disso, parece eficaz atentar-se para os marcadores de estruturação do texto-fonte, visto que eles são significativos para os interlocutores, no sentido de nortear as escolhas lingüístico-textuais em relação à redução do volume de informações. A construção da malha tópica do texto pode vir a ser uma importante atividade que anteceda à produção do resumo, porque, desse modo, o aluno pode tomar consciência da forma como estão organizados e relacionados os assuntos do texto-fonte.

Ao examinar as marcas lingüísticas usadas no estabelecimento da coesão entre o texto-fonte e a retextualização para o resumo escolar, foi possível verificar que a progressão textual foi mantida com adequação, na maior parte dos resumos, uma vez que os alunos utilizaram os elementos coesivos sem provocar ambigüidade em seus textos; houve gradual redução do volume de texto à medida que optavam por empregar recursos lingüísticos próprios, sem perder os elementos essenciais presentes no texto-fonte e sem prejudicar a coerência.

Houve grande freqüência, também, de operadores de oposição como o *mas*, que se articularam adequadamente em frases cujos conteúdos se opunham.

A utilização de pronomes relativos e de marcas lingüísticas de causalidade, conclusão, explicação, temporalidade e de adição de idéias também foi recorrente nos resumos.

Observou-se a utilização dos marcadores lingüísticos “*pois*”, “*porque*”, “*quando*” e “*também*”, favorecendo de maneira efetiva um melhor encadeamento dos segmentos textuais do resumo e facilitando, desse modo, a compreensão do texto por parte do aluno.

É pertinente lembrar, aqui, que as contribuições de Mann e Thompson (1983) sobre as relações proposicionais, também puderam ser observadas na produção do resumo. As relações mais freqüentes foram: a de “*elaboração*”, em que uma parte do texto elabora ou especifica os conceitos expostos pela outra parte; a de “*razão*”, em que uma parte do texto apresenta uma razão para uma proposta contida na outra porção textual; e a relação de “*seqüência*”, em que as partes de um texto comunicam eventos, em seqüência.

Dessa forma, o gênero resumo, aqui analisado, constitui-se como um eficaz instrumento de aprendizagem, para fins de estudos, pelo que foi observado nos procedimentos utilizados pelos alunos e pelo uso que fazem de variados recursos lingüístico-textuais a fim de apreenderem e compreenderem qualquer conteúdo que necessite ser estudado.

Foi claramente observado nos resumos feitos que várias leituras são possíveis para um mesmo texto, sem perder de vista o assunto central do texto – fonte, já que mudam os leitores.

Observou-se, também, que os professores, em geral, através de vários estudos a respeito de gêneros textuais, reconhecem que existe uma grande preocupação quanto à questão de elaboração de resumos, como também da importância dos mesmos para o desenvolvimento de compreensão da leitura. Todavia, o resumo carece de uma descrição que revele as convenções geradas e praticadas em comunidades discursivas, de diferentes níveis de aprendizagem dos alunos. Isso quer dizer que o professor precisa operar, com clareza, as noções de gênero e de resumo.

Nesta pesquisa, observou-se que o resumo é um instrumento que permite distinguir os sujeitos que compreenderam a essência de um texto, daqueles que o interpretaram mal ou não o interpretaram, sempre que se tenha um critério suficientemente flexível para aceitar modalidades distintas de resumir, todas igualmente válidas, salientando a flexibilidade das estratégias que o leitor pode utilizar ao resumir e ao mesmo tempo as limitações individuais que são impostas a essa tarefa.

Esta pesquisa sobre o uso do resumo, para fins de estudo, possibilitou descrever as muitas estratégias utilizadas pelos alunos na produção deste texto e a reconhecê-lo como gênero textual. Cada vez mais percebe-se a necessidade de desenvolver práticas cotidianas de produção de resumos para instrumentalizar o aluno em relação ao uso deste gênero.

Falar sobre gêneros, mais especificamente resumo, na atualidade, é praticamente um campo ilimitado. Os gêneros são responsáveis por organizar a experiência humana, dando um caráter histórico a cada produção. Os alunos devem se preparar para compreender a dinâmica dos gêneros que circulam na sociedade e estarem aptos a interagir com a escrita a que estão familiarizados e com a que não lhes é familiar, dada a dinamicidade do discurso.



No atual cenário escolar, aqueles que desejam manter-se atualizados em seu campo de estudos precisam, cada vez mais, dar conta de grande carga de leitura. No entanto, sabe-se que essa tarefa, muitas vezes, é difícil de ser realizada, devido a vários fatores externos. Por isso, para lidar com essa necessidade, os alunos devem recorrer ao gênero resumo na tentativa de selecionar quais leituras são realmente fundamentais.

Um resumo é um texto sobre outro texto, de outro autor, e isso deve ficar sempre claro. O autor do texto resumido aparece como se estivesse realizando vários tipos de atos, que, freqüentemente, não estão explicitados no texto original.

Ensinar o aluno a fazer resumo, nas práticas escolares, é uma forma de inseri-lo no universo da produção dessas práticas, é possibilitar que ele produza enquadres que considerem as regularidades lingüísticas, textuais e discursivas dos referidos gêneros nas práticas às quais começa a ter acesso, em um movimento que engloba tanto a apropriação de conceitos e procedimentos escolares – um saber fazer, quanto de modos de referência e de textualização dos saberes – um saber dizer (MATENCIO, 2001).

De tudo o que foi dito, conclui-se que a questão do *resumo escolar* como objetivo de ensino/aprendizagem se depara com o aluno que necessita constituir-se um escritor competente. Daí considera-se que, se a prática escolar do gênero resumo consta da proposta curricular de Língua Portuguesa e se situa no eixo professor/aluno, é necessário levantar a discussão sobre as atividades envolvidas em sua produção de modo que esse gênero circule no contexto escolar cumprindo seu objetivo. Pode-se dizer que existem muitas razões para se produzir resumos, e, também, razões que permitem fazê-los.

Os aspectos observados neste trabalho podem vir a elucidar questões que ainda se encontram indefinidas. É importante observar, finalmente, que “Um escritor competente [...] é alguém que sabe elaborar um resumo ou tomar notas durante uma exposição oral; que sabe esquematizar suas anotações para estudar o assunto” (BRASIL, 1997, p. 48).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABAURRE, M. B. M.; FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T.; GERALDI, J. W. Considerações sobre a utilização de um paradigma indiciário na análise de episódios de refacção textual. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, v. 25, p. 5-23, 1995.
- BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997. (Original russo, 1979)
- BEACCO, J. C.; MOIRAND, S. Autour des discours de transmission de connaissances. **Langages**, Paris, n. 117, p. 32-53, mars 1995.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1997. 144p.
- BRONCKART, J.-P. **Atividades de linguagem, textos e discursos**. São Paulo: Educ, 1999.
- BROWN, G.; YULLE, G. **Discourse Analysis**. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.
- CHAROLLES, M. Introduction aux problèmes de la coherence des textes. **Langue Française**, n. 38, p. 7-41, 1978.
- COSTA VAL, M. G. **Redação e textualidade**. 10. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- DASCAL, M. Relevância conversacional. In: DASCAL, M. (Org.). **Fundamentos Metodológicos da lingüística**. V. IV. Campinas, 1992, p. 105-131.
- DECAT, M. B. N. **“Leite com manga, morre!” da hipotaxe adverbial no português em uso**. 1993. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1993.
- DECAT, M. B. N. Por uma abordagem de (in)dependência de cláusulas à luz da noção de “unidade informacional”. **Scripta: Lingüística e Filosofia**, v. 2, n. 4, p. 23-28, 1999.
- DELL’ISOLA, R. L. P. **Retextualização de gêneros escritos**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- FÁVERO, L. L.; KOCH, I. G. V. **Lingüística textual: Introdução**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1998.
- FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. A Escrita Como Trabalho. In: Maria Helena Martins. (Org.). **Questões de linguagem**. São Paulo: Contexto, 1991. p. 54-63.

FIORIN, J. L.; SAVIOLI, F. P. **Para entender o texto: leitura e redação**. São Paulo: Ática, 1998.

GIASSON, J. **A compreensão na leitura**. Porto: Edições ASA, 1993.

GRICE, H. P. Logic and Conversation. In: COLE, P.; MORGAN, J. L. (Orgs.). **Syntax and Semantics 3: Speech Acts**. New York: Academic Press, 1975.

HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. **Cohesion in Spoken and Written English**. London: Logman, 1985.

JUBRAN, C. C. S.; URBANO, H.; KOCH, I. G. V.; RISSO, M.; FÁVERO, L. L. *et al.* Organização tópica da conversação. In: ILARI, R. (Org.). **Gramática do Português Falado**. Campinas: Unicamp/Fapesp, 1992.

KINTSCH, W.; van DIJK, T. A. Comment on se rappelle et on résume des histoires. **Langue Française**, n. 40, p. 98-116, 1975.

KOCH, I. G. V. **A interação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 1992.

KOCH, I. G. V. **Introdução à lingüística textual**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

KOCH, I.; TRAVAGLIA, L.C. **Texto e coerência**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

MACHADO, A. R. Revisando o conceito de resumos. In: DIONÍZIO, A.; BEZERRA, A. (Orgs.). **Gêneros Textuais Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna 2002. p. 138-150.

MANN, W. C.; THOMPSON, S. A. **Relational Proposition in Discourse**. Berkeley: University of Southern California, 1983.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividade de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001.

MARCUSCHI, L. A. **Gêneros textuais: o que são e como se classificam?** Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2002.

MATENCIO, M. L. M. Atividades de retextualização em práticas acadêmicas: um estudo do gênero resumo. **Scripta** (PUC-Minas), Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p. 25-32, 2002.

MATENCIO, M. L. M. Referenciação e retextualização: um estudo do resumo e da resenha. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIN, 3., 2003, Rio de Janeiro. **Anais...**, Rio de Janeiro: ABRALIN, 2003.

MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G. R. Uma análise de gênero de resumos acadêmicos (abstracts) em economia, lingüística e química. **Revista do Centro de Artes e Letras**, v. 18, n. 1-2, p. 53-90, 1996.

OLSON, D. A escrita como atividade metalingüística. In: OLSON, D.; TORRANCE, N. **Cultura escrita e oralidade**. São Paulo: Ática, 1997.

ORLANDI, E. P. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. São Paulo: Brasiliense, 1993.

PINHEIRO, C. L. Organização tópica do texto e ensino de leitura. **Linguagem & Ensino**, v. 8, n. 1, p. 149-160, 2005.

RIBEIRO, Andréa Lourdes. **A encenação discursiva no gênero resumo acadêmico**. 2005. Tese (Doutorado em Lingüística) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras, Belo Horizonte 2005.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. **Revista Brasileira de Educação**, n. 11, p. 5-16, maio/jun./jul./ago. 1999.

SMOLKA, A. L. B. Conhecimento e produção de sentidos na escola: a linguagem em foco. **Cadernos do CEDES (UNICAMP)**, v. 35, n. 35, p. 41-49, 1995.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 1993.

Van DIJK, T. A. **Cognição, discurso e interação**. São Paulo: Contexto, 1992.

WALLACE, C. Critical literacy awareness in the EFL classroom. In: FAIRCLOUGH, N. **Critical language awareness**. England: Longman, 1992.

**ANEXO**

Alimentação na Modernidade

5M51

Resumo

A Idade Moderna engloba os séculos XVI, XVII e XVIII. As características desse período são concentradas na vida no campo. Durante esse período a população europeia cresceu de 80 para 180 milhões de habitantes.

Como a vida nesse tempo era no campo então as suas principais atividades no campo era a agricultura e a criação de animais.

As bases da modernidade começaram a ser definidas a partir das cruzadas, dos renascimentos comercial e urbano e da queda de Constantinopla.

Com a ajuda da expansão marítima e a chegada do novo continente a modernidade cresceu muito na questão da alimentação mudando os costumes alimentares de todos os povos e países.

Durante a modernidade ocorreram vários fatos históricos que acabaram modificando a cultura europeia e mundial.

Nesse período tiveram muitos alimentos e produtos importantes para o período e um deles foi a batata que era muito procurada porque com ela se fazia caldos, sopas, saladas, e se popularizou na Irlanda, Portugal e Espanha.

Além da batata o chá, o chocolate e o café, identificados como bebidas coloniais que foram importantíssimas para a nova cultura gastronômica do mundo.

Na modernidade apareceu os costumes de colocar a mesa toalha, talheres guardanapos, castiçais e louças selecionadas.

Alguns alimentos eram rejeitados como a mandioca.



06/12/2007

## Alimentação na Modernidade

O texto conta que nos séculos XVI, XVII e XVIII que cada continente comia de uma forma diferente, por exemplo: a partir dos reis franceses, eles se alimentaram com muita educação, como dizer que eles tinham etiqueta nas horas das refeições e no dia-a-dia, eu sei, comiam refeições nas horas certas e alimentos diferentes. Os trabalhadores e os camponeses, tinham uma alimentação bem simples e os habitantes vendiam seus produtos nas feiras onde eram próximas de suas terras. Os senhores e os camponeses livres se alimentaram de frutos silvestres e a caça e a pesca eram uma forma de conseguir abastecimento das famílias necessitadas.

Os alimentos neste período, como a batata, ela se popularizou nos países Irlanda, Portugal e Espanha. Outros países como Inglaterra, Itália e França demoraram um pouco para adotar a batata e tinham crenças de a batata causava doenças e agia como estimulante sexual.

A mandioca foi um alimento usado pelos africanos e na Europa ele foi recusado, porque ele foi encarado pelos habitantes.

O milho, foi a base de alimentação dos Maias, Astecas e Incas e foi aceito pelos africanos e os europeus.

O Tomate se espalhou rápido pelo mundo e a Itália se acolheu como o principal alimento e salteados massas.



## Alimentação na modernidade

5F46

### Globalizando novos alimentos e hábitos à mesa

A época moderna está dentro dos séculos XVI ao XVIII tinha como característica a vida no campo de 80% a 90% da população europeia. A população europeia na modernidade cresceu de 80 para 180 milhões de habitantes. Que sem esse crescimento o trabalho no campo aumentou muito (cultivo de cereais). Isso fez com que a diminuição de carne e o aumento do pão aconteça.

A agricultura e a criação de animais, eram suas principais atividades econômicas. Devido ao pequeno desenvolvimento agrícola utilizada até então a produtividade era baixa.

Isso ocasionava crises de fome, disseminação de doenças e taxas de mortalidade nos europeus. Durante a modernidade ocorreram outras importantes invenções históricas que contribuíram para a sustentação da cultura europeia e mundial. Essas acontecimentos também promoveram mudanças na alimentação.

A batata é um alimento que veio da terra e com ela podemos fazer caldos, sopas, assados, pães e saladas. Ela é muito aproveitada em países como Irlanda, Portugal e Espanha.

7 Outras países, como a Inglaterra, a Itália e a França, demoraram um pouco mais de tempo para adotar a batata pois achavam que ela causava doenças e agia.

A mandioca tem sido aproveitada na África. O milho já na mesa dos maias, astecas e incas.

O tomate também é das Américas e logo foi se espalhando para os outros continentes.

Durante a modernidade a afirmação da culinária e o amadurecimento da gastronomia entre os europeus são também paralelos em virtude da produção.



## Resumo

A agricultura e a criação de animais eram, portanto, as principais atividades econômicas, europeias. Devido ao pequeno desenvolvimento das técnicas agrícolas utilizadas até então a produtividade era baixa, o que ocasionava grande instabilidade quanto ao rendimento das colheitas. Isso fazia com que acontecessem ciclos de fome, casos de desnutrição, epidemias e altas taxas de mortalidade. Ao longo da modernidade começaram a ser definidas as Cruzadas (expedição militar que se fazia na Idade Média contra os infiéis), do renascimento comercial e urbano e da queda de Constantinoplo.

Durante a Modernidade, ocorreram importantes eventos históricos que contribuíram para a alteração da cultura europeia e mundial, foi a partir desses eventos históricos que houve a alteração e modificação na alimentação.

A Modernidade é referencial para a gastronomia mundial por ter sido o período histórico em que os hábitos já nunca se estabeleceram. O uso de talheres, as mesas produzidas com vernizes e cuidados (com toalhas, guardanapos, cortiças, louças selecionadas), a definição da ordem e do próprio existências de serviços prestados se tornou num banquete e a etiqueta dos presentes a uma refeição com convívio foram

Talheres a partir da ação dos reis franceses.



# Resumo

6F 68

O texto fala sobre a alimentação na modernidade, sendo os pratos e pratos e as costumbres alimentares foram mudadas pela influência de outros países, explica que a alimentação dos povos eram de acordo com sua classe. Os povos de classe alta tinham uma alimentação variada, já os de classe baixa como os camponeses, comiam o que plantavam e para sobreviver vendiam suas colheitas em feiras.

A agricultura e a criação de animais eram as principais atividades econômicas, mas com a implantação de novos alimentos nos hábitos alimentares outros tipos de culturas como a açúcar por um que muitas plantações nos lucram e isso causou uma balança de nos mercados.

A batata, mandioca, milho e tomate marcaram muito a época e muitos países como a Itália, passaram com que outros alimentos usavam ingredientes típicos nos pratos, outros não comiam desde as crianças e ao grande falar do pão, onde a sexta consagrou fazer que todos tivessem uma alimentação boa e adequada.

Com a navegação marítima vários alimentos chegaram a outros países causando uma grande expansão em costumes e na alimentação.



A época Moderna foi do século XVI, XVII e XVIII. Incessantemente demográfico fez crescer a agricultura e processos de campo. A agricultura e a criação de animais eram as principais atividades econômicas. A expansão marítima contribuiu para a modernidade, eles (os europeus) queriam criar novos rotas para fazer comércio, e isso foi favorável a eles, foi uma globalização. Isso também afetou nos hábitos alimentares. Descobriram também importantes eventos históricos como a reforma protestante, imprensa e o renascimento científico e cultural e a Revolução da Inglaterra. Muitos alimentos foram se popularizando entre a Europa, pois nasciam em qualquer lugar. A modernidade foi uma época para a gastronomia mundial. Mas houveram diferenças, pois os ricos comiam muito bem, já os pobres não. Os camponeses completavam sua alimentação com frutos silvestres, e no fim eles tinham que ser colhidos de qualquer jeito. A caça e pesca também eram feitas, e os camponeses tinham que pagar tributo aos senhores feudais e igreja.



6/13/07

7F17

## Alimentação na modernidade

### Globalizando novos alimentos e hábitos à mesa

Com o aumento da população <sup>européia</sup> e o aumento do cultivo de cereais foi aumentando e as áreas de pastagens diminuindo, devido ao crescimento demográfico.

Os ciclos da fome, casos frequentes de desnutrição, epidemias e altas taxas de mortalidade, eram causados pela baixa produtividade de produtos agrícolas devido a falta de tecnologia das técnicas agrícolas.

Com a expansão marítima, foi possível começar a globalização, pois existia um comércio dos europeus com os Asiáticos onde existia uma troca de produtos por dinheiro e vice-versa, como consequência disso, houve mudanças nos hábitos alimentares de todos os povos e países.

Outros fatos históricos também contribuíram para mudanças nos hábitos alimentares, tais como: Reforma Protestante, o surgimento da imprensa, e

### Renascimento Científico e Cultural e a Revolução Gloriosa na Inglaterra

Para evitar a escassez de alimentos no mercado foi a gradual incorporação de alimentos que se adaptem a qualquer solo, possibilidade de estocagem por períodos mais longos e utilização em produções culinárias, a batata por exemplo.



na  
Modernidade

Na idade moderna ocorreram várias mudanças históricas, que modificaram hábitos antigos, e tiveram o início da globalização.

Um exemplo de globalização foi o que ocorreu com a culinária, algumas especiarias que só eram plantadas e consumidas em um lugar foram inseridas em distintos países.

mas alguns alimentos não tiveram tanta aceitação no mundo e no mercado, por vários e diferentes motivos.

Como foi "popularizado" os produtos destinados ao tratamento de animais foi substituído pela agricultura que até hoje faz parte da economia.





### Resumo

Os europeus formularam os processos produtivos no campo, que diminuiu as áreas de pastagens e aumentou as terras ao cultivo de cereais. Ocorreu uma diminuição no consumo de carne e aumento no de pão.

A agricultura e a criação de animais era as principais atividades econômicas. Pequeno desenvolvimento agrícola, com isso o caso de fome de destruição aumentava e a mortalidade também aumentava.

A expansão marítima investiu para que os hábitos alimentares tivessem alterações para todos povos e países, uma alternativa que eles tiveram para evitar escassez de alimentos foi a gradual incorporação de alimentos.

Em outros países para eles a batata, couve, damasco etc, por isso eles não consumiam batatas. Além da batata, também o chá, o chocolate, e o café são identificados como as bebidas coloniais, eles foram alimentos muito importantes para a nova cultura gastronômica em formação no mundo. A mandioca é bem fornecida na alimentação dos africanos. O milho é uma base alimentar das grandes civilizações meso-americanas, o tomate ele é originário da América e popularizou-se em todos os continentes.





## Atividade de resumo

8F 43

O texto "Alimentação na Modernidade" disserta a respeito dos costumes alimentares difundidos mundialmente durante o período que compreende os séculos XVI à XVIII.

Na Europa moderna, devido ao crescimento demográfico acelerado, houve mudanças no processo produtivo do campo, essencialmente, no aumento do cultivo de cereais. Junto com a pecuária, a agricultura, ainda arcaica, estabelecia-se como atividades econômicas principais.

Vieram então as grandes navegações que, na busca por especiarias, ajudaram na difusão de diversas culturas gastronômicas.

Em fim, a modernidade mostrou-se como período histórico onde os hábitos culturais à mesa fixaram-se e modificaram-se, influenciando em nossa vida contemporânea.



tilibra





## Alimentação na Modernidade

8F 51

Podemos dizer que houve um "desenvolvimento" nos hábitos alimentares da população, europeia principalmente, ao longo da história. O início, considerado o Expansionismo Marítimo, permitiu a sociedade europeia um contato maior com os "especieiros" - alimentos raras à época. Logo após a descoberta de "produtos tropicais" como a batata, o milho e o tomate "pratos" começaram a ser criados com o intuito de se reafirmar a culinária. O açúcar, até então caríssimo e raro, tornou-se o "ouro-branco".

A mudança francesa passou a cultivar o hábito para o uso de balneio, educação à mesa, bem posta, regras de etiqueta e etc, dando um novo rumo à reafirmação. Por outro lado, compomos moriam de fome no campo.

A densidade demográfica proveniente desse período também aconteceu mudanças na forma de produção de alimentos.



tilibra



## Alimentação na Modernidade

### Globalizando novos alimentos e hábitos à mesa.

8F 50

Durante a modernidade, que engloba os séculos XVI, XVII e XVIII, ressalta-se um crescimento demográfico que obrigou os europeus a reformularem seus hábitos alimentares.

A alteração dos hábitos alimentares de todos os povos e países é provocado pelo advento da modernidade, pelo desenvolvimento das técnicas agrícolas utilizadas à produtividade baixa, e pelo intenso intercâmbio entre países monopolistas e monopolizados.

Tudo isso traz para o contexto mundial o desenvolvimento da globalização.

Os hábitos alimentares tendem a se modificar pela demanda e transformação da população que os pratica.

Por tudo isso, a afirmação da culinária e o amadurecimento da gastronomia mundial.

SÃO DOMINGOS

promovem o crescimento do consumo e a integração dos países por meio da degustação de alimentos.