



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Câmpus de São José do Rio Preto

Rita Rodrigues de Souza

Resumo escolar no Ensino Médio Técnico Integrado Integral:
uma experiência de leitura e escrita em uma abordagem sócio-retórica

São José do Rio Preto – SP
2015

Rita Rodrigues de Souza

Resumo escolar no Ensino Médio Técnico Integrado Integral:
uma experiência de leitura e escrita em uma abordagem sócio-retórica

Tese apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Estudos Linguísticos (Área de Concentração: Linguística Aplicada) junto ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Câmpus de São José do Rio Preto.

Orientadora: Profa. Dra. Solange Aranha

São José do Rio Preto – SP
2015

Souza, Rita Rodrigues de.

Resumo escolar no ensino médio técnico integrado integral : uma experiência de leitura e escrita em uma abordagem sócio-retórica / Rita Rodrigues de Souza. -- São José do Rio Preto, 2015
219 f. : il., tabs.

Orientador: Solange Aranha
Tese (doutorado) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas

1. Linguística aplicada. 2. Análise do discurso. 3. Ensino profissional.
4. Resumos - Redação. 5. Comunicação escrita. I. Aranha, Solange.
II. Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho". Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas. III. Título.

CDU – 412

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca do IBILCE
UNESP - Câmpus de São José do Rio Preto

Rita Rodrigues de Souza

Resumo escolar no Ensino Médio Técnico Integrado Integral:
uma experiência de leitura e escrita em uma abordagem sócio-retórica

Tese apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Estudos Linguísticos (Área de Concentração: Linguística Aplicada) junto ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Câmpus de São José do Rio Preto.

Comissão Examinadora

Titulares

Profª. Dra. Solange Aranha (Orientadora)
(Unesp-Ibilce – Universidade Estadual Paulista)

Profª. Dra. Marília Mendes Ferreira
USP – Universidade de São Paulo

Prof. Dr. Francisco José Quaresma de Figueiredo
UFG – Universidade Federal de Goiás

Profª. Dra. Lília Santos Abreu-Tardelli
(Unesp-Ibilce – Universidade Estadual Paulista)

Prof. Dr. Livre-docente Douglas Altamiro Consolo
(Unesp-Ibilce – Universidade Estadual Paulista)

Suplentes

Profª. Dra. Suzi M. Spatti Cavalari
Unesp-Ibilce – Universidade Estadual Paulista

Profª. Dra. Eliane Lousada
USP – Universidade de São Paulo

Profª. Dra. Anise de A. G. D’Orange Ferreira
Unesp-FCLAr – Universidade Estadual Paulista

São José do Rio Preto, 26 de junho de 2015

Dedico esta tese...

Aos queridos participantes da pesquisa, com carinho e gratidão.

Aos meus pais, Francisco e Abadia, pelo exemplo de vida que eles são para mim.

Aos meus dez irmãos: Irani (*in memoriam*), Ideni, Ivani (*in memoriam*), Maria de Lourdes, Benedita, Maria Alice, Paulo, Maria Aparecida, Magna e Iraídes (*in memoriam*), por todo amor e ajuda que me dedicam.

Ao meu esposo, Wanderley, e à minha filha, Ana Cássia, pela paciência, amor e sabedoria com que sempre me acompanham.

Agradeço...

A Deus, por me amar e guiar minha vida, dando-me sempre forças para seguir em frente e colocando pessoas maravilhosas, desafiadoras e generosas em meu caminho, às quais sou imensamente grata.

À minha orientadora, profa. Dra. Solange Aranha, pela confiança em minha capacidade, pela apresentação de uma nova maneira de pensar o processo de ensino e aprendizagem, por me desafiar sempre na busca do conhecimento, pelas leituras, sugestões, correções e pela disponibilização de material.

Aos professores da pós-graduação do Ibilce, pelos ensinamentos e exemplos de compromisso com o desenvolvimento humano e com a construção de conhecimentos.

Aos funcionários da Seção Técnica de Pós-Graduação, pela atenção e acolhimento.

Aos funcionários da Biblioteca do Ibilce, pelo comprometimento e atenção.

À profa. Dra. Lília Santos Abreu-Tardelli e ao prof. Dr. Livre-docente Douglas Consolo Altamiro, pelas importantes contribuições no exame de qualificação.

Ao professor Dr. Francisco Quaresma, pelos questionamentos e sugestões no debate do trabalho no VI SELIN.

À profa. Dra. Cyntia Regina Ficher, pelas valiosas contribuições a essa pesquisa no debate do pôster no V SELIN.

À profa. Dra. Fabiana Cristina Komesu, pela disponibilidade em ler o artigo de qualificação especial.

À profa. Bruna Gabriela Augusto Marçal Vieira, pela generosidade em compartilhar conhecimentos.

Aos amigos com quem compartilhei a construção de conhecimentos e as dificuldades: Mariana Campos, Arlete, Neuraci, Plínio, Rubia Mara, Fabrício Amorim, Anderson, Márcia e Graziela.

Aos alunos do Curso Técnico em Eletrotécnica, participantes da experiência piloto.

Aos docentes Marta, Lúcia, Nádia e Leo que participaram lendo e corrigindo os textos dos alunos.

Ao Instituto Federal de Goiás, pela concessão da licença de vinte e dois meses e da bolsa de estudos que me permitiram dedicar mais tempo à pesquisa e participar de eventos científicos.

À profa. Fernanda Franco Tiraboschi, pela leitura compartilhada dos textos em língua inglesa que fundamentam esta tese.

Aos colegas docentes e técnico-administrativos do IFG que sempre me incentivaram.

À minha sogra, Aparecida Fátima, pelo apoio, orações e por cuidar da Ana Cássia.

Aos professores que compuseram a Banca Examinadora, pelas arguições e sugestões que muito contribuíram para a versão final desta tese.

*Determinando algum objetivo, sejamos firmes em nossos propósitos, pois, assim, a luz
brilhará em nossos caminhos.
Adaptado de Jó 22, 28.*

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
CAPÍTULO 1: ARCABOUÇO TEÓRICO.....	23
1.1 Teoria de Gênero.....	23
1.2 Concepção de gênero.....	27
1.3 Conceitos-chave.....	39
1.3.1 Comunidade discursiva.....	40
1.3.2 Propósitos comunicativos.....	43
1.3.3 Tarefas.....	48
1.4 Modelo de organização retórica.....	50
1.5 Curso de escrita baseado em gênero.....	54
1.5.1 Implicações pedagógicas.....	55
1.5.2 Exemplos de cursos de escrita baseados em gênero.....	58
1.6 Análise de Necessidades.....	68
1.7 Síntese e justificativa do arcabouço teórico.....	73
CAPÍTULO 2: METODOLOGIA.....	75
2.1 Natureza da pesquisa.....	75
2.2 Contexto da pesquisa.....	78
2.3 Descrição dos participantes da pesquisa.....	84
2.4 Coleta de dados e procedimentos de análise.....	86
2.5 Descrição dos instrumentos de coleta de dados.....	88
2.5.1 Parte (I): Levantamento de subsídios e de necessidades.....	89
2.5.1.1 Manuais de Metodologia Científica.....	89
2.5.1.2 Experiência piloto.....	91
2.5.1.3 Produção inicial: levantamento de necessidades.....	92
2.5.1.4 Questionário diagnóstico: levantamento de necessidades.....	92
2.5.2 Parte (II): Sobre a aplicação do modelo de organização retórica.....	94
2.5.2.1 Produção final.....	94
2.5.2.2 Interações orais e escritas em sala de aula.....	96
2.5.2.3 Questionário de apreciação.....	98
2.5.2.4 Diário de campo.....	99
2.6 Limitações do contexto de pesquisa.....	100
CAPÍTULO 3: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS.....	102
3.1 Parte (I) - Subsídios, necessidades e modelo de organização retórica de resumo escolar.....	102
3.1.1 Análise de Manuais de Metodologia Científica: subsídios para a escrita de resumo escolar.....	103
3.1.1.1 Conceito de resumo em manuais de Metodologia Científica.....	103
3.1.1.2 Características lexicogramaticais e composicionais do resumo.....	110
3.1.2 Experiência Piloto: Subsídios para a escrita de resumo escolar.....	115
3.1.3 Levantamento de necessidades.....	122
3.1.3.1 PSA e TSA a partir das respostas ao questionário.....	122
3.1.3.2 PSA a partir da análise da produção inicial.....	144
3.1.4 Modelo de resumo escolar de reportagem: organização retórica.....	151
3.1.4.1 Descrição do modelo: movimentos e passos.....	154

3.1.4.1.1 Movimento 1 (M1).....	155
3.1.4.1.2 Movimento 2 (M2).....	155
3.1.4.1.3 Movimento 3 (M3).....	156
3.1.4.2 Recursos lexicogramaticais e composicionais.....	156
3.2 Parte (II): Apresentação e análise dos dados referentes à aplicação do modelo.....	159
3.2.1 Análise da produção final versus a inicial.....	159
3.2.2 Implicações para o discente e o docente a partir da experiência de leitura e de escrita de resumo escolar.....	178
 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	 187
4.1 Reflexões: da experiência de leitura e escrita de resumo escolar a possíveis contribuições.....	187
4.2 Limitações da pesquisa e sugestões de futuros estudos.....	194
4.3 Retorno dos resultados aos participantes discentes.....	195
 REFERÊNCIAS.....	 198
 ANEXOS.....	 204
ANEXO A – Parecer do Comitê de Ética.....	204
ANEXO B – Texto: <i>Cientistas conseguem “roubar”</i> eletricidade de folhas de espinafre.....	207
ANEXO C – Reportagem: Um apagão no país ensolarado.....	208
 APÊNDICES.....	 212
APÊNDICE A – Curso de leitura e escrita: resumo escolar em uma abordagem sócio-retórica.....	212
APÊNDICE B – Questionário Diagnóstico.....	215
APÊNDICE C – Questionário de Avaliação.....	217
APÊNDICE D – Critérios de Avaliação.....	218

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Procedimento de análise de gênero a partir do texto (SWALES, 2004).....	45
Figura 2: Modelo CARS (SWALES, 1990).....	53
Figura 3: Respostas da questão nº. 9, primeira parte.....	134
Figura 4: Respostas da questão nº. 9, segunda parte.....	135
Figura 5: Respostas da questão nº. 1, quarta parte do questionário.....	139
Figura 6: Respostas da questão nº. 2, quarta parte do questionário.....	141
Figura 7: Modelo de Organização Retórica de Resumo Escolar de Reportagem.....	154

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Contribuições de diferentes áreas para a concepção de gênero (SWALES, 1990)..	28
Quadro 2: Aspectos importantes da concepção de gênero de Swales (1990).....	30
Quadro 3: Aspectos de gênero conforme Dean (2008).....	34
Quadro 4: Fases do curso de leitura e escrita de resumo escolar – 2014.....	83
Quadro 5: Contexto da pesquisa.....	84
Quadro 6: Participantes da pesquisa: discentes.....	85
Quadro 7: Participantes da pesquisa: docentes	85
Quadro 8: Objetivos, perguntas e instrumentos.....	87
Quadro 9: Livros de Metodologia Científica.....	90
Quadro 10: Critérios de correção.....	95
Quadro 11: Atividades.....	97
Quadro 12: Síntese de tipos de resumo.....	104
Quadro 13: Como resumir.....	109
Quadro 14: Síntese das características lexicogramaticais e composicionais do resumo.....	112
Quadro 15: Aulas da experiência piloto.....	115
Quadro 16: Transcrição e objetivo da questão nº.1, terceira parte do questionário.....	136
Quadro 17: Síntese dos aspectos levantados na análise dos manuais de Metodologia Científica, nas respostas ao questionário diagnóstico e na experiência piloto.....	148
Quadro 18: Aulas ministradas para a coleta de dados.....	160
Quadro 19: Síntese da análise dos textos da produção final- Análise da pesquisadora.....	171
Quadro 20: Síntese da análise dos textos da produção final- Análise da profa. Marta.....	174
Quadro 21: Síntese da análise dos textos da produção final- Análise da profa. Lúcia.....	175
Quadro 22: Síntese da análise dos textos da produção final- Análise da profa. Nádia.....	176
Quadro 23: Síntese da análise dos textos da produção final- Análise do prof. Leo.....	177

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Síntese do aproveitamento discente – Análise da pesquisadora.....	171
Tabela 2: Síntese do aproveitamento discente – Análise da profa. Marta.....	175
Tabela 3: Síntese do aproveitamento discente – Análise da profa. Lúcia.....	176
Tabela 4: Síntese do aproveitamento discente – Análise da profa. Nádia.....	176
Tabela 5: Síntese do aproveitamento discente – Análise do prof. Leo.....	177

LISTA DE SIGLAS

LM	- Língua materna
CTIIE	- Curso Técnico Integrado Integral em Eletrotécnica
EM	- Ensino Médio
PIBIC-EM	- Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica no - Ensino Médio
IF	-Institutos Federais
EPTNM	- Educação Profissional Técnica de Nível Médio
EMTII	- Ensino Médio Técnico Integrado Integral
CD	- Comunidade Discursiva
CARS	- <i>Create a Research Space</i> (Criando Espaço de pesquisa)
ESP	- <i>English for Specific Purpose</i> (Inglês com fins Específicos)
EAP	- <i>English for Academic Purposes</i> (Ensino Instrumental da Língua Inglesa para fins Acadêmicos)
TSA	- <i>Target Situation Analysis</i> (Análise da Situação-Alvo)
PSA	- <i>Present Situation Analysis</i> (Análise da Situação-Presente)
IFG	- Instituto Federal de Goiás
CEFET-GO	- Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás
CNE/CEB	- Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica
PROEJA	- Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
ENEM	- Exame Nacional do Ensino Médio
ABNT	- Associação Brasileira de Normas Técnicas
NBR	- Norma Brasileira

RESUMO

Esta tese apresenta uma pesquisa atinente a uma experiência de leitura e de escrita de resumo escolar no contexto da Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Conduziu-se a pesquisa com discentes da 2ª série do Curso Técnico Integrado Integral em Eletrotécnica, em um dos campi do Instituto Federal de Goiás, em 2014. A experiência de escrita objetivava a instrumentalização e a conscientização crítica de gênero, como propõem Aranha (2002, 2004, 2009) e Devitt (2004, 2009). A pesquisa configura-se, portanto, como qualitativo-interpretativa de base etnográfica, segundo Zaharlick e Green (1991), Serrano (1994), Flick (2009) e Bortoni-Ricardo (2008). Para fundamentar a experiência de escrita, selecionou-se, sob a luz da abordagem sócio-retórica, um arcabouço teórico referente a conceitos-chave dos estudos de gênero textual. Primeiro, abordou-se o conceito de gênero a partir de Swales (1990, 1992, 2004, 2009a, 2009b), Dean (2008) e Devitt (1993, 2004, 2009). Em seguida, recorreu-se a Biasi-Rodrigues, Herais e Araújo (2009), Swales (1990, 1992) e Hyland (2004) para apresentar o conceito de comunidade discursiva. Na sequência, discutiu-se a respeito dos propósitos comunicativos, a partir de Askehave e Swales (2001), Swales (1990, 2004), Askehave e Nielsen (2004), Biasi-Rodrigues e Bezerra (2012); e, depois, para o conceito de tarefas e a noção de estrutura retórica, buscou-se subsídios em Swales (1990). Em relação à aplicação pedagógica dos conceitos, orientou-se em Ramos (2004), Hyland (2004), Aranha (2002, 2009) e Devitt (2004, 2009), que contribuíram para a proposição de um curso de leitura e escrita. Por fim, para a realização da análise de necessidades, fundamentou-se em Cintra, (1992), Benesch (1996, 2006), Songhori (2008) e em Cintra e Passarelli (2008). Os dados da análise de necessidades, a partir de respostas dos participantes ao questionário diagnóstico, revelaram que os participantes tinham conhecimentos teóricos sobre a leitura e a escrita de resumo escolar. Contudo, a análise de necessidades, a partir de uma produção inicial, evidenciou que eles não aplicaram os conhecimentos que demonstraram ter, ao invés disso, escreveram textos dissertativos. Por meio dessas análises e da consideração de subsídios advindos de uma experiência piloto e da análise de manuais de Metodologia Científica, verificou-se a pertinência de se propor um modelo de estrutura retórica para a escrita de resumo escolar para discentes do Ensino Médio Técnico e a necessidade de remodelar o curso de leitura e escrita, inicialmente desenhado na fase piloto. Considerando essas constatações, propôs-se um modelo de estrutura retórica para subsidiar o curso sobre o gênero resumo escolar. O modelo proposto, mediante embasamento teórico-prático, mostrou-se útil como uma ferramenta pedagógica. Os resultados, referentes à aplicação desse modelo, indicaram que os participantes produziram um texto mais próximo da estrutura retórica de resumo escolar, em comparação à produção inicial; também se ativeram mais aos propósitos comunicativos, ao contexto de produção e circulação. Ademais, a pesquisa proporcionou à professora pesquisadora e aos participantes uma reflexão sobre a experiência de leitura e escrita. Dessa reflexão emergiram implicações para o processo de ensino e aprendizagem de leitura e de escrita de resumo escolar no contexto do Ensino Médio Técnico Integrado Integral.

Palavras-chave: Gênero. Sócio-retórica. Resumo escolar. Ensino Médio Técnico Integrado Integral.

ABSTRACT

This dissertation presents the findings relating to a research about the experience of reading and writing school summaries in the context of Professional Education Middle Level Technical. Was conducted this research with students of the 2nd series of the Integrated Technical Course in Electrical Integral, of one of the campuses of the Federal Institute of Goiás, in 2014. The reading and writing experience aimed at instrumentation and critical awareness of genre, as proposed Aranha (2002, 2004, 2009) and Devitt (2004, 2009). The research presents a nature of qualitative-interpretative ethnographic basis, in accordance with Zaharlick and Green (1991), Serrano (1994), Flick (2009) and Bortoni-Ricardo (2008). In support of read and write experience, was selected, in the light of the socio-rhetorical approach, a theoretical framework relating to key concepts of genre studies. First, was approached the concept of genre from Swales (1990, 1992, 2004, 2009a, 2009b), Dean (2008) and Devitt (1993, 2004, 2009). Then, were used Biasi-Rodrigues, Hemais and Araújo (2009), Swales (1990, 1992) and Hyland (2004) to present the concept of discourse community. Afterwards, was discussed about the communicative purposes, relying on Askehave and Swales (2001), Swales (1990, 2004), Askehave and Nielsen (2004), Biasi-Rodrigues and Bezerra (2012); and, next, for the concept of tasks and the notion of rhetorical structure, were researched subsidies in Swales (1990). As to the pedagogical application of the concepts, was oriented guidelines in Ramos (2004), Hyland (2004), Aranha (2002, 2009) and Devitt (2004, 2009), which contributed to the proposition of a writing course. And, finally, for the realization of a needs analysis, was used studies by Cintra (1992), Benesch (1996, 2006), Songhori (2008), Passarelli and Cintra (2008). The analysis of data needs, from participants' responses to the questionnaire diagnosis revealed that the participants had theoretical knowledge about writing school summaries. However, the needs analysis, from an initial production, showed that they did not apply the knowledge that had demonstrated, instead, they wrote argumentative texts. Through these analyzes and consideration of subsidies arising from a pilot study and the analysis of scientific methodology manuals, was verified the usefulness of proposing a rhetorical structure model for writing summary for school students of Technical High School and the need to reshape the course of reading and writing, initially drawn in the pilot phase of the writing experience. Considering these findings, was proposed a rhetorical structure model to subsidize the course on genre school resume. The model proposed by theoretical and practical basis, proved useful as a teaching tool. The results, referring to its application, indicated that the participants produced a text closer to the school rhetoric of summary structure, compared to the initial production. And they also showed more attentive to communicative purposes, as well as the context of production and circulation. Furthermore, the research provided the teacher researcher and participants reflect on reading and writing experience. This reflection emerged implications for the teaching and learning of reading and school summary written in the context of Integrated Technical High School Integral.

Keywords: Genre. Socio-rhetorical. School summary. Integrated Technical High School Integral.

INTRODUÇÃO

Até mesmo "Eu te amo" é um resumo dos inúmeros sentimentos e experiências misturados. Todos nós usamos resumos todos os dias de nossas vidas.¹ (DEAN, 2010, p. 19. Tradução minha.)

O estudo e a compreensão do processo de ensino e aprendizagem de leitura e escrita de resumo escolar em língua materna (LM), na Educação Básica², constituem uma necessidade. Descobertas advindas de pesquisas científicas sobre o uso desse gênero em sala de aula, demandas institucionais e, também, motivações pessoais da docente pesquisadora confirmam essa necessidade.

As pesquisas de Assis, Mata e Perini-Santos (2003) e Silva (2012a, 2012b) trazem que a falta de habilidade de escrita do gênero resumo, no ensino superior, resulta do fato de que, na Educação Básica, esse gênero é predominantemente usado como instrumento para a verificação de leitura do aluno. A retextualização³, por sua vez, é relegada a segundo plano. Esse problema requer uma investigação de possibilidades de se trabalhar a leitura e a escrita desse gênero, nesse nível de ensino, de modo que ele possa se tornar uma ferramenta para o desenvolvimento dos alunos.

A importância do estudo do resumo escolar no âmbito do Curso Técnico Integrado Integral em Eletrotécnica (CTIIE), em um dos câmpus do Instituto Federal de Goiás (IFG), pauta-se em pelo menos três demandas em que esse gênero pode funcionar como uma

¹No original: Even "I love you" is a summary of numerous feelings and experiences blended together. We all use summaries every day of our lives.

² A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/96) não incluía a Educação Profissional Técnica de Nível Médio como parte da Educação Básica, mas, em 2008, outra lei federal (Lei nº 11.741) passou a incorporar ao texto da LDB essa modalidade de ensino.

³ Neste trabalho, estamos nos apoiando no conceito apresentado por Benfica (2014): *retextualização* refere-se ao processo de produção de um novo texto a partir de um ou mais textos-base. [...] Embora esse processo aconteça naturalmente, não é mecânico, pois envolve operações complexas que interferem tanto na linguagem e no gênero como no sentido, uma vez que se opera, fundamentalmente, com novos parâmetros de ação interlocutiva, porque é um novo texto que será produzido: trata-se de atribuir novo propósito à interação, além de redimensionar as projeções de imagem dos interlocutores, de seus papéis sociais e comunicativos, dos conhecimentos partilhados, das motivações e intenções, do espaço e do tempo de produção e recepção.

ferramenta. A primeira se refere à própria particularidade do curso: formação técnica integrada ao Ensino Médio (EM) de modo integral. A segunda se refere à prática de pesquisa científica no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica no Ensino Médio (PIBIC-EM) nos Institutos Federais (IF); e a terceira, que é uma consequência principalmente da segunda demanda, refere-se à inclusão da disciplina Metodologia Científica na grade curricular do CTIE.

A organização da oferta dos cursos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) está amparada no Decreto nº 5.154 de 2004, Art.4º. Por esse decreto, a EPTNM deve desenvolver-se articulada ao EM, assegurando ao discente uma formação geral integrada à preparação para o exercício de uma profissão, assim alguns conteúdos são priorizados e outros não. Corroborando esse decreto, a Resolução do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Básica CNE/CEB nº 6, de setembro de 2012, reafirma o princípio da indissociabilidade entre o EM e a formação técnica quando os cursos da educação profissional forem ofertados de modo integrado ao EM.

Com a inserção de discentes do Ensino Médio Integrado Integral (EMTII) no PIBIC-EM, surge, também, uma nova demanda para os docentes que atuam na Rede dos IF: a orientação de pesquisa científica e, conseqüentemente, o ensino da escrita acadêmica. Nesse contexto, o resumo escolar poderá auxiliar na elaboração de outros textos acadêmicos, orais ou escritos, conforme Swales e Feak (1994), Bazerman (1995) e Silva (2012a, 2012b). Dean (2010) argumenta, entretanto, que resumir não é algo que os alunos aprendem no ensino fundamental e, em seguida, o usam eficazmente para sempre. Em vez disso, como os textos mudam na estrutura e complexidade, os alunos devem continuar desenvolvendo a capacidade de executar essa tarefa com textos desafiadores. Conforme Dean (2010), a crescente complexidade dos textos pode explicar a razão pela qual os professores do EM, às vezes, se perguntam por que os alunos em suas aulas parecem não ter aprendido a escrita de resumo.

No que se refere à inclusão da disciplina de Metodologia Científica no CTIE, podemos afirmar que também é um fator impactante na configuração do EMTII. Isso ocorre devido à preocupação com o desenvolvimento da pesquisa científica e, conseqüentemente, com a formação científica do discente. A inserção dessa disciplina no currículo tem provocado muitas discussões sobre quais conteúdos selecionar, como ministrá-los e, ainda, qual(is) área(s) de conhecimento deveria(m) se responsabilizar por ela.

Somando-se à necessidade social de investigação sobre o resumo escolar, no âmbito acadêmico, outra justificativa para a realização deste trabalho refere-se ao imperativo de aperfeiçoamento profissional, não só por uma exigência inerente à profissão, mas, principalmente, pela motivação pessoal. Por meio da nossa experiência docente de mais de dez anos de atuação no EM propedêutico e, agora, há quatro anos atuando na EPTNM, constatamos a necessidade de rever a prática pedagógica em relação à escrita de resumo. Percebemos que, mesmo tendo como base prescrições e explicações oriundas de manuais didáticos e de Metodologia Científica, as produções de resumo escolar, pelos discentes, distanciavam-se do texto esperado. Concluimos, então, que as instruções, possivelmente, estavam inadequadas e/ou insuficientes para esse público-alvo.

A partir das explanações sobre as particularidades da EPTNM, das demandas do PIBIC-EM e da inclusão da disciplina de Metodologia Científica no CTIE, podemos ratificar a relevância da investigação de práticas de escrita de textos acadêmicos que poderiam ser realizadas no CTIE para a instrumentalização e conscientização do discente. Em decorrência disso, optamos pela investigação, neste trabalho, do resumo escolar, que vem, ainda, ao encontro das nossas motivações pessoais. Acrescentamos, também, como um fator de relevância do estudo do resumo escolar, de acordo com nosso público-alvo – alunos do CTIE –, a possibilidade de o aluno empregar características desse gênero para atender a diferentes

objetivos próprios da comunidade acadêmica deles, como, por exemplo, a escrita de relatórios de estágio, de laboratório, de pesquisa, de visita técnica e a escrita de texto dissertativo.

No âmbito da graduação, realizaram-se muitos trabalhos de pesquisa, no que tange à escrita acadêmica em LM. Com foco no gênero resumo, podemos citar Borba (2004) que trata sobre a análise de resumo de graduandos de Letras a partir de três critérios: elementos linguísticos de superfície, estrutura retórica de gêneros textuais e macrorregras de compreensão e redução de informação de texto. Outro trabalho é o de Silva (2012a) que descreve a respeito de uma experiência de escrita do resumo em sala de aula com graduandos em Geografia.

Fizemos uma busca de publicações de trabalhos científicos sobre a leitura e a escrita de resumo escolar no EMTII. Até o momento, não encontramos registros. Ratifica-se, desse modo, a necessidade de se investigar essa temática nesse contexto de ensino e aprendizagem. A epígrafe, que abre essa introdução, nos evidencia, principalmente, que o resumo tem uma relevância social e o usamos todos os dias. Na escola, no entanto, o uso dele ocorre com propósitos pedagógicos, assim, investigá-lo, constitui uma necessidade e os resultados dessa investigação podem auxiliar os discentes na leitura e na escrita de resumos escolares que sejam mais apropriados à realidade da EMTII.

De modo geral, com este trabalho, visamos preencher uma lacuna referente à leitura e à escrita do gênero resumo escolar no contexto do EMTII. Para tanto, nos fundamentamos nos estudos de gênero textual de base sócio-retórica e no modelo de organização retórica, proposto pela pesquisadora⁴. Buscamos, desse modo, experimentar um caminho teórico-metodológico que pretende possibilitar ao discente uma instrumentalização e uma conscientização crítica desse gênero com propósitos específicos em LM. O modelo proposto fundamenta-se em Swales (1990), em que “a estrutura, o conteúdo e os traços léxico-

⁴ Refere-se a um modelo de organização retórica para o trabalho pedagógico de escrita de resumo de reportagem elaborado pela pesquisadora no decorrer do trabalho de pesquisa. Optamos pela reportagem porque é um gênero já conhecido pelos discentes. Esse modelo será apresentado no capítulo 3 desta tese.

gramaticais dos gêneros são abordados ao lado de características da comunidade discursiva, incluindo os seus valores, suas práticas e suas expectativas sobre o gênero”, como comentam Biasi-Rodrigues, Hemais e Araújo (2009, p. 17).

Esclarecemos que o processo de ensino e aprendizagem de LM foi desenvolvido, neste trabalho, com fins específicos. Essa consideração se pauta no fato de que esse processo se refere à escrita de resumo escolar no contexto da disciplina de Metodologia Científica na 2ª série do CTIIE com a finalidade de preparar os discentes para a escrita acadêmica de outros gêneros. Usamos LM com fins específicos no sentido de Português Instrumental, apresentado, numa acepção mais ampla, por Cintra (2009). Para a autora, esse termo caracteriza um processo de ensino e aprendizagem preocupado em buscar soluções para dificuldades de uso da língua(gem) em áreas específicas de modo que se torne “um instrumento real de aprendizagem [...] para se chegar a determinados fins práticos, razão pela qual se impõe uma prática centrada no aprendiz e um conjunto de atividades capazes de trabalhar habilidades cognitivas e metacognitivas” (CINTRA, 2009, p. 53). Assim, parte-se do conhecimento que o aluno apresenta domínio com a finalidade de ajudá-lo na construção de novos conhecimentos, ou que ele internalize os que ainda encontram-se “periféricos”, como comenta Cintra (2009).

Para a concretização do objetivo geral, buscamos alcançar os seguintes objetivos específicos: (a) mostrar a pertinência da proposição de um modelo de organização retórica para a leitura e a escrita de resumo escolar para discentes do EMTII; (b) formular um modelo de organização retórica para a leitura e a escrita de resumo escolar; (c) verificar o desempenho discente na escrita de resumo escolar mediante o uso de um modelo de organização retórica; e (d) verificar as implicações que emergem do desenvolvimento de um curso de leitura e escrita de resumo escolar para o discente e o docente no contexto do EMTII.

O estabelecimento dos objetivos específicos teve como motivação evidenciar o caminho que percorremos para atingir o objetivo principal. O primeiro objetivo (a) foi

motivado pela necessidade de se evidenciar a lacuna de material de leitura e escrita de resumo escolar que busquem atender as necessidades dos discentes do EMTII, a partir de uma abordagem sócio-retórica. O segundo objetivo (b) foi motivado pelo segundo, pois constatada a lacuna e aspectos que poderiam ser trabalhados em um curso de leitura e escrita de resumo escolar, faltava um modelo que pudesse orientar a organização do curso e, conseqüentemente, a avaliação da recepção e da produção de resumo escolar pelos discentes.

Os objetivos (c) e (d) foram motivados pelas necessidades pedagógicas e de pesquisa de se verificar os resultados da experiência de leitura e de escrita realizada. Também pela possibilidade de se extrair, dessa experiência, implicações teórico-metodológicas que um processo de ensino e aprendizagem de leitura e escrita, sob a égide da abordagem sócio-retórica, pode apresentar.

Considerando essas motivações, este trabalho se configura como um processo de formação continuada, contribuindo para a atuação profissional da docente pesquisadora de forma ampla e no concernente à escrita acadêmica. De modo específico, pode contribuir para o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita dos participantes da pesquisa. Para tanto, com o presente trabalho, investigamos estas quatro questões: (1) Qual a pertinência da proposição, para discentes do CTIIE, de um modelo de organização retórica para a leitura e a escrita de resumo escolar?; (2) Que modelo de organização retórica para a leitura e a escrita de resumo escolar pode ser proposto?; (3) Qual o aproveitamento apresentado pelos discentes na escrita de resumo escolar antes e depois da aplicação do modelo proposto?; e (4) Em relação à experiência de ensino e aprendizagem de leitura e escrita de resumo escolar, que implicações emergem para o discente e o docente no contexto do EMTII?

Tendo em vista a contextualização realizada no início desta introdução, sobre a relevância do trabalho pedagógico com a leitura e a escrita de resumo escolar no EMTII, organizamos esta tese de doutoramento em três capítulos mais as considerações finais. No

capítulo 1, apresentamos o arcabouço teórico que fundamenta o desenvolvimento do estudo, no qual abordamos, inicialmente, a importância de se adotar uma teoria de gênero para o trabalho pedagógico com a escrita. Apresentamos, em seguida, uma discussão sobre a concepção sócio-retórica de gênero, conceito de comunidade discursiva, propósitos discursivos, tarefas e modelo de organização retórica. Esses conceitos nos proporcionaram uma compreensão sobre o funcionamento de gênero e conhecimentos para realizarmos escolhas ao longo da pesquisa. Nesse capítulo, discutimos, ainda, a respeito da elaboração de curso de escrita baseado em gênero e sobre análise de necessidades.

No capítulo 2, explicamos as escolhas metodológicas que possibilitaram a realização da pesquisa. Desse modo, explicitamos a natureza da pesquisa, o contexto no qual ela se desenvolveu, os participantes, o modo de coleta e análise de dados, bem como a descrição dos instrumentos de coleta. No capítulo 3, apresentamos os dados e a análise dos mesmos de modo a responder as perguntas de pesquisa referentes à leitura e à escrita de resumo escolar no contexto do EMTII. Buscamos, com isso, descrever e analisar o processo (curso) e o produto (os textos produzidos) e verificar as implicações decorrentes dessa experiência de leitura e de escrita a partir de uma abordagem sócio-retórica.

Para encerrar, trazemos as considerações finais que sintetizam os resultados obtidos, evidenciando as possíveis contribuições para os estudos sobre a leitura e a escrita de resumo escolar. Apresentamos, ainda, as limitações do estudo e a voz dos participantes sobre os resultados da pesquisa. Seguimos trazendo o arcabouço teórico.

CAPÍTULO 1

ARCABOUÇO TEÓRICO

*Conforme os alunos começam a compreender a natureza retórica da forma, eles podem se mover para examinar formas alternativas de atendimento aos propósitos. Considerar alternativas ajuda a tornar visíveis as escolhas possíveis dentro de um gênero e a ideologia por trás das formas esperadas⁵.
(DEVITT, 2004, p. 199. Tradução minha.)*

Neste capítulo, realizamos uma discussão dos fundamentos teóricos que constituem a base deste estudo. Para a seleção desses fundamentos, inspiramo-nos em Aranha (1996) que advoga a favor de se buscar uma teoria que não só auxilie a prática, mas a modifique em sua essência. Iniciamos abordando a importância de se fundamentar em uma teoria de gênero para o ensino e aprendizagem de leitura e escrita no contexto escolar. Tratamos, na sequência, a concepção de gênero na qual nos embasamos para o desenvolvimento da pesquisa. Em decorrência da concepção de gênero adotada e do propósito da pesquisa que é a leitura e a escrita de resumo escolar, apresentamos os conceitos de comunidade discursiva, propósitos comunicativos, tarefas e uma discussão sobre modelo de organização retórica. Ainda, discorreremos a respeito da elaboração de cursos de escrita baseados em gêneros, apresentando questões teóricas e práticas. Para encerrarmos as discussões deste capítulo, abordamos a análise de necessidades.

1.1 Teoria de Gênero

Uma teoria de gênero fornece respostas que podem ajudar na instrução de escrita dos alunos, afirma Dean (2008). Essas respostas compensam, segundo a autora, a complexidade

⁵No original: As students begin to understand the rhetorical nature of form, they can move to considering alternative ways of serving those purposes. Considering alternatives helps make visible both the choices possible within a genre and the ideology behind the expected forms.

que envolve as teorias de gênero, pois no momento em que os estudantes pensam que há somente um caminho certo para escrever, uma teoria de gênero pode ajudá-los, por um lado, a compreender que há a necessidade de adaptar a escrita a diferentes situações e a perceber os problemas que podem resultar se eles escolherem não adaptar a escrita deles às restrições de um gênero. Podem compreender, por outro lado, como explorar as potencialidades de escolhas que os gêneros oferecem. Ressaltamos que as formas de agrupamentos de teorias de gênero são muitas e cada uma apresenta suas particularidades⁶.

Concordamos com Dean (2008) que a compreensão dos estudantes, sobre a noção de gênero e as conexões dele com o contexto e a situação de produção, pode ajudá-los a serem mais hábeis para ajustar as mudanças de escrita em decorrência de suas múltiplas necessidades e as modalidades de texto. Segundo essa autora, deve-se explorar teoria de gênero devido (a) à possibilidade de conectar leitura e escrita; (b) ao desenvolvimento de escritores como pensadores e usuários críticos da língua; e, (c) à apresentação de abordagens mais completas para o tratamento da escrita.

Por abordagens mais completas, estamos entendendo que se referem às abordagens que contemplam instrução de escrita por meio de pedagogias explícitas e implícitas, conectando leitura e escrita; o individual e o social, as necessidades dos discentes, por exemplo, não no sentido de uma abordagem estanque, acabada. Podemos citar Swales (1990) que propôs, a partir da sócio-retórica, demonstrar que uma abordagem baseada em gêneros representa um ganho valioso para o desenvolvimento da competência acadêmica de neófitos. Certamente, a experiência desse autor serve como estímulo para novas experiências não só em língua estrangeira, mas também em LM nos diversos níveis e modalidades de ensino. As

⁶ Por exemplo, podemos citar o livro organizado por Meurer, Bonini e Motta-Roth (2005), em que esses estudiosos agrupam teorias de gênero sob três termos genéricos definidos como abordagens: sociossemióticas, sociodiscursivas e sócio-retóricas. Ainda, Bawarshi e Reiff (2013) que trazem um histórico sobre as origens dos gêneros, fundamentos teóricos, pesquisa e ensino das diferentes vertentes de teorias de gênero. Também, o artigo de Hyon (1996) que mapeou as principais características de três tradições de estudo de gênero: a tradição ESP (Inglês para Propósitos Específicos), a tradição norteamericana Nova Retórica e a Escola Sistemico-Funcional australiana.

limitações, dificuldades e necessidades de cada grupo de estudantes serão sempre diferentes. Em algum momento do processo de ensino e aprendizagem, contudo, conforme os contextos, podem se aproximar.

Dialogamos com Dean (2008), em nosso trabalho, para evidenciar a importância de uma teoria de gênero como subsídio para o ensino e aprendizagem de leitura e escrita. Evidenciar essa importância, contudo, não significa que ignoramos que outros conhecimentos sejam relevantes no processo de apropriação e uso da língua(gem), tais como conhecimentos de sintaxe, regência, coesão, coerência, ortografia e acentuação. Como se torna inviável abordar todos esses temas na pesquisa, procuramos focar mais na organização retórica do gênero em estudo.

De acordo com Hyland (2004), vantagens são frequentemente elencadas quando se trata do uso de instrução de escrita baseada em uma teoria de gênero. As principais vantagens são que a instrução pode ser explícita, sistemática, baseada em necessidades, situada, capacitadora, crítica e conscientizadora. Bawarshi e Reiff (2013, p. 16) ponderam, também, que as abordagens recentes de gênero passam a defini-lo “menos como modo de organizar tipos de texto e mais como um poderoso formador de textos, sentidos e ações sociais, ideologicamente ativo e historicamente cambiante”.

Tendo em vista essas considerações, os autores afirmam que os gêneros representam “formas de conhecimento cultural que emolduram e medeiam conceitualmente a maneira como entendemos e agimos tipicamente em diversas situações”(Idem). Tal concepção admite que os gêneros apresentam, por assim dizer, uma capacidade valiosa de organizar e gerar textos e ações sociais, atentando-se para a complexa e dinâmica relação de reciprocidade existente entre gênero, texto e ações.

Uma teoria de gênero pode ampliar a ideia do processo de escrita, resignificando-o nas salas de aula referentes ao EM, defende Dean (2008). A ideia mais completa do processo –

incluindo a introdução de considerações de ordem social – pode proporcionar ao estudante o sucesso na realização de atividades de escrita e proporcionar-lhe, inclusive, uma visão mais crítica da escrita e do gênero. A criticidade, em uma perspectiva sócio-retórica, pode ser desenvolvida a partir da discussão dos movimentos retóricos de um gênero, como eles são realizados, qual o papel do escritor e do leitor em uma comunidade discursiva.

Ressaltamos, entretanto, que embora os agrupamentos de teorias de gênero variem sob pontos de vista metodológicos e, muitas vezes, conceitual sobre língua e linguagem, é indiscutível que, para se fazer uma pesquisa em nível de pós-graduação, é fundamental que se opte por um arcabouço teórico que venha ao encontro das necessidades do pesquisador, da sua posição sócio-histórica e de suas crenças⁷.

Desse modo, optamos, neste trabalho, pela abordagem sócio-retórica, que nos possibilita, como outras teorias de gênero de base social que creem na existência de uma relação intrínseca entre língua(gem) e sociedade, o estudo do texto a partir do uso social da língua em contextos específicos. Em síntese, esta pesquisa enfatiza o uso social da língua(gem) no contexto no qual a instrumentalização e conscientização retórica e linguístico-discursiva é necessária para o desenvolvimento do ser humano: a escola, bem como para o êxito dele em outros contextos sociais.

Na próxima seção, apresentamos a concepção de gênero conforme a abordagem sócio-retórica. Compreendemos que a compreensão do conceito de gênero, em uma determinada teoria de gênero, pode nos auxiliar no trabalho pedagógico de preparação para a aula, de efetivação da aula e de avaliação dos resultados obtidos com o desenvolvimento das atividades. A abordagem sócio-retórica era totalmente nova para nós. Entramos em contato com ela assim que ingressamos no doutorado em 2012. Podemos afirmar, com segurança, que ler,

⁷ Crença: “Uma forma de pensamento, como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, coconstruídos em novas experiências e resultantes de um processo interativo de interpretação e (re) significação. Como tal, as crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais (BARCELOS, 2006, p. 18).

compreender e aplicar o que aprendemos sobre essa teoria de gênero, no contexto de sala de aula, contribuiu sobremaneira para a nossa formação.

1.2 Concepção de gênero

Apresentamos, nesta seção, um diálogo entre os conceitos de gênero de Swales (1990, 2004, 2009a), Dean (2008) e Devitt (1993, 2004, 2009). Esses conceitos se complementam e possibilitam uma organização didática para o trabalho, com a leitura e a escrita baseado em gênero, que atende ao contexto dos discentes do CTIIE. O primeiro conceito provém de Swales, linguista aplicado norteamericano que se dedica aos estudos sobre a escrita acadêmica, em língua inglesa, para pós-graduandos nativos e não nativos. Os estudos desse autor têm inspirado muitas pesquisas no âmbito acadêmico brasileiro como atestam Biasi-Rodrigues, Araújo e Sousa (2009) no livro *Gêneros textuais e comunidades discursivas: um diálogo com John Swales*.

Pesquisadores brasileiros fundamentaram e fundamentam os trabalhos deles, de dissertação e tese, em Swales (1990, 2004, 2009a) evidenciando, assim, a produtividade do embasamento teórico proporcionado por esse autor. O conceito de gênero advindo de Swales (1990) congrega contribuições provenientes dos estudos folclóricos (culturais), literários, linguísticos e retóricos⁸ e se revelam importantes para o trabalho do analista de gênero e para o trabalho docente.

No quadro 1, a seguir, sintetizamos as contribuições de cada área, buscando evidenciar a essência delas para a composição do conceito de gênero em Swales (1990).

⁸ Hemais e Biasi-Rodrigues (2005) trazem a informação de que, além das influências advindas dos estudos folclóricos, literários, linguísticos e retóricos, Swales (1990) recebeu contribuições dos seguintes campos: estudos das variedades funcionais do inglês (sintaxe, discurso e retórica); estudo das quatro habilidades na aprendizagem; pesquisa na área da aprendizagem e em particular nas abordagens de noções e funções; análise do discurso (estrutura temática, coesão, coerência, macropadrões); etnografia e teoria de ensino de produção de texto.

Quadro 1: Contribuições de diferentes áreas para a concepção de gênero (SWALES, 1990).

Área	Contribuiu para atribuir importância
Estudos folclóricos	à compreensão que uma comunidade apresenta sobre o gênero que usa e com qual finalidade o faz. Perceber a utilidade da classificação: oferecer uma tipologia.
Estudos literários	aos aspectos históricos que revelam a evolução, as variações do gênero e o papel social do usuário e da sociedade nessas mudanças.
Estudos linguísticos	à percepção de gênero como um evento comunicativo objetivamente direcionado; como tendo uma estrutura esquemática; e, como dissociado de registros ou estilos.
Estudos retóricos	à classificação dos discursos e a atenção à ação social realizada pelos gêneros e não somente na forma discursiva dos mesmos.

Swales (1990) propõe que se observem seis componentes depreendidos das quatro diferentes áreas de estudos que o influenciaram na concepção de gênero. Para o autor, deve-se ter:

1. uma *desconfiança* em relação à classificação e a um prescritivismo fácil ou prematuro;
2. uma *percepção* de que gêneros são importantes para integrar passado e presente;
3. um *reconhecimento* de que gêneros estão situados dentro de comunidades discursivas, em que as crenças e práticas têm relevância para os membros;
4. uma *ênfase* no papel do propósito comunicativo e ação social;
5. um *interesse* pela estrutura genérica (e sua lógica);
6. uma *compreensão* da dupla capacidade generativa dos gêneros – para estabelecer objetivos retóricos e ampliar a realização deles.

Para Swales (1990), esses seis componentes podem ajudar a ver gêneros para além da forma. Também podem contribuir para que os gêneros sejam empregados como objetos pedagógicos de modo que cursos de escrita não se reduzam a uma prática essencialmente prescritivista ou formalista. Práticas como essas podem limitar e negar oportunidades aos aprendizes de refletirem sobre escolhas retóricas e linguísticas possíveis em um gênero. Compartilhamos com esse posicionamento do autor e compreendemos, sobretudo, que o gênero é tratado como um fenômeno que comporta os aspectos: a ação social e a forma, porém faz-se necessário não sobrepor um aspecto ao outro, eles são interconectados, não

sendo possível a existência de gênero com apenas um desses aspectos. Por isso, Swales define gênero como sendo

uma classe de eventos comunicativos, cujos exemplares compartilham os mesmos propósitos comunicativos. Esses propósitos são reconhecidos pelos membros mais experientes da comunidade discursiva original e constituem a razão do gênero. A razão subjacente dá o contorno da estrutura esquemática do discurso e influencia e restringe as escolhas de conteúdo e estilo. (SWALES, 1990, p.58. Tradução minha.)⁹

O autor considera o gênero uma ação social em que os membros de uma comunidade discursiva¹⁰ desempenham um papel importante no seu reconhecimento, conforme a experiência linguístico-discursiva e retórico-textual deles. O conceito desse autor, portanto, considera a natureza social do discurso oral e escrito de realizar um *propósito* de acordo com o *contexto* e a *situação social*. Ainda, o conceito de Swales (1990) sugere, fortemente, a ideia de que a análise de texto deve considerar o texto como uma realização linguística inserida em um contexto de produção.

Os exemplares de gênero apresentam, conforme Swales (1990), padrões semelhantes, porém com variações em termos de estrutura, estilo, conteúdo e público-alvo. Se todas as expectativas forem realizadas, em relação àquilo que é altamente provável para o gênero, o exemplar será visto pela comunidade discursiva original como um protótipo.

Para Aranha (2004, 2007), da concepção de gênero elaborada por Swales (1990), podem-se depreender cinco aspectos importantes. Apresentamos, no quadro 2, uma síntese desses aspectos de modo que possamos perceber o que compreende cada um deles e a importância que assumem dentro do conceito:

⁹No original: A genre comprises a class of communicative events, the members of which share some set of communicative purposes. These purposes are recognized by the expert members of the parent discourse community, and thereby constitute the rationale for the genre. This rationale shapes the schematic structure of the discourse and influences and constrains choice of content and style.

¹⁰ Discutiremos sobre comunidade discursiva na seção 1.3.1 deste trabalho.

Quadro 2: Aspectos importantes da concepção de gênero de Swales (1990).

Nº	Aspectos	Importância
1	Eventos comunicativos	Compreendem o uso social da língua, portanto, incluem: discurso, função do discurso, participantes, contexto de produção e recepção, associações históricas e culturais.
2	Propósitos comunicativos ¹¹	Referem-se aos objetivos compartilhados pelos membros da comunidade discursiva e os gêneros contribuem para que sejam atingidos.
3	Prototipicalidade	Trata-se de expressões diversas relacionadas à estrutura retórica do gênero que lhe dão um contorno prototípico, fazendo-o ser reconhecido por uma comunidade discursiva.
4	Sistema	Relaciona-se às convenções e aos recursos linguístico-discursivos usados em função do conteúdo do texto, do posicionamento do autor e da forma textual compartilhada pelos pares. Esses elementos estabelecem limitações de uso linguístico, porém, são dinâmicos, modificam-se ao longo do tempo e de cada gênero.
5	Nomenclatura	Refere-se à denominação atribuída aos eventos comunicativos pela comunidade discursiva conforme os reconheçam como ação retórica recorrente.

Os cinco aspectos discutidos em Aranha (2004, 2007), sintetizados no quadro 2, são elementos esclarecedores do conceito de gênero proposto por Swales (1990). Por meio desses elementos, podemos verificar que o conceito swalesiano traz, em sua gênese, a preocupação com o desenvolvimento da leitura e da escrita em um contexto específico e com atenção ao uso social da língua. Percebemos, a partir dessa concepção, que privilegia fatores pedagógicos e sociais, que o trabalho com o gênero pode proporcionar uma instrumentalização do discente. Pode possibilitar, também, a organização da atividade docente em relação ao trabalho com um determinado gênero. O trabalho, em sala de aula, pode ser pensado e executado de modo mais dinâmico e flexível, conforme as necessidades do aprendiz de maneira que contemple não somente a prescrição de gênero, mas, inclusive, o considere como ação social, ou seja, um evento comunicativo por meio do qual agimos na nossa comunidade discursiva.

Em 2004, Swales revisita o conceito de gênero que propôs na década de 90 e recomenda que gêneros sejam vistos como metáforas, dada a complexidade que os envolve. Swales (2009a) ratifica esse posicionamento e reforça que a função do gênero é a mediação social das situações e os textos respondem estrategicamente às exigências de cada situação. Desse modo, os textos materializam linguístico e discursivamente os gêneros em cada evento comunicativo. As metáforas que podem ser invocadas de acordo com as características de

¹¹ Abordaremos os propósitos comunicativos na seção 1.3.2 deste trabalho.

gênero e do contexto que o circunscreve. Segundo Swales (2004), gêneros podem ser vistos como: *frame*, padrão, espécie biológica, família, instituição e atos de fala.

Gênero como *frame* refere-se ao sistema da ação social como um resultado em que o conhecimento de gênero é condição necessária, mas nunca suficiente para o sucesso discursivo. Tal sucesso depende de outras variáveis, como os papéis sociais que os interlocutores ocupam no momento da interação. Já gênero como padrão refere-se a regras construídas socialmente e que atendem à situação e aos propósitos retoricamente apropriados. Essas regras são sujeitas a mudanças com o passar do tempo, não sendo, portanto, absolutas.

A metáfora de gênero como padrão, segundo Swales (2004), requer a compreensão de que padrões variam e, assim, o uso da língua(gem) comporta a criatividade. Devitt (2004) argumenta que os professores serão capazes de ajudar os estudantes a usar o poder dos gêneros de maneira crítica e efetiva quando compreenderem que gêneros comportam características contraditórias. Dentre essas características, Devitt (2004) aponta que os gêneros podem ser, de modo simultâneo, restritivos linguisticamente e de ampla escolha; apresentar regularidade e flexibilidade na forma; e ser delimitados a um determinado contexto e abertos a outros. Por essa razão que prescrever gênero na sala de aula só faz sentido se outros elementos forem considerados, como contexto, os participantes do evento comunicativo, os propósitos comunicativos, por exemplo.

Gênero como espécie biológica representa a metáfora de que gêneros evoluem e, alguns desaparecem, outros passam a ocorrer com menor frequência, como o gênero carta pessoal que tem passado por transformações devido aos avanços tecnológicos e o advento da *internet*. Essa metáfora nos faz refletir como os gêneros são complexos e essa complexidade deve ser considerada no contexto de sala de aula. O discente precisa compreender que certos gêneros são mais vulneráveis às mudanças sociais, podendo conservar e/ou atualizar características e/ou funções que tinham em outras épocas, como o exemplo da carta pessoal. Já

em relação a outros gêneros, as transformações ocorrem com menos rapidez, como os gêneros textuais relacionados à área do Direito.

No atinente à metáfora de gênero como família, Swales (2004) afirma que ela remete à ideia de que alguns membros da categoria são mais centrais que outros, ou seja, mais prototípicos. Um importante ponto aqui é que um membro da família pode adquirir muitas características de outro membro como parte do processo de evolução genérica. Outra metáfora é ver gênero como instituição, em que cada membro exerce uma função. Desse modo, podemos perceber a importância que cada gênero assume em uma comunidade, como comenta Swales (2004).

Finalmente, a metáfora de gênero como atos de fala, no sentido atribuído por Bazerman em 1994, a partir de uma leitura da Teoria dos Atos de Fala proposta e discutida por Austin e Searle. Essa metáfora representa que o gênero pode atribuir uma nova precisão para os sentidos e objetivos retóricos na elaboração do discurso, uma vez que em termos das ações que se pretende realizar, determinadas partes do discurso podem indicar uma direção útil para nossas escolhas de exemplares de gênero.

O emprego de metáforas pode nos ajudar a ver o gênero não só em si mesmo, mas também em termos de sua posição institucional, o local que ocupa no mundo, argumenta Swales (2009a). O autor advoga que o trabalho do analista de gênero é explicar as pistas de regularidades e irregularidades textuais conforme a relevância e as circunstâncias sociais pertinentes e as exigências retóricas que suscitam. Com isso, o trabalho dos analistas de gênero com aspirações aplicadas é remodelar os resultados para que, por meio de comparação e contraste, busquem elementos de gênero para uma conscientização retórica, ou seja, uma conscientização de como o texto que materializa o gênero é construído e por que certas escolhas linguístico-discursivas, composicionais e estilísticas são feitas e outras não.

Com esse comentário, assumimos que a conscientização retórica é uma parte importante do trabalho de leitura e escrita a ser realizado em sala de aula. A ênfase nessa conscientização visa a evidenciar para o aluno que a construção do texto não é algo aleatório, que escolhas devem ser feitas em decorrência do que se quer dizer, do que se pode dizer, dos participantes do evento comunicativo, do conhecimento que se tem sobre o assunto e do gênero apropriado à situação social. Para isso, sabemos que muitos conhecimentos linguísticos, discursivos e culturais precisam ser mobilizados, contudo, nesta pesquisa priorizamos a conscientização retórica a ser discutida mais adiante na seção 1.4.

A aplicação da concepção de gênero de Swales (1990, 2004, 2009a) pode contribuir para o trabalho com o resumo escolar de reportagem, em língua portuguesa, como LM com fins específicos no CTIIE, uma vez que concebe gênero como ação social. Em consonância com a concepção swalesiana, o segundo conceito de gênero, que fundamenta este trabalho, refere-se ao apresentado por Dean (2008), ex-professora de Inglês no EM, professora adjunta de Inglês na Universidade Brigham Young, onde ministra aulas de escrita em cursos avançados.

Para Dean (2008, p.9. Tradução minha.)¹², os “gêneros representam todos os tipos de interações (alguns textuais e alguns não), são definidos mais pela situação do que pela forma, são dinâmicos e flexíveis, são mais uma explicação sobre a interação social do que um sistema de classificação”. A definição de gênero, proposta por Dean (2008), evidencia a ampla abrangência de situações sociais que o gênero representa. Assim, o gênero passa a ter determinadas identidades mais pelas restrições linguístico-discursivas, retóricas e propósitos comunicativos decorrentes de situações retóricas que pela forma em si, defende a autora.

De acordo com essa estudiosa, na teoria retórica de gênero mais recente focam-se as seguintes questões: (1) os textos cotidianos, do trabalho, ou escolares; (2) as regularidades textuais se relacionam com a situação e o contexto; (3) a dinamicidade, a fluidez da natureza do

¹²No original: [...] genres represent all sorts of interactions (some textual and some not), are defined more by situation than form, are both dynamic and flexible, and are more an explanation of social interaction than a classification system.

gênero; (4) a mistura de limites entre os gêneros; e (5) o modo de desenvolver gêneros a partir de outros gêneros. Dean (2008) assegura, ainda, que se pode caracterizar um gênero como sendo *social, retórico, dinâmico, histórico, cultural, situado e ideológico*. Apresentamos essas características no quadro 3, a seguir. Optamos por este modelo de quadro com o intuito de evidenciar a complexa interdependência e inter-relação existente entre esses aspectos de gênero, conforme enfatiza Dean (2008), como podemos verificar neste quadro:

Quadro 3: Aspectos de gênero conforme Dean (2008)

Gêneros são	Explicação
Sociais	porque refletem a interação social e ajudam o usuário da língua a construir sentidos e compartilhar experiências sociais.
Retóricos	porque eles estabelecem e fortalecem relações, permitem aos usuários escolherem entre opções linguístico-discursivas e retórico-textuais para efetivamente realizar seus propósitos em cada situação considerando o tempo, o público-alvo, a cultura e as opções válidas de quando usar um gênero.
Dinâmicos	porque são sociais e retóricos, isso possibilita que os gêneros mudem e criem mudanças em seus contextos.
Históricos	porque a partir do momento que mudam – ou quando novos se desenvolvem – eles dependem de gêneros prévios, gêneros antecedentes, para se desenvolverem.
Culturais	porque representam o contexto amplo no qual circulam e respondem: por que os gêneros são usados, quando, como e por quem.
Situados	porque se localizam em relação aos aspectos mais particulares de seus contextos de uso. A situação condiciona o sujeito a reagir por meio de gêneros, criando modos de como fazê-lo. As situações (os aspectos imediatos de contexto, como propósitos; as funções dos participantes e as exigências ¹³) são diferentes, os gêneros, consequentemente, são diferentes em cada situação.
Ideológicos	porque os gêneros são sociais, culturais e situados, representam, portanto, formas de pensar e valorizar o mundo.

O conjunto de características, inerente aos gêneros, evidencia a complexidade que os envolve (DEAN, 2008). Os textos que materializam os gêneros podem parecer semelhantes, mas o significado que cada um carrega é diferente dependendo da situação social em que ocorrem, ressalta a estudiosa. A autora argumenta, entretanto, que um mesmo gênero pode realizar propósitos diferentes e que a atribuição e aceitação desses propósitos são decorrentes em parte dos aspectos social e cultural dos gêneros. Bawarshi e Reiff (2013), corroborando

¹³Qualquer exigência é uma imperfeição marcada pela urgência, é um defeito, um obstáculo, algo esperando para ser feito, uma coisa que é diferente do que deveria ser. Em quase qualquer tipo de contexto, haverá inúmeras exigências, mas nem todas são elementos de uma situação retórica - nem todas são exigências retóricas. Uma exigência que não pode ser modificada não é retórica, assim, tudo o que acontece por necessidade e não pode ser alterado - a morte, inverno e alguns desastres naturais, por exemplo – são seguramente exigências, mas elas não são retóricas. (BITZER, 1968)

Dean (2008), afirmam que é a interpretação compartilhada de uma situação que a torna reconhecível como recorrente¹⁴, conferindo-lhe sentido e valor, de modo que as ações estão, indissociavelmente, relacionadas e baseadas em interpretações. Para esses autores, portanto, definir os gêneros, como ações retóricas, significa reconhecê-los como formas de interpretação social que possibilitam certas ações.

Consideramos que o conceito de gênero de Dean (2008) pode ser útil para o trabalho de leitura e de escrita de resumo escolar com alunos do CTIE por evidenciar as múltiplas faces interdependentes e inter-relacionadas que compõem o gênero (ser *social, retórico, dinâmico, histórico, cultural, situado* e *ideológico*). A consideração dessas múltiplas faces de gênero, no processo de ensino e aprendizagem, possibilita ao docente e ao discente a coconstrução de conhecimentos sobre gênero, leitura e escrita. Consideramos que Dean (2008) soma ao conceito de gênero de Swales (1990, 2004, 2009a) um maior realce ao aspecto ideológico inerente aos gêneros.

Dean (2008) argumenta que o aspecto ideológico do gênero impõe as seguintes questões: o quê dos gêneros deve ser ensinado na escola e para quê, e se eles são ensinados como uma questão de aceitação ou de resistência. Como resultado desses aspectos políticos/ideológicos, estudiosos como Hyland (2004) insistem que uma crítica de gênero é essencial para a adequada compreensão da ideologia pelos alunos. No entanto, ensinar os alunos a resistir às ideologias de gênero pode ser difícil, pois quando usamos um gênero em sala de aula, estamos agindo um pouco de acordo com a ideologia inerente a ele.

O terceiro conceito que fundamenta esta pesquisa é o de Devitt (1993, 2004, 2009). Essa autora atua também como professora no Departamento de Inglês da Universidade de Kansas e ministra cursos de escrita e retórica. Em Devitt (1993, 2009), encontramos gênero

¹⁴ Segundo Bawarshi e Reiff (2013), é no trabalho seminal de Miller (1984) que apresenta gênero como ação social e tipificação de situações recorrentes, e no trabalho de 1994, em que a autora revê esses conceitos e enfatiza a base cultural dos gêneros, é que se encontram as influências sobre muitos estudiosos de gênero na abordagem sócio-retórica. O livro *Gênero textual, agência e Tecnologia* traz a tradução desses dois textos (DIONÍSIO; HOFFNAGEL, 2012).

como sendo uma resposta dinâmica a uma situação recorrente, que muda historicamente e em diferentes grupos sociais, que se adapta e se modifica à medida que o contexto social muda. Essa concepção de gênero, segundo a autora, possibilitou a superação de diversas dicotomias, tais como texto e contexto, forma e conteúdo, processo e produto, leitura e escrita, o individual e o social.

De acordo com Devitt (1993), a reintegração de produtos e processos, que essa concepção de gênero permite, esclarece o valor dos produtos ou textos estudados e contribui para a compreensão do processo e da recepção do discurso. Essa concepção pode, também, revelar e explicar a centralidade do gênero para a escrita, a importância dele para a compreensão de como os escritores e a escrita funcionam. Nessa mesma linha de pensamento, Devitt (2004) afirma que

gêneros permeiam vidas. As pessoas os usam, consciente e inconscientemente, de forma criativa e formulaica, para as funções sociais e propósitos individuais, com consciência crítica e imersão cega, no passado e ainda hoje. Eles moldam nossas experiências, e nossas experiências os moldam. Ao estudar e ensinar essas formas de agir simbolicamente com os outros, podemos nos aproximar de uma compreensão não apenas de gêneros, mas das maneiras confusas e complexas que os seres humanos se relacionam em seus mundos. (DEVITT, 2004, p. 219. Tradução minha.)¹⁵

O conceito proposto por Devitt (2009) nos faz refletir sobre a importância dos gêneros na vida das pessoas. No âmbito do processo de ensino e aprendizagem, a autora nos adverte de como uma prática baseada em gênero pode nos revelar a complexidade que envolve as relações humanas. Devitt (2009) assevera, relendo Carolyn Miller (1984, 1994), que os gêneros são entendidos hoje como ações em contextos sociais e incorporam as questões de valores e crenças dos grupos de poder. Ressalta, também, que o ensino e aprendizagem de gênero pode ser

¹⁵No original: Genres pervade lives. People use them, consciously and unconsciously, creatively and formulaically, for social functions and individual purposes, with critical awareness and blind immersion, in the past and yet today. They shape our experiences, and our experiences shape them. As we study and teach these ways of acting symbolically with others, we may be approaching an understanding not just of genres but of the messy, complex ways that human beings get along in their worlds.

esclarecedor, se for realizado como parte de uma consciência crítica maior. Para se explorar, pedagogicamente, um determinado gênero, faz-se necessário abordar o contexto desse gênero para que sejam contemplados a cultura, a situação e outros gêneros, afirma a autora.

O conceito de gênero elaborado por Devitt (1993, 2004, 2009) apresenta como contribuição ao de Swales (1990, 2004, 2009a) e ao de Dean (2008) o reforço ao aspecto ideológico e a ênfase ao poder incorporado pelos gêneros, conforme os grupos de poder em que são empregados. Também, como esse poder pode intervir no processo de ensino e aprendizagem de escrita, suscitando a necessidade de uma conscientização crítica de gênero.

Para Swales (2004), no entanto, outras questões devem ser consideradas. Como, por exemplo, a quantidade do contexto (histórico, social, material e pessoal) que devemos considerar no contexto de sala de aula, a fim de obter um nível apropriado de compreensão e conhecimento em relação a exemplares de gêneros específicos. Outra questão refere-se a quão apropriada é a relação entre modelos estruturais de gêneros e sua implantação em contextos educacionais. Para nossa pesquisa, esses questionamentos swalesianos são pertinentes, uma vez que eles atestam a preocupação pedagógica do autor. Alertam-nos acerca da necessidade de delimitações para a aplicação desse vasto mundo de gêneros ao contexto de sala de aula. Porém, essas delimitações devem ser constantemente (re)planejadas em função do discente, conforme defendem Hyland (2004) e Aranha (2009).

Por um lado, para Hyland (2004), os professores, quando trabalham com gêneros, são confrontados com a necessidade de compreender como a linguagem é usada como um recurso comunicativo. Em decorrência disso, os professores têm que categorizar os textos, questionar seus estudantes sobre a escrita, considerar como esses textos são similares e diferentes, identificar os propósitos dos textos, analisar formas de estruturá-los e compreender o contexto em que são usados. Por outro lado, Aranha (2009), que se refere a uma experiência de escrita acadêmica em língua inglesa para pós-graduandos, verifica que os alunos, geralmente, sabem

mais do que imaginam, mas não conseguem expressar esse conhecimento, talvez por medo, timidez ou falta de confiança. Na experiência, a autora evidencia ao leitor a trajetória de elaboração e execução de um curso de escrita. Mostra, assim, como o tempo para o desenho e aplicação de um curso, os conhecimentos teóricos e práticos do docente e a realização de análise de necessidades são fatores importantes para a realização de cursos de escrita com fins específicos.

Destacamos, ainda, que Swales (2009b) enfatiza que muitos dos aprendizes precisam de algum tipo de suporte que funcione como uma espécie de estrutura progressiva e acolhedora para o desenvolvimento da escrita e o uso apropriado de características de gênero. Isso pode ser fornecido por cursos, currículos, ementas ou tarefas gradativas e orientação individual em vários níveis e em variadas situações. Esses suportes podem ser percebidos pedagogicamente como “escadas genéricas”, cujos degraus podem ser considerados obstáculos que, uma vez superados, se convertem em alicerce para os próximos desafios de leitura e escrita, destaca Swales (2009b).

As palavras de Swales (1990, 2004, 2009a, 2009b), paradoxalmente, perturbam-nos e confortam-nos. Perturbam-nos porque suscitam questões pedagógicas pertinentes a todos os níveis e modalidades de ensino que nos fazem perceber a necessidade de um “refinamento” nas ações pedagógicas e fazem-nos voltar a atenção para as necessidades dos discentes. Entre outros aspectos, esse “refinamento” pedagógico exige do professor conhecimentos de várias ordens (linguístico-discursivos, retóricos, culturais); habilidades pedagógicas (criar e recriar atividades, fomentar discussões, (re)planejar em função da aprendizagem e não somente do ensino); atitude proativa; senso crítico e adequação à limitação de tempo, somente para citar algumas implicações para o trabalho docente, como evidencia a experiência retratada em Aranha (2009).

No contexto desta pesquisa, as palavras de Swales (Idem) nos confortam, uma vez que lançam uma luz sobre as ações pedagógicas quando o autor faz a comparação dos gêneros com escadas, que, em nossa compreensão, precisam ser consideradas no processo educacional, sem, é claro, ignorar as dificuldades inerentes a cada degrau. No sentido de superar os obstáculos próprios das “escadas genéricas”, Swales (2004) defende a posição de que uma conscientização retórica é mais vantajosa para os aprendizes que uma conscientização somente da forma do gênero. O autor considera a conscientização retórica como um elemento importante para qualquer estratégia pedagógica baseada em gênero. O diferencial entre essas maneiras de conscientização (retórica e forma) reside que na primeira há ênfase na relação texto, contexto e gênero e na segunda, a ênfase recai na prescrição da forma de modo descontextualizado.

Os conceitos de gênero de Dean (2008) e Devitt (1993, 2004, 2009), em certa medida, corroboram o posicionamento de Swales (2004). Nosso trabalho busca esse direcionamento, pois buscamos trabalhar a organização retórica do resumo escolar de reportagem com a finalidade de promover uma conscientização retórica de gênero. Para promover uma conscientização retórica, com uma finalidade didática, parece-nos fundamental a compreensão de conceitos-chave que possibilitem fomentar, em sala de aula, essa conscientização.

Passamos, à próxima seção, trazendo a discussão de conceitos atinentes a como o gênero se relaciona a uma comunidade discursiva, a como o gênero realiza propósitos e a como os propósitos podem caracterizar o gênero. Ainda, como o conceito de gênero pode ser trabalhado pedagogicamente.

1.3 Conceitos-chave

Nesta seção, trazemos uma síntese sobre os seguintes conceitos-chave: comunidade discursiva, propósitos comunicativos e tarefas. Esses conceitos constituem a base para o trabalho pedagógico de leitura e escrita fundamentado na abordagem sócio-retórica. Discuti-

los contribuiu para que propuséssemos um modelo de organização retórica para a leitura e a escrita de resumo escolar.

1.3.1 Comunidade discursiva

Swales, nos anos 90, inicia a conceituação de comunidade discursiva (CD de agora em diante) mencionando a adoção do termo a partir de pensadores relacionados a uma perspectiva social do processo de escrita. Ele se propôs a explorar esse uso e do qual se apropria. O autor reconhece, naquele momento, que o conceito de CD ainda não estava bem definido, precisava ser revisto. Representava, até então, um conjunto de ideias difusas que necessitava de delineamento e esclarecimento. Assim, Swales definiu CD como “redes sócio-retóricas que se formam a fim de atuar juntas em favor de um conjunto de objetivos comuns” (SWALES, 1990, p. 9.Tradução minha.)¹⁶.

Para Swales (1990), os objetivos comuns de uma CD representavam a base para objetivos comunicativos compartilhados e os gêneros possibilitavam aos membros das CD realizarem esses objetivos. O modo, como os membros de uma CD definem os gêneros, é importante para a compreensão de sua função e estrutura pelos analistas de gênero. Por isso, nas análises de gênero, o autor defende que a CD funciona como uma importante fonte de conhecimento.

Biasi-Rodrigues, Hemais e Araújo (2009) afirmam que Swales, a partir de ponderações de outros pesquisadores e dele próprio, iniciou uma discussão a respeito do conceito de CD que gerou o aprofundamento da compreensão desse conceito e das restrições da definição inicial. Uma das questões discutidas é que um sujeito não pertence a uma única CD, ele participa de variadas práticas sociais e diversos relacionamentos com outras comunidades.

¹⁶ No original: [...] sociorhetorical networks that form in order to work to wards sets of common goals.

Dentre as ponderações consideradas por Swales, estão as baseadas na teoria de estruturação de Giddens de 1979, também a teoria da comunidade como uma construção teórica apresentada por Miller em 1992. Swales passa a questionar a instabilidade e imutabilidade das CD e incorpora a ideia de avanço e de novidade que as caracterizam (BIASI-RODRIGUES; HEMAIS; ARAÚJO, 2009).

Um importante aspecto relacionado à CD, que, de certo modo, pode ter contribuído para a revisão desse conceito, refere-se ao posicionamento inicial de Swales (1990) que era favorável a uma diferenciação entre comunidades de fala e CD. Para o autor, a primeira relacionava-se a uma comunidade sociolinguística natural, homogênea, em que os membros dessa comunidade compartilham o uso da língua, conforme restrições tendendo à preservação das características do discurso. Portanto, em termos de estrutura social são centrípetas¹⁷, pois tendem a agrupar as comunidades de fala dentro de uma estrutura social geral, dentro, por exemplo, de uma região geográfica.

A segunda, que se relaciona à CD, representava uma comunidade sócio-retórica heterogênea em que os usos linguísticos são funcionais e em termos de uma estrutura social são centrífugas, pois uma CD consistia em um grupo de pessoas que se inter-relacionavam com o intuito de atingir objetivos primordiais para a socialização e solidariedade em contextos específicos, congregando pessoas em termos de grupos especializados.

Swales (1992) reconsidera essa diferenciação entre comunidade de fala e CD, afirma que essas comunidades parecem estar interligadas, pois as CD influenciam, interagem e contribuem para uma comunidade de fala mais ampla. Na tentativa de 1992, Swales passa a considerar a CD não mais como um grupo estável de pessoas que possuem posições consensuais. Ao contrário, considera-as como um grupo de pessoas que se encontra em

¹⁷ Concordamos com Bezerra (2006, p. 49) de que os conceitos de forças centrípetas e centrífugas, empregados no sentido bakhtianiano, “dão conta dos conflitos existentes no interior das comunidades retóricas, incluindo o embate entre membros experientes e novatos, com respeito, por exemplo, ao uso de convenções ou à inserção de inovações na construção dos gêneros. A força centrífuga identifica-se com o impulso para a inovação; a força centrípeta diz respeito à conservação de práticas e atores consagrados.”

evolução e cujos objetivos podem ser distintos, desde que relacionados a um propósito comum. Isso permitiria à CD acompanhar o dinamismo da própria sociedade ou comunidade de fala mais ampla na qual está inserida, observa Aranha (2004).

Na reformulação do conceito de CD, Swales sugere outro conceito que pode nos auxiliar na compreensão da comunidade na qual desenvolvemos nossa pesquisa. O autor propõe o conceito de comunidade discursiva de lugar que se refere a

um grupo de pessoas que regularmente trabalham juntas e têm uma noção estável dos objetivos do grupo, ao mesmo tempo que percebem a possibilidade de haver mudança nos objetivos. A comunidade de lugar desenvolve os gêneros de acordo com os objetivos e as propostas do grupo. [...] os membros da comunidade de lugar têm um autoconhecimento sobre os seus valores e identidade. (BIASI-RODRIGUES; HEMAIS; ARAÚJO, 2009, p. 26)

O conceito de CD de lugar pode ser relacionado ao contexto de sala de aula em que os participantes desse contexto, docente e discente, trabalham juntos (ou deveriam trabalhar) para a produção dos gêneros textuais conforme os objetivos e propostas do grupo. Biasi-Rodrigues, Herais e Araújo (2009) ressaltam, também, que nessa reformulação, a CD pode, inclusive, comportar a divergência, a falta de união e o preconceito entre os membros. Aranha, em 1996, sugere que existe um processo de autoalimentação entre a CD que desenvolve determinados gêneros e a existência de gêneros específicos que configuram grupos sociais como CD “por compartilharem propósitos comunicativos efetivados através dos gêneros pertinentes a ela” (ARANHA, 1996, p. 17).

Hyland (2004) corrobora a ideia de que o conceito de CD é importante para o conhecimento de gênero como um modo de unir escritores, textos e leitores. Conforme esse autor, para professores, esse aspecto esclarece quais gêneros usar e quais rotinas de atividades envolvem os grupos sociais que influenciam os tipos de escrita. Para estudantes, o conceito

ajuda-os a ver como os gêneros aprendidos são relevantes e atendem a propósitos comunicativos da CD a qual os alunos pertencem, ou seja, a comunidade discursiva de lugar.

Seguimos discutindo, na próxima seção, sobre a relevância dos propósitos comunicativos.

1.3.2 Propósitos comunicativos

Uma discussão sobre os propósitos comunicativos, a partir de Swales (1990, 2004), Askehave e Swales (2001), Askehave e Nielsen (2004), Biasi-Rodrigues e Bezerra (2012), pode trazer esclarecimentos para a área de ensino e aprendizagem de línguas com fins específicos. Para nós, é possível que isso ocorra porque os propósitos comunicativos estão relacionados aos contextos específicos e situações específicas.

Biasi-Rodrigues e Bezerra (2012, p. 232) creem “que os propósitos comunicativos continuam tendo um papel fundamental a desempenhar na análise de gêneros”, desde que se evite uma postura simplista. Assim, comentam que os propósitos comunicativos relacionam-se com o que o evento comunicativo realiza no contexto social, e não são, necessariamente, únicos e predeterminados. Os autores, no entanto, nos advertem que em um conjunto de propósitos comunicativos relacionados a um gênero pode existir propósitos que são específicos ou intenções de caráter particular “de certos atores sociais, sejam eles os produtores do gênero ou os controladores de sua produção e circulação” (BIASI-RODRIGUES; BEZERRA, 2012, p. 235). No contexto escolar, podemos identificar intenções particulares quando, por exemplo, o professor faz escolhas de qual gênero trabalhar e como trabalhá-lo, visando ao desenvolvimento de leitura e escrita do discente em contextos específicos para atender necessidades também específicas.

Swales (2004) postula, entretanto, que se deve colocar em evidência a dimensão social dos propósitos comunicativos e, assim, talvez se possa concluir que esses propósitos na verdade sejam múltiplos. Biasi-Rodrigues e Bezerra (2012) advertem, contudo, que as intenções caracterizadas como particulares

não correspondem univocamente ao conceito de propósito comunicativo, de fato existem lado a lado com os propósitos “socialmente reconhecidos”, e poderão ser mais ou menos bem sucedidas na realização de um dado exemplar de gênero, mas diversos outros fatores deverão ser considerados. Um deles seria: até que ponto o artefato genérico efetivamente construído efetivamente corresponderá à intenção psicológica de seu autor? Outro aspecto a considerar é que fatores contextuais e até o suporte dos gêneros podem interferir na apropriação dos propósitos comunicativos “intencionados”. (BIASI-RODRIGUES; BEZERRA, 2012, p. 236)

As indagações de Biasi-Rodrigues e Bezerra (2012) revelam um posicionamento complementar ao de Swales (2004) à medida que admitem a existência e a produtividade das intenções particulares em diálogo com os propósitos comunicativos socialmente reconhecidos. Askehave e Swales, por sua vez, constataram que os propósitos comunicativos frequentemente são “mais evasivos, múltiplos, intrincados e complexos do que foi originalmente imaginado” (ASKEHAVE; SWALES, 2001, p. 197. Tradução minha.)¹⁸ e isso dificulta o uso desse conceito como um critério absolutamente seguro para o reconhecimento de gênero, como já investigava Swales (1990).

É nesse sentido, portanto, que Askehave e Swales (2001) sustentam três razões pelas quais o conceito de propósitos comunicativos pode, ainda, ser produtivamente utilizado na análise de gênero. Primeiro, os propósitos comunicativos podem ter um “valor heurístico”, pois funcionam como uma “porta de entrada” para a melhor compreensão de um corpus de textos. Segundo, podem ajudar a mostrar que os discursos são multifuncionais. Terceiro, podem ser

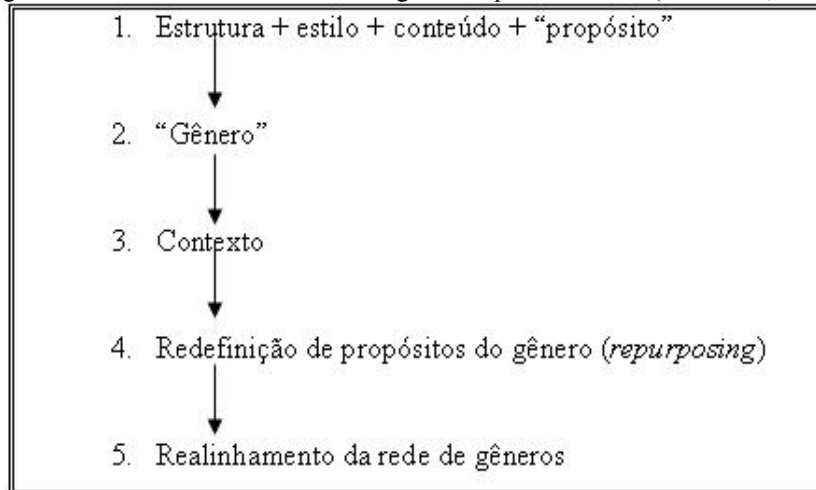
¹⁸No original: [...] more evasive, multiple, layered, and complex than originally envisaged.

usados para desqualificar o *status* de gênero atribuído a certos domínios discursivos, às vezes, baseados apenas na rotulação de certos registros.

Swales (2004) realiza uma releitura da concepção de propósitos comunicativos apresentada em Askehave e Swales (2001), que propõem dois caminhos de investigação de gêneros: “a partir do texto” e “a partir do contexto”. Ressaltamos que nos deteremos somente à descrição do caminho textual/linguístico, ou seja, “a partir do texto”. Essa escolha se justifica por ser o que mais contempla os objetivos da nossa pesquisa.

Podemos visualizar o procedimento de análise de gêneros a partir do texto na Figura 1:

Figura 1 – Procedimento de análise de gênero a partir do texto (SWALES, 2004).



Fonte: Biasi-Rodrigues e Bezerra (2012)

O autor descreve, a partir dessa releitura, que na execução do procedimento textual/linguístico, ou seja, “a partir do texto”, o *propósito comunicativo* é examinado juntamente com a forma do *gênero*, o *estilo* e o *conteúdo*, na *primeira etapa* de análise. Essa análise assume um caráter provisório e o propósito deve ser retomado em uma etapa posterior. Na *segunda etapa* da análise, Swales (2004) propõe a categoria “*gênero*” como instrumento de análise como *status* de categoria provisória também, a ser retomada posteriormente.

Na *terceira etapa*, o autor propõe a categoria *contexto* que é uma categoria relativamente aberta. Compreendemos, a partir de Swales (2004), que essa categoria apresenta essa característica por ser, pelo menos em parte, delimitada pelas restrições de tempo, recursos,

disponibilidade e acesso. Na *quarta etapa*, o propósito é retomado como a função de verificar se o gênero analisado é passível de uma redefinição (*repurposing*¹⁹). A preocupação com o *repropósito* permeia o nosso trabalho na perspectiva do primeiro caminho: textual/linguístico, conforme Swales (2004).

Temos percebido, por meio de revisão da literatura sobre o gênero resumo no campo da Metodologia Científica, que há um grande potencial para investigação acerca da descrição, do ensino e aprendizagem desse gênero, principalmente, quando se trata dos propósitos desse gênero no contexto específico da Educação Básica. Enfatizamos que ao colocar os termos “*propósito*” e “*gênero*” entre aspas, Swales (2004) expressa o *status* operacional provisório desses instrumentos de análise. Segundo o autor, ambos os conceitos seriam categorias em aberto até o final da análise, quando as implicações das descobertas indicariam, a partir da consideração do contexto, a redefinição dos gêneros quanto aos seus propósitos, o que, por sua vez, poderia resultar no realinhamento dos gêneros em termos de rede ou hierarquia. O *realinhamento*, portanto, configura a *quinta etapa* de análise.

O procedimento *a partir do texto* possibilita, segundo Swales (2004), reconhecer que conjuntos de textos podem não estar fazendo o que parecem fazer, ou o que tradicionalmente se pensou que fizessem. Chegar a essas constatações é possível em decorrência da ferramenta de *repropósito de gênero*. O autor adverte, no entanto, que o uso dessa ferramenta de análise não deve ser uma tarefa limitada à observação do analista, ou seja, a confirmação do propósito comunicativo de um gênero será mais seguramente alcançada se o pesquisador criar condições para, pessoalmente, colher informações dos sujeitos produtores e consumidores dos gêneros, especialmente de membros experientes das CD da qual participam.

Biasi-Rodrigues e Bezerra (2012) concluem, então, que se deve manter o conceito de propósito comunicativo como um critério útil para o estudo de gênero. Os autores afirmam,

¹⁹ Refere-se a um neologismo que pode ser interpretado como retomada e confirmação do propósito.

entretanto, que se deve cuidar para não se rotular gêneros a partir de uma definição prévia dos propósitos e, ainda, advogam que seria pouco produtiva a atribuição de propósitos comunicativos a uma análise de gênero geral. Isso poderia produzir uma falsa identificação de gêneros. Assim, “o conceito de propósito comunicativo terá uma relevância muito maior se for definido da forma a mais específica possível, devendo a definição ser diretamente orientada para o gênero sob análise” (BIASI-RODRIGUES; BEZERRA, 2012, p. 247). Os autores esclarecem que os propósitos comunicativos, bem como a própria constituição e uso dos gêneros, são estabelecidos em meio a práticas sociais específicas, variáveis de acordo com contextos culturais definidos.

Askehave e Nielsen (2004) asseveram que o propósito comunicativo de um gênero não pode ser determinado pelo exame do texto isoladamente. Argumentam que “se quisermos compreender o que as pessoas estão fazendo por meio de um texto em particular, temos de nos voltar para o contexto em que o texto está sendo usado” (ASKEHAVE; NIELSEN, 2004, p. 4. Tradução minha.)²⁰. Biasi-Rodrigues, Hemais e Araújo (2009) também afirmam, corroborando Swales (2004), que os propósitos comunicativos de um gênero não podem ser confirmados somente pelo analista, principalmente, se se trata de uma pesquisa de cunho etnográfico. Os autores afirmam que

para operar com o conceito swalesiano de “repropósito do gênero”, o pesquisador terá de elaborar dispositivos metodológicos que lhe permitam extrair essa confirmação com a colaboração dos autênticos produtores/consumidores dos gêneros, membros experientes das comunidades discursivas de que participam. (BIASI-RODRIGUES; HEMAIS; ARAÚJO, 2009, p. 29, destaque dos autores)

Neste trabalho, o conceito de CD e de propósitos comunicativos apresentam-se como conceitos-chave porque eles nos auxiliaram na compreensão da escrita de resumo escolar na

²⁰No original: If we want to establish what people accomplish by means of a particular text, we have to turn to the context, the discourse community, in which the text is used.

Educação Básica no contexto do CTIE. Esses conceitos possibilitaram, por exemplo, a compreensão de que os eventos comunicativos, da CD pesquisada, realizam-se conforme orientações institucionais de organização do tempo de trabalho. Tais orientações influenciam as ações e abordagens dos atores que participam dessa comunidade discursiva de lugar.

Em relação aos propósitos comunicativos, podemos afirmar que a compreensão desse conceito-chave nos proporcionou uma visão mais crítica de que eles são *múltiplos e evasivos* (SWALES, 2004). Inclusive, que os propósitos dialogam com intenções particulares dos participantes de um evento comunicativo. Ressaltamos que as características dos propósitos comunicativos podem, ainda, nos informar a complexidade que envolve os eventos aos quais estão relacionados. No contexto de sala de aula, esse conhecimento pode fornecer, ao docente, informações válidas para a proposição de tarefas. A noção de tarefas constitui outro aspecto relevante neste trabalho de pesquisa, pois nos possibilita pensar em como tornar mais didático o trabalho com a leitura e a escrita de resumo escolar. Desse modo, na sequência, passamos a abordá-la.

1.3.3 Tarefas

Tarefas referem-se a “atividades diferenciadas, sequenciáveis e objetivas que se apoiam em um conjunto de procedimentos cognitivos e comunicativos relacionáveis à aquisição de habilidades genéricas e pré-genéricas apropriadas a uma situação sócio-retórica prevista ou emergente”, conforme Swales (1990, p. 76. Tradução minha.)²¹. Nós nos apoiamos nessa definição para a organização das atividades realizadas no curso de leitura e escrita de resumo escolar.

²¹ No original: One of a set of differentiated, sequenceable goal-directed activities drawing upon a range of cognitive and communicative procedures relatable to the acquisition of pre-genre and genre skills appropriate to a foreseen or emerging socio-rhetorical situation.

Swales (1990) advoga que uma abordagem centrada em gênero possibilita focar a atenção do aprendiz na ação retórica e nos meios linguísticos e organizacionais de suas realizações, por meio de tarefas. Swales e Feak (1994) apresentam sugestões de atividades com essas finalidades e nós, na medida do possível, realizamos adaptações de algumas das atividades sugeridas por esses autores.

A defesa de Swales (1990) revela-se importante para nosso trabalho, uma vez que, por meio de tarefas relacionadas à leitura e à escrita de resumo escolar e mais direcionadas às necessidades dos discentes, buscamos realizar um trabalho de conscientização e instrumentalização do discente para a escrita como prática social com uma combinação de textos e tarefas para fomentar a discussão sobre CD e propósitos comunicativos.

Em conformidade com Swales (1990), a metodologia dirigida à tarefa mantém um foco apropriado na ação retórica e comunicativa. Portanto, essa metodologia pode significar que o fim comunicativo pode envolver, de várias formas e em graus variáveis, a análise e discussão de textos e situações, formas de ensino e prática de leitura e de escrita.

Segundo Swales (1990), seria, por um lado, prematuro afirmar que as atividades e os procedimentos associados a elas são favoráveis para o desenvolvimento de habilidades de produção de gênero. Por outro, o autor comenta que a relação entre procedimentos e atividades permite ao *designer* da tarefa alguma liberdade para experimentar, por meio da análise de gênero, combinações de textos e tarefas. O aluno, com isso, pode se apropriar de características de gênero. No caso do nosso trabalho, a apropriação de características do gênero resumo escolar em conformidade com um discurso acadêmico.

Depois de selecionar o gênero e os tópicos a serem trabalhados, organiza-se, dentro de uma sequência geral, o foco específico para cada tarefa, propõe Hyland (2004). Pelo menos cinco fatores podem ser contemplados em relação à elaboração de tarefas, são eles:

1. a extensão da tarefa deve ser suficiente e não provocar tédio;

2. uma atividade deve levar a outra de modo suave e lógico;
3. cada unidade deve apresentar um sentido geral de coerência;
4. cada uma das atividades deve apresentar progressão e uma extensão padronizadas;
5. o resultado deve evidenciar que os estudantes sabem realizar uma série de atividades relacionadas.

Aranha (1996) assevera que para conseguir empregar, de modo apropriado, a padronização do discurso acadêmico, o escritor deve ater-se aos fatores referentes a esse discurso, que são: o fator *social*, *registro* e *gênero*, que parecem ser determinantes no processo de escrita. Para a autora, o fator *social* corresponde ao uso da língua em contexto acadêmico; o fator de *registro* refere-se às escolhas linguísticas apropriadas ao discurso acadêmico não só em relação à nomenclatura científica, mas também em relação ao léxico específico de cada disciplina.

O fator *gênero* refere-se à utilização de um discurso sócio-historicamente construído e esperado pelos pares das diferentes áreas científicas, comenta Aranha (1996). Esse discurso também possui um padrão argumentativo próprio e necessita ser apropriado pelo escritor. Compreendemos que, para satisfazer esse fator, devemos dedicar atenção ao trabalho pedagógico relacionado à organização retórica e textual, tema abordado na próxima seção.

1. 4 Modelo de organização retórica

Na introdução do livro *Genre Analysis*, Swales (1990) busca demonstrar o valor geral da análise de gênero para o estudo discursivo da fala e da escrita para fins aplicados e em contextos gerais. Na parte final dessa obra, o autor argumenta sobre as vantagens que derivam da inserção do estudo da estrutura retórica como um elemento central em um curso de escrita, destacando que:

1. o problema de interesses heterogêneos no conteúdo da aula é parcial, se temporariamente contornado;
2. os esclarecimentos da estrutura retórica são úteis tanto para a leitura como para a escrita;
3. as características gerais dos gêneros são examinadas antes de detalhes específicos;
4. a discussão da estrutura retórica desenvolve nos participantes um controle cada vez maior da metalinguagem (a negociação de reivindicações de conhecimento, a autocitação, o metadiscurso etc.), que, por sua vez, fornece uma perspectiva para criticar a própria escrita e a de outros membros da CD;
5. a estrutura retórica pode ter valor de "novidade", podendo, assim, identificar a aula como sendo diferente de outras experiências que os participantes experimentaram;
6. e, por último, o elemento retórico é, provavelmente, apresentado pelo instrutor como uma contribuição para a aprendizagem.

Por considerar os pontos positivos, enumerados por Swales (1990), para a realização de uma análise sócio-retórica de gênero, como um instrumento útil ao ensino, é que procuramos colocá-la em prática em nossa pesquisa conforme nosso contexto de ensino. O autor nos alerta que a tarefa de análise de gênero não é simples, as variáveis são muitas e os contextos diversificados. O analista, em algum momento, precisará criar parâmetros em conformidade com a CD que usa o gênero.

As palavras de Swales (1990) nos encorajaram a formular um modelo de análise de resumo escolar apresentado no capítulo 3, seção 3.1.4. Esse modelo foi formulado a partir do modelo CARS (*Create a Research Space*) que descreve um padrão de organização retórica na estrutura de introduções de artigos científicos. O CARS é composto por três movimentos retóricos: *Estabelecendo um território* (movimento 1), *Estabelecendo um nicho* (movimento 2) e *Ocupando o nicho* (movimento 3). Para Swales (1990, p. 136. Tradução minha.),

movimentos são as “diferentes seções que desempenham diferentes funções retóricas”²². No entendimento de Aranha (2007, p. 11), movimento “é o tipo de informação julgada pertinente a determinado propósito comunicativo” que pode ser encontrado em determinada parte do texto.

O movimento 1, *Estabelecendo um território*, objetiva localizar o estudo na área em que se realiza a pesquisa, podendo ser feito por meio dos passos 1, 2 e 3, concomitantes ou não. O autor pode, no passo 1, localizar a área de pesquisa dele, delimitando especificamente os objetivos e interesses da área; no passo 2, pode tecer generalizações a respeito da finalidade de pesquisa da área; no passo 3, pode revisar pesquisas que tratem o mesmo tema. Os três passos do movimento 1 aparecem como opcionais no modelo original. Entretanto, Bhatia (1993) e Aranha (1996) consideram o passo 3 um movimento devido à relevância retórica que ele apresenta.

O movimento 2, *Estabelecendo um nicho*, objetiva justificar a relevância da realização da pesquisa para a área de conhecimento em que está sendo realizada. Esse movimento pode realizar-se por apenas 1 dos 4 passos excludentes. O autor do artigo pode justificar a realização da pesquisa levantando questionamentos sobre pesquisas anteriores, esse procedimento se refere ao passo 1, ou, no passo 2, indicar pontos ainda não explicados ou equivocados de outras pesquisas, ou, ainda, no passo 3, levantar novos questionamentos sobre a temática da pesquisa, ou, no passo 4, continuar os trabalhos já desenvolvidos em pesquisas anteriores.

O movimento 3, *Estabelecendo um nicho*, objetiva apresentar a pesquisa que será relatada no artigo científico. Em relação ao movimento 3, o autor do artigo tem duas possibilidades: pode tanto apontar os objetivos da pesquisa que está relatando, que seria a realização do passo 1A (*Esboçando os objetivos*), como pode anunciar como a pesquisa foi realizada, que corresponde à realização do passo 1B (*Anunciando a presente pesquisa*). O

²²No original: “[...] different sections perform different rhetorical functions.”

autor do artigo pode, ainda, no passo 2, destacar os resultados da pesquisa dele e/ou indicar a estrutura do artigo, que seria a realização do passo 3.

No que se refere ao modelo CARS (SWALES, 1990), apropriamo-nos dos conceitos de movimentos e passos retóricos. Conforme Swales (1990), reconhecer a estrutura dos gêneros com seus movimentos e possíveis construções linguísticas pode ajudar alunos, professores e pesquisadores a trabalharem com o gênero de seu interesse ou necessidade.

Apresentamos, na Figura 2, o modelo CARS:

Figura 2: Modelo CARS (SWALES, 1990)

Movimento 1 Estabelecendo um território

Passo 1 Reivindicando centralidade
e/ou
Passo 2 Tecendo generalização(ões) sobre o tópico
e/ou
Passo 3 Revendo pontos de pesquisas anteriores

Movimento 2 Estabelecendo um nicho

Passo 1A Apresentando alegações em contrário
ou
Passo 1B Indicando uma brecha
ou
Passo 1C Levantando questões
ou
Passo 1D Continuando a tradição

Movimento 3 Ocupando o nicho

Passo 1A Esboçando os objetivos
ou
Passo 1B Anunciando a presente pesquisa
Passo 2 Anunciando os achados principais
Passo 3 Indicando a estrutura do Artigo de Pesquisa (AP)

Fonte: Tradução encontrada em Vieira (2014)

Para Hyland (2004), a modelagem é uma importante atividade de apoio. Esse processo pode proporcionar o fomento de atividades em que professores e alunos discutam sobre gêneros, as características retóricas e gramaticais particulares deles. A finalidade disso é que os estudantes foquem as características de gênero em contextos específicos. Para tanto, exemplos representativos do gênero-alvo devem ser analisados, comparados e manipulados com o intuito de sensibilizar estudantes para a estrutura genérica, alertá-los para o fato de que

a escrita difere por meio dos gêneros e instrumentalizar os estudantes com recursos necessários para produzir textos com qualidade.

Swales (2009b) argumenta que devemos ver os modelos retóricos e estruturais como metáforas potencialmente reveladoras dos arranjos que operam como hipóteses testáveis e rejeitáveis para o planejamento comunicativo por parte de escritores, leitores, ouvintes e falantes. Confiantes nessa metáfora e nas necessidades dos nossos discentes é que propusemos um modelo de organização retórica para resumo escolar de reportagem (seção 3.1.4).

Dos muitos caminhos possíveis, para o trabalho com a escrita, optamos por um curso de escrita baseado em gênero por possibilitar o trabalho e a compreensão do uso da língua(gem) como um recurso comunicativo situado. Tema que apresentamos na próxima seção.

1.5 Curso de escrita baseado em gênero

A proposição de um curso baseado em gênero requer conhecimentos de aspectos teóricos e práticos que podem influenciar nos procedimentos didáticos dos docentes e, conseqüentemente, na aprendizagem dos discentes. Devitt (2009), entretanto, acrescenta também que os professores não podem destrinchar toda a carga ideológica de um gênero. Explica que isso ocorre pelo fato de que os professores estão envolvidos em ideologias que envolvem o uso de gêneros. A autora afirma, então, que a consciência crítica de qualquer gênero particular pode ser limitada e incompleta.

Para essa autora, quando os escritores assumem um gênero, assumem a ideologia implícita desse gênero, ou seja, o conjunto de ideias e pensamentos relacionados a esse gênero, como: para que serve e em que contexto (não) deve ser usado, por exemplo. Se os escritores fazem isso sem questionamento, reforça a ideologia. Os professores, por sua vez,

quando selecionam gêneros para usar em sala de aula, estão selecionando as ideologias que esses gêneros irão inculcar nos alunos. Esta seção apresenta, inicialmente, uma discussão sobre implicações pedagógicas para o trabalho com gêneros. Em seguida, traz exemplos de práticas de escrita baseadas em gênero, que foram referência para a proposição do nosso curso (APÊNDICE A).

1.5.1 Implicações pedagógicas

Para este trabalho de base sócio-retórica, elegemos uma pedagogia que se fundamenta em uma abordagem de ensino de gênero na vertente do *English for Specific Purposes* (ESP)²³, como comentada em Hyland (2004). Segundo esse autor, essa abordagem oferece a professores e estudantes seis vantagens. Elas também podem ser aplicadas ao ensino e aprendizagem de LM com propósitos específicos, tendo em vista a definição de Cintra (2009) de Português Instrumental. De acordo com Hyland (2004), um curso baseado em gênero pode:

1. ser um eficiente modo para identificar os textos que devem ser aprendidos em um contexto particular de escrita;
2. contribuir para uma significativa sequenciação e agrupamento de textos;
3. possibilitar uma descrição típica de características de gêneros-chave que estudantes podem necessitar, conforme os propósitos comunicativos relacionados à vida profissional e acadêmica;

²³ *English for Specific Purposes* (ESP) se refere a um movimento inerentemente pragmático, cujas pedagogias são situadas, geralmente baseadas na avaliação das necessidades locais e análises situacionais e do discurso conforme comentado em Johns (2002). Segundo Bawarshi e Reiff (2013), ESP refere-se a uma das vertentes nos estudos de gênero nas tradições linguísticas juntamente com as vertentes linguística sistêmico-funcional e linguística de corpus. Para esses autores, ESP é a área que estabelece uma ligação entre as tradições linguística e retórica. Swales (1990) argumenta que as análises em ESP tornaram-se mais profundas no sentido de descrever não só os traços linguísticos, mas também os propósitos e efeitos comunicativos de variedades da língua, sinalizando um “interesse em avaliar os propósitos retóricos, revelar as estruturas da informação e explicar escolhas sintáticas e lexicais” (p. 3). No original: “...in assessing rhetorical purposes, in unpacking information structures and in accounting for syntactic and lexical choices.

4. desenvolver, no aprendiz, a capacidade de entender o que acontece nas interações do mundo real e um meio de participar dessas interações;
5. constituir-se em um modo de ver como os gêneros estão inter-relacionados na vida real e, também, constituir-se em um autêntico contexto para desenvolver habilidades em uma variedade de gêneros falados e escritos;
6. possibilitar uma compreensão das funções e propósitos de escritores e leitores.

Os alunos, no entender de Hyland (2004), precisam aprender que, para se comunicar efetivamente por escrito, eles precisam fazer escolhas de gramática e vocabulário que retratem seus contextos e propósitos particulares. Em cursos baseados em gêneros, a gramática deve ser integrada à exploração de textos e contextos. Acerca dessa temática, Hyland (2004) declara que a necessidade de auxílio é mais evidente em estágios iniciais da aprendizagem de gênero em que o professor intervém para modelar e discutir o texto, desconstruindo e analisando a linguagem e a estrutura dele. Estamos de acordo com esses posicionamentos de Hyland (2004), tendo em vista, principalmente, nosso contexto de pesquisa.

O estudo de textos-alvo, segundo Hyland (2004) corroborando Dean (2008) e Devitt (1993, 2004, 2009), ajuda o aprendiz a manejar as ferramentas linguísticas e retóricas para ter acesso à potencialidade dos gêneros da cultura dominante, a revelar *o porquê* de os escritores realizarem certas escolhas linguísticas e retóricas e outras não. Enfim, os textos-alvo podem auxiliar o aprendiz a *como* usar efetivamente os gêneros. Isso pode ajudar estudantes a perceberem as exigências de sua CD de lugar e da CD alvo.

Aumentar a familiaridade dos alunos com um gênero pode desenvolver neles conhecimentos que são parcialmente cognitivos, adverte Hyland (2004). É possível que isso ocorra devido ao conhecimento prévio e à familiaridade textual que o aluno compartilha com outros usuários de texto em circunstâncias particulares. Segundo o autor, apesar de poucas situações retóricas serem exatamente iguais, o aprendiz pode ser capaz de estabelecer

paralelos entre os propósitos comunicativos e os textos, relacioná-los com o que tem vivido e modificá-los para o uso deles em novas situações. Nesse sentido, Dean (2008) comenta que uma maneira óbvia para ajudar os estudantes a verem exemplos não como fórmulas é apresentar-lhes uma ampla variedade de exemplos. Isso pode reforçar a compreensão dos estudantes de que os gêneros são flexíveis e respondem a um contexto, a uma situação.

Outra maneira, conforme Dean (2008), é proporcionar oportunidades aos estudantes para discutirem sobre gêneros textuais. Isso ajuda a aprendizagem e subsidia o aspecto social da instrução de gêneros: eles podem observar e questionar escolhas e os efeitos delas em sala de aula. Essa discussão também vai permitir que os alunos explorem o quão longe eles podem estender as escolhas de gêneros. Tal atividade, em sala de aula, melhora a criatividade em relação aos gêneros, como também atesta Hyland (2004).

Os professores deveriam, também, oferecer uma variedade de contextos de escrita e público-alvo, ao invés de apenas a sala de aula e a leitura do professor. Conforme Hyland (2004), isso ajudaria os estudantes a desenvolverem uma capacidade para perceber contextos que são similares e diferentes, isso os ajudariam a decidir que aspecto(s) dos gêneros eles poderiam aplicar de situações passadas e que aspecto(s) eles poderiam descartar temporariamente. Infelizmente, em nossa pesquisa, não conseguimos avançar nesse aspecto devido ao tempo que tivemos para a coleta de dados.

Uma abordagem de gênero para instrução de escrita sugere dois possíveis pontos de partida para o professor, de acordo com Hyland (2004). Um é *baseado no tema* em que gêneros são selecionados e sequenciados pelas necessidades dos aprendizes e demandas por temas. O outro é *baseado no texto* em que gêneros são selecionados e sequenciados de acordo com o que se encontra de relevante no contexto da vida real ou de acordo com o aumento dos níveis de abstração ou dificuldade.

Neste trabalho, preferimos o ponto de partida *baseado no texto*, uma vez que ele atende ao nosso público-alvo, principalmente no que se refere à gradação de dificuldade. Em um curso baseado em gênero, partindo do texto, segundo Hyland (2004), a escolha deve refletir as necessidades e interesses dos aprendizes²⁴, quando possível, para permitir-lhes expor suas próprias experiências pessoais e conhecimentos prévios. Porém, quando os contextos de uso da língua podem ser definidos claramente, os professores podem trabalhar no *design* do curso conforme os gêneros-alvo dos estudantes. Hyland (2004) sustenta, entretanto, que a instrução de escrita baseada em gênero não somente oferece uma estrutura, para o ensino de gêneros, que reflete o uso dele no mundo real, mas também promove a integração de atividades de leitura, fala e escrita em sala de aula, como também defende Devitt (2009).

A partir da concepção de gênero adotada neste trabalho e das discussões sobre um curso de leitura e de escrita baseado em gênero, nos baseamos no modelo de Ramos (2004), na proposta de trabalho de Devitt (2004, 2009) e nas experiências relatadas em Aranha (2002, 2009) sobre escrita acadêmica. Na próxima seção, apresentamos uma síntese desses estudos e dos pontos nos quais nos apoiamos para a elaboração do curso de leitura e de escrita de resumo escolar (APÊNDICE A), considerando que estamos trabalhando com LM no contexto da EPTNM.

1.5.2 Exemplos de cursos de escrita baseados em gênero

Ramos (2004) advoga que uma proposta de aplicação de gêneros deve propiciar ao professor o desenvolvimento de um trabalho em que o uso de textos e as questões de conhecimento sistêmico sejam trabalhados, observando-se suas condições e situações de produção. Também, deve oferecer ao professor acesso mais rápido e eficiente à identificação

²⁴ Para a organização de cursos é necessário considerar as necessidades dos discentes, questão a ser abordada na seção 1.6.

dos componentes linguísticos, sociais e culturais que o aluno precisa aprender para melhorar seu desempenho nas situações-alvo identificadas como necessárias.

A implementação de gênero, para o ensino e aprendizagem de língua com fins específicos, na proposta de Ramos (2004), prevê estas três etapas: *apresentação*, *detalhamento* e *aplicação*. Por meio delas, a autora busca uma progressão de conteúdos que parte da exposição geral do conteúdo para a específica, fazendo isso de forma espiralada com apresentação de itens novos com retomada dos pontos já apresentados. Ao final, visa-se à retomada do aprendizado com a verificação da apropriação individual do gênero em estudo.

A primeira etapa, pedagogicamente denominada *apresentação*, consiste na criação de condições de contextualização do gênero em estudo. Para isso, segundo Ramos (2004), faz-se necessário explorar estes dois conceitos: *conscientização* e *familiarização*. O primeiro se refere à “sensibilização, tomada de consciência, na medida em que evidencia aspectos do contexto de situação e de cultura”. O segundo trata a “identificação do conhecimento que o aluno já tem do gênero em questão e, caso seja necessário, a disponibilização de acesso às informações necessárias que ele ainda não possui” (RAMOS, 2004, p. 119).

Na etapa de *apresentação*, Ramos (2004) argumenta que as atividades devem priorizar o contexto de produção, o de circulação, os propósitos comunicativos, os participantes do evento comunicativo (papéis, *status* etc.), a identificação e o reconhecimento dos contextos de situação e de cultura, e, inclusive, possibilitar a exposição do aluno a diversos gêneros para que ele possa perceber similaridades e diferenças. Contudo, o trabalho que contemple esses componentes deve ocorrer de modo que o aprendiz os identifique como elementos facilitadores da compreensão e produção do gênero em estudo, defende Ramos (2004).

A segunda etapa, pedagogicamente denominada de *detalhamento*, continua o trabalho mais amplo de exploração do gênero. Abarca, porém, aspectos mais específicos considerando como foco principal “o trabalho com a organização retórica dos textos e suas características

lexicogramaticais, visando a conduzir o aluno a usar e vivenciar na prática esses componentes”, como propõe Ramos (2004, p. 121). Os objetivos da etapa de *detalhamento* são fornecer condições satisfatórias para a compreensão e produção geral e detalhada dos textos; explorar a função discursiva e os componentes lexicogramaticais particulares ao gênero em pauta e compreender os significados e a relação entre um texto e seu contexto de situação.

Ramos (2004) recomenda que a etapa de *detalhamento* seja orientada mediante questionamentos, tais como: (a) Qual é a atividade social desenvolvida? Onde ela tem lugar?; (b) Do que trata o texto?; (c) Quem fala/escreve no texto? Qual é a relação entre os interlocutores?; (d) Quais são os movimentos e passos do texto?; e, (e) Qual é o papel da língua (auxiliar ou constitutiva?) e o tipo de interação (dialógico ou monológico)? O meio (falado/escrito)? O canal (fônico/visual/gráfico)?.

Em relação ao questionamento (e), o modificamos, conforme o nosso contexto de pesquisa, para: quais recursos linguístico-discursivos podem ser empregados nos movimentos retóricos?. Essa modificação se justifica porque a concepção de língua como interação, adotada neste trabalho, já elimina as duas primeiras subperguntas na proposta de Ramos (2004) na questão (e). O meio e o canal também já estão definidos na nossa pesquisa que são o escrito e o visual/gráfico.

A terceira etapa, pedagogicamente denominada de *aplicação*, segundo Ramos (2004), configura-se em duas fases: *consolidação* e *apropriação* e é uma das etapas mais importantes, uma vez que é nessa etapa que o aluno deve demonstrar sua aprendizagem de modo a evidenciar que houve um aproveitamento das atividades relacionadas às duas etapas anteriores. A autora comenta que “essa é uma preocupação pedagógica grande, pois muitas vezes as atividades de sala de aula são desenhadas para explorar componentes/itens específicos e isso acaba fragmentando o conhecimento” (RAMOS, 2004, p. 124). Na fase de *consolidação*,

retomam-se a ideia e o conceito do todo com atividades diversas com o gênero em estudo, fornecendo ao aprendiz a possibilidade de consolidar os conhecimentos sobre o gênero estudado. A fase de *apropriação*, por sua vez, visa à produção efetiva do gênero pelo estudante.

A proposta de curso de Ramos (2004, p. 126) evidencia a preocupação dessa pesquisadora em trabalhar, ao longo das três etapas, a função social, o propósito comunicativo e a relação texto-contexto no estudo de gênero, atentando-se às necessidades do discente e propiciar “a realização de atividades socialmente relevantes, utilizando a língua-alvo em uma situação real na qual os conhecimentos linguísticos, genéricos e sociais são construídos. Em suma, que propicie ao aluno fazer uso da linguagem como prática social.”

A proposta de Devitt (2009), para o trabalho com gêneros, apresenta estes três usos pedagógicos da teoria de gênero: ensinar explicitamente determinados gêneros; ensinar gêneros antecedentes; e ensinar conscientização crítica de gênero. A autora vislumbra que esses usos pedagógicos podem ser trabalhados juntos para desenvolver uma pedagogia de gênero que pode contribuir para suprir as necessidades sociais de escrita e estruturar cursos.

A autora delinea cinco reivindicações que lhe parecem ser as mais essenciais e são as únicas nas quais ela se baseia para a própria pedagogia de gênero. Essas reivindicações são:

1. Gêneros são ações sociais e retóricas. Desenvolvem linguagens e formas próprias para as finalidades retóricas e contextos compartilhados por grupos de usuários;
2. A propagação de um gênero cria objetivos comuns e estruturas sociais;
3. À medida que novos usuários adquirem gêneros, o processo de aquisição reforça os objetivos e as estruturas existentes;
4. Os gêneros existentes reforçam as normas institucionais, culturais e as ideologias;
5. Para alterar os gêneros é necessária uma mudança social compartilhada de objetivos, estruturas e normas.

Uma maneira de construir uma pedagogia de gênero mais complexa, conforme Devitt (2009), é a elaboração de um currículo que aborde as múltiplas facetas dos gêneros. A estudiosa considera que os gêneros são linguagens e formas (*coisas*), são processos de desenvolvimento, divulgação e aprendizado (*processos*), são construtos ideologicamente incorporados (*contextos*). A perspectiva de gêneros como sendo *coisas*, *processos* e *contextos*, segundo Devitt (2009), baseia-se em uma metáfora antiga da física, aplicada ao uso da linguagem por Kenneth Pike e desenvolvida para a escrita por Pike, Richard Young e Alton Becker (YOUNG, 1970 apud DEVITT, 2009). Em síntese, essa metáfora significa examinar o gênero como uma partícula (*uma coisa em si*), uma onda (*um processo*) e um campo (*contexto*). Cada uma é válida e tem o potencial de ajudar os alunos a ter acesso às fontes de poder e esclarecimentos sobre gêneros.

A abordagem de Devitt (2009) propõe o ensino de gêneros específicos, como usá-los como antecedentes e materiais para crítica. Considerando gênero como partícula, a autora constata que qualquer pedagogia de gênero deve usar alguns gêneros específicos, pelo menos, como exemplos. O objetivo de Devitt (2009) de escolher e utilizar gêneros específicos não é para ensinar qualquer gênero completamente para que os alunos o adquiram. Em vez disso, pretende proporcionar aos alunos experiências suficientes com o gênero para que pelo menos alguns elementos desse gênero possam servir como antecedentes, quando os alunos forem adquirir gêneros desconhecidos.

Para Devitt (2009), não é possível ensinar todos os gêneros acadêmicos específicos que os alunos podem precisar na academia. A autora acredita, entretanto, que embora não se possa ensinar aos alunos um gênero específico totalmente, os gêneros ensinados e usados em sala de aula podem servir como andaimes²⁵ para a aquisição de outros gêneros mais tarde, uma vez que esses gêneros, parcialmente aprendidos, atuam como antecedentes para outros

²⁵ Essa noção vem de Vygotsky ([1987] 2008) em que andaime (tradução de *scaffolding* do inglês) é um termo metafórico que se refere à assistência que um membro mais experiente de uma cultura presta a um aprendiz.

gêneros. Essa pedagogia muda a concepção de gênero como partícula para a concepção de gênero como onda ou processo.

No desenvolvimento da consciência crítica de gênero, na proposta de Devitt (2009), os aprendizes têm uma melhor chance de perceber como os gêneros agem sobre eles e afetam essas ações. Desse modo, a autora propõe que um programa de curso deve priorizar primeiro, a análise retórica, que considere os gêneros como coisas, como elementos que têm propósitos, em vez de regras. Isso possibilita aos alunos ver gêneros como criados por pessoas para atingir objetivos, não apenas como construções pré-existentes e irrevogáveis a que eles devem se adequar. Em segundo lugar, deve considerar gêneros como processos, que surgem e mudam. Em terceiro, deve perceber gêneros como passíveis de servir aos objetivos de grupos, instituições e culturas.

Os três elementos (*partícula, processo e campo*), combinados, podem ajudar os alunos a compreenderem os gêneros como construtos criados, dinâmicos e ideológicos, afirma Devitt (2009). Quando os aprendizes aprendem um novo gênero antecedente, espera-se que depois de aprenderem alguma consciência retórica desse gênero e do seu potencial de adaptar-se a outros propósitos e situações, os escritores possam alcançar seus objetivos de escrita. Devitt (2009), para ajudar os alunos a compreenderem os gêneros tanto intelectual quanto experimentalmente, leva-os, por meio de uma série de atividades, a analisar, escrever, criticar, a valorizar a reescrita e promover alteração nos gêneros como mudança de objetivo, de tema ou de situação, por exemplo. Esses procedimentos pedagógicos possibilitam-nos perceber como a conceituação de pedagogia de gênero da autora se traduz na prática.

Em relação aos aspectos políticos e ideológicos, estudiosos como Hyland (2004) e Devitt (2009) insistem na importância de um trabalho crítico em relação aos gêneros para uma adequada compreensão da ideologia pelos alunos. Hyland (2004), por exemplo, defende que um trabalho pedagógico baseado em gênero pode ajudar a revelar para estudantes questões e

valores que estão implícitos nos gêneros e pode auxiliá-los a compreender os interesses existentes nos contextos de uso dos gêneros. Devitt (2009), entretanto, advoga que o gênero afetará de qualquer maneira a aprendizagem dos alunos, sendo ensinado explicitamente, ou não. Defende que os professores também precisam reconhecer que o conhecimento de gêneros específicos é necessário na academia, nas disciplinas e no exercício das profissões.

A autora declara, ainda, que se um determinado gênero é trabalhado de modo explícito, inevitavelmente, é trabalhado de forma incompleta, contudo os alunos vão entender mais sobre o funcionamento dele do que entenderiam se não tivessem tido nenhuma instrução sobre gênero. Por isso, a autora propõe um trabalho de conscientização crítica de gênero com os discentes a partir de um determinado gênero.

As experiências de escrita acadêmica de Aranha (2002, 2009), por sua vez, mostram possibilidades de trabalho que estimulam o docente a organizar o trabalho pedagógico considerando a conscientização de gênero. No texto *A otimização da escrita acadêmica através da conscientização textual*, Aranha (2002) apresenta a elaboração de um curso de Redação Científica destinado a pós-graduandos em Química. O curso objetivava conscientizar os acadêmicos sobre o processo de escrita, os pressupostos da escrita acadêmica previstos pelas normas da CD deles, o conhecimento prévio do qual eles poderiam se apoiar para a realização das novas exigências de escrita acadêmica. A autora ressalta também, como característica fundamental do curso, a discussão sobre a responsabilidade que o escritor tem com a qualidade da própria escrita e a importância dessa qualidade para a publicação de pesquisas.

Da experiência de Aranha (2002, p.1), foi possível depreender a relevância de se promover a conscientização de gênero. No curso ministrado pela autora, o que ela chamou de “processo de conscientização” ocorreu durante o primeiro módulo. Esse processo consiste em conscientizar o discente de que não basta somente seguir passos para se obter um texto

aceitável em uma CD, menos ainda ter resultados relevantes de pesquisa se não forem apresentados atendendo às exigências acadêmicas da área. Para essa conscientização, a autora buscou criar um ambiente de discussão e apresentou também exemplificação a partir de textos relacionados à área de interesse dos discentes.

No texto *The Development of a Genre-Based Writing Course for Graduate Students in Two Fields*, Aranha (2009) relata um curso de escrita acadêmica em inglês para alunos da pós-graduação nas áreas de Odontologia e Genética. Dessa experiência, destacamos a defesa da autora de que os obstáculos da escrita acadêmica apresentam-se para autores de qualquer língua. Não importa a língua que o texto deve ser escrito, os alunos devem negociar as convenções de gêneros, o conhecimento e os valores da escrita acadêmica na luta por suas vozes. Para o êxito acadêmico, Aranha (2004), como Devitt (2009), advoga que a conscientização

é fundamental para o desenvolvimento do processo de escrita acadêmica, uma vez que é por meio dela que se questiona o trabalho docente, se caracteriza o público para o qual ele se destina, se busca a forma linguística e discursiva que melhor atingirá esse público, se considera as alternativas do foco de determinado artigo e a adequada divulgação do conhecimento. (ARANHA, 2004, p. 138)

Coerente com esse posicionamento, a autora vem realizando cursos de escrita acadêmica (ARANHA, 2009), em língua inglesa, abordando a conscientização de gênero como um aspecto importante para a aprendizagem e atuação discente em suas CD. Aranha (2009) argumenta, também, que reconhecer e ler de modo proficiente não é garantia para que um aluno seja capaz de produzir textos de acordo com as exigências do texto acadêmico, de modo que ele seja aceito pelos membros de uma CD. A autora sugere a observação dos seguintes aspectos, ao se propor um curso:

(a) o ato de reconhecer (ler) é diferente do ato de produzir (escrever) gêneros acadêmicos independentemente da linguagem;

(b) os estudantes precisam de mais atenção individual no momento em que desejem dizer ou mostrar os trabalhos de escrita;

(c) os alunos apresentam níveis muito diferentes de conhecimentos linguísticos e isso precisa ser considerado.

O contexto de estudo de Aranha (2009) é o de língua estrangeira. Essa mesma autora, em 2002, entretanto, afirma que o conhecimento de gênero parece ser independente da língua, o que justifica o uso das descobertas de pesquisa dessa autora e dos demais autores que desenvolvem pesquisas com gênero em língua estrangeira no contexto deste trabalho. Ressaltamos, contudo, que não se trata de uma transposição dessas descobertas para a realidade dos estudantes em LM (língua portuguesa). Refere-se a uma releitura dessas descobertas conforme o contexto desta pesquisa.

A partir das propostas de cursos de escrita baseado em gênero (RAMOS, 2004; DEVITT, 2009; ARANHA, 2002, 2009), sugerimos a integração desses trabalhos que compartilham uma mesma base teórica e semelhantes preocupações pedagógicas. Essa integração materializa-se no programa do curso apresentado no Apêndice A. A integração pautou-se, principalmente, na conscientização e instrumentalização discente para a leitura e a escrita acadêmica, também, na reflexão de leituras teóricas, percepções advindas de minhas experiências de escrita em sala de aula no EMTII, mas, sobretudo, parte de um empenho em rever minha própria prática pedagógica e que a mudança dela reverta-se em aprendizagem para o discente.

Nesse sentido, é importante ressaltar que Aranha (1996, p.20), na esteira de Swales (1990), já defendia que “os neófitos devem conhecer e dominar o discurso, para depois questioná-lo e modificá-lo. Ajudar os alunos em busca do conhecimento do gênero acadêmico

é uma das tarefas do instrutor/professor”. O resumo escolar configura-se como um gênero solicitado na Educação Básica mais para a verificação de leitura como atestam as pesquisas de Assis, Mata e Perini Santos (2003) e Silva (2012a, 2012b), a constatação desses autores, evidenciada na introdução desta tese, mostra há a necessidade de se investigar como a escrita desse gênero pode ser trabalhada em sala de aula e como podemos contribuir para a formação dos discentes do EMTII para a realização de estudos futuros.

Apoiamo-nos no modelo de Ramos (2004), para o ensino e aprendizagem de LM com fins específicos no contexto da EPTNM, porque um curso que contemple a base – *apresentação, detalhamento e aplicação de gênero* –, pode auxiliar jovens do CTIE no trabalho de escrita escolar e na vida pessoal. Já a proposta de Devitt (2009) nos instiga a arriscar, mostrando-nos “as pedras do caminho”, nos estimula a buscar o objetivo final que é a consciência crítica de gênero, ou seja, uma atenção nas influências potenciais dos gêneros sobre as pessoas e a capacidade de pensar e agir de forma diferente usando gêneros.

No que se refere às experiências de Aranha (2002, 2009), elas nos proporcionaram uma visão crítica sobre o trabalho com gêneros em sala de aula com fins específicos, com destaque para os gêneros acadêmicos. A autora evidencia a importância do processo de conscientização de gênero e como o professor pode trabalhar com a adaptação de atividades e materiais conforme as necessidades dos alunos e a área de conhecimento.

A importância de se considerar as necessidades dos alunos, no trabalho pedagógico com gêneros, vem sendo recorrente até este ponto deste trabalho, sempre com a ideia de que a análise de necessidades pode contribuir para a proposição e a realização de um trabalho pedagógico mais significativo para o discente. Seguimos, na próxima seção, apresentando a respeito da análise de necessidades, uma vez que ela constitui uma ferramenta importante em cursos baseados em gênero.

1.6 Análise de Necessidades

A análise de necessidades se consolidou como uma atividade indispensável para professores e *designers* de cursos de línguas, sejam cursos voltados para o ensino e aprendizagem de línguas com fins específicos ou gerais, em LM ou em língua estrangeira. Como esta pesquisa centra-se no ensino e aprendizagem de escrita em LM com fins específicos, emergiu como necessidade fundamental a realização de análise de necessidades. Para isso, nos fundamentamos nos trabalhos de Songhori (2008) e Benesch (1996, 2006²⁶), estudiosos do ESP e *English for Academic Purposes* (EAP)²⁷. Também em Cintra (1992), Cintra e Passarelli (2008), pesquisadoras que desenvolvem estudos relacionados ao ensino de língua portuguesa com fins específicos.

Cintra (1992), na esteira de Holmes (1981), esclarece que a análise de necessidades define-se como um instrumento de diagnóstico. Esse instrumento fornece, simultaneamente, informações ao professor sobre as necessidades dos discentes e prepara, também, o aluno para interagir com uma forma de aprender mais dinâmica e engajada. Songhori (2008) expõe que a análise de necessidades ocorre de modo formal e informal. As análises formais são relativamente novas no contexto de ensino de línguas e as análises de necessidades informais, quase sempre, são realizadas por professores com vistas a avaliar pontos de língua que os alunos precisam dominar.

Os termos Análise da Situação-Alvo (*Target Situation Analysis* - TSA) e Análise da Situação-Presente (*Present Situation Analysis* - PSA) foram usados pela primeira vez em 1980. Sendo que na TSA, as fontes de informação são os próprios aprendizes, o

²⁶ Esclarecemos que Benesch (2006) refere-se à Benesch (1999), pois esse texto foi compilado no livro *English for academic purposes: an advanced resource book*, organizado por Hyland (2006). Entretanto, para efeito de citação, mantivemos a data de 2006.

²⁷ Tradução para o português: ensino instrumental da língua inglesa para fins acadêmicos (EAP), como encontrado em Vieira (2014).

estabelecimento de ensino e os membros da instituição, segundo Songhori (2008). A partir da publicação de *Communicative Syllabus Design*, de Munby (1978), as necessidades-alvo e a *performance* do nível-alvo são estabelecidas pela investigação da situação-alvo. Estabelece-se, a partir de então, o lugar da análise de necessidades como ferramenta central ao ensino de línguas com propósitos específicos. A TSA passa a compor o cenário inicial de análise de necessidades para o desenvolvimento de materiais ou curso, também defende Hyland (2004).

Abrimos um parêntese para esclarecer que o objetivo do modelo de Munby, em 1978, conforme Songhori (2008), era encontrar da maneira mais completa possível, a forma linguística que um aprendiz, provavelmente, utilizaria em várias situações em seu ambiente de trabalho-alvo, para assim, instrumentalizá-lo. Hutchinson e Waters (1987) criticaram esse modelo e também pontuaram que é muito dispendioso escrever um perfil-alvo para cada estudante baseado no modelo de Munby. Ainda, ponderaram que esse modelo somente considera um ponto de vista, que é o do analista e negligencia outros, como o dos aprendizes, dos usuários institucionais etc.

Além disso, o modelo não considerava as necessidades de aprendizagem, nem faz uma distinção entre *necessidades* (habilidades que um estudante vê como sendo relevantes para si mesmo), *desejos* (necessidades em que os aprendizes colocam uma alta prioridade no tempo disponível e limitado) e *lacunas* (diferença entre a competência presente do aprendiz e a competência desejada), conforme Allwright (1982) comentado em Songhori (2008).

Retomando, na PSA, por sua vez, busca-se identificar o que os discentes já são capazes de realizar no início do curso, sintetiza Songhori (2008). Ela pode ser posicionada como um complemento da TSA. A autora argumenta que se o ponto-alvo a que os aprendizes precisam alcançar deve ser estabelecido, então, um primeiro ponto inicial deve ser definido, e isso é proporcionado por meio da PSA. A análise de necessidades, portanto, pode ser vista como uma combinação de TSA e PSA. Songhori (2008) argumenta, contudo, que dentro do

domínio de ensino e aprendizagem de línguas com fins específicos, não se pode apoiar nem na TSA, nem na PSA como um indicador confiável do que é necessário para melhorar a aprendizagem e alcançar os objetivos desejados. Consequentemente, outras abordagens para a análise de necessidades têm sido propostas, tais como a análise de necessidades pedagógicas.

O termo "Análise de Necessidades Pedagógicas", segundo Songhori (2008), é um termo genérico, compreendido, metaforicamente, como um termo guarda-chuva. A partir dele, descrevem-se três elementos de análise de necessidades, a saber: *análise de lacunas*, *análise de estratégia ou de aprendizagem* e *análise do meio*. O autor explica que as lacunas de TSA deveriam ser compensadas por meio da coleta de dados sobre o aluno e o ambiente de aprendizagem dele.

A *análise de lacuna* representa a rota a ser seguida para cobrir a partir do ponto A (situação-presente) para o ponto B (situação-alvo), sempre mantendo em mente a aprendizagem, explica Songhori (2008). Portanto, a *análise de lacuna* pode formar a base de linguagem do programa, porque ela deve fornecer dados sobre a diferença entre a TSA e PSA em relação a conhecimento extralinguístico, domínio de língua em geral, as competências linguísticas e as estratégias de aprendizagem.

No atinente à *análise estratégica* ou *análise de necessidades de aprendizagem*, Songhori (2008) afirma que esse tipo de análise relaciona-se às estratégias que os alunos utilizam para aprender outra língua. Em relação à *análise do meio*, o autor explica que essa análise procura investigar questões logísticas e pedagógicas que levaram ao debate sobre aspectos práticos e restrições na implantação de cursos de línguas baseados em necessidades.

Benesch (2006) defende que o que se espera dos alunos não é o que poderia acontecer se os desejos deles fossem levados em consideração na elaboração e execução do curso. Desse modo, essa autora distingue um curso de escrita descritivo de um curso de escrita crítico por meio da *análise de direitos*. Essa análise reconhece a sala de aula como um “lugar de luta”.

Desse modo, a estudiosa investiga como o poder é exercido e resiste em um ambiente acadêmico. Ela objetiva, com isso, revelar como as “lutas” pelo poder e controle podem ser fontes de participação democrática na vida tanto dentro como fora da sala de aula.

Por meio da *análise de direitos*, conforme Benesch (2006), é possível reconhecer que cada situação acadêmica oferece suas próprias oportunidades de negociação e resistência, dependendo das condições locais e em decorrência do clima político em que se realiza o processo de aprendizagem de escrita. Cintra (1992) defende, contudo, que a análise de necessidades precisa assumir uma abordagem que combine procedimentos qualitativos e quantitativos, para que seja possível a obtenção de informações que evidenciem valores, crenças e conhecimentos dos alunos, que também permitam “traçar as linhas de orientação de um programa de ensino com base em finalidades previamente determinadas”, como afirmam Cintra e Passarelli (2008, p. 60).

O ensino de LM para fins específicos, segundo a perspectiva de uma educação linguística eficaz, permite ao professor partir de necessidades identificadas e de conhecimentos que os alunos apresentam, declaram Cintra e Passarelli (2008). Centrado nesses pontos, o professor pode definir conteúdos relevantes para ensino com fins específicos, para proporcionar melhor desempenho aos discentes em funções acadêmicas ou profissionais.

Trabalhar na vertente de ensino de línguas para fins específicos, como explanam Cintra e Passarelli (2008), exige mudança de comportamento do docente e do discente. Do primeiro, exige-se assumir que não conhece todas as necessidades dos alunos, portanto, não é capaz de planejar os conteúdos de um curso para atender às necessidades dos discentes sem antes realizar um diagnóstico prévio e se ater às possíveis mudanças ao longo do processo de ensino e aprendizagem. Do segundo, exige-se que seja e esteja sensibilizado, seja e esteja motivado, seja e esteja mais consciente, saiba o que já sabe, para descobrir o que não sabe e,

sobretudo, para querer saber algo, eventualmente, ainda não muito claro para ele, mas conectado à finalidade do curso.

Devido à mudança de comportamento que Cintra (1992) explicita, a análise de necessidade se configura nestas três etapas: autoimagem, ação e reflexão. A primeira etapa refere-se à busca de informações sobre o que o discente acredita saber sobre a leitura e a escrita de resumo escolar, o que precisa melhorar, avalie o próprio desempenho, por exemplo. A segunda refere-se à execução de uma atividade de leitura e escrita. A terceira refere-se a um trabalho de contrapor a autoimagem com a ação executada, ou seja, busca-se proporcionar ao discente momento para que ele reflita sobre o próprio saber. Neste trabalho, empregamos essas etapas, porém, adaptando-as às particularidades contextuais de pesquisa.

Benesch (1996) também afirma que a promoção de um discurso acadêmico como a chave para um ambiente seguro e posição de poder na sociedade evita questões de poder, alegando estar atendendo às necessidades e desejos dos aprendizes. A estudiosa argumenta que os estudantes não devem permanecer em silêncio, a fim de tranquilizar os professores de que suas aulas estão adequadas. Cintra e Passarelli (2008) apresentam uma proposta análoga à de Benesch (1996) em relação ao engajamento dos aprendizes com a atividade de análise de necessidades, pois advogam que, ao se realizar a análise de necessidades, deve-se considerar a interligação do emocional com o racional e assumir que isso tem consequências na seleção dos conteúdos apresentados aos alunos, bem como na forma de lhes propor questões.

Além de se considerar a interligação do emocional com o racional, devemos pensar na aceitabilidade das ações requeridas pelos sujeitos envolvidos, declaram Cintra e Passarelli (2008). De um lado, o aluno, como ser racional e emocional, precisa perceber o que necessita num dado curso, para, de fato, comprometer-se com seu próprio processo de aprendizagem; de outro, o professor, como gestor do ensino, precisa de se assumir também como ser emocional e racional, para exercer seu papel de gestor diferenciado pela mediação. Cientes da

importância dos posicionamentos dos autores, citados nesta seção, buscamos, na medida do possível, realizar a análise de necessidades dos participantes em relação à leitura e à escrita do gênero resumo escolar.

1.7 Síntese e justificativa do arcabouço teórico

Neste capítulo teórico, apresentamos a abordagem sócio-retórica que fundamenta nosso trabalho, em que o gênero é concebido como ação social de acordo com os estudos de Swales (1990, 2004, 2009a), Dean (2008) e Devitt (1993, 2004, 2009). Buscamos evidenciar as implicações dessa abordagem para o processo de ensino e aprendizagem de leitura e escrita, como a possibilidade de desenvolvimento de um trabalho que combine o cruzamento de abordagens pedagógicas, explícitas e implícitas, em diferentes níveis e modalidades de ensino.

Realizamos, em conformidade com a abordagem de gênero adotada, uma revisão de três conceitos-chave. O primeiro conceito refere-se à CD que nos proporcionou uma percepção da influência dela nos gêneros e na realização de propósitos em contextos e situações específicas, conforme discutem Swales (1990, 1992), Biasi-Rodrigues, Hemais e Araújo (2009) e Hyland (2004). O segundo conceito foi o de propósitos comunicativos que constitui uma das principais ferramentas de análise de gênero. Esse conceito nos forneceu possibilidade de como identificar gêneros e a relação deles com o texto e o contexto. Para a apresentação desse conceito, nos amparamos em Swales (1990, 2004), Askehave e Swales (2001), Askehave e Nielsen (2004), Biasi-Rodrigues e Bezerra (2012). O terceiro conceito, na esteira de Swales (1990), foi o conceito-chave de tarefas, que se relaciona a procedimentos cognitivos e comunicativos organizados objetivando o desenvolvimento de habilidades para a produção e recepção de gêneros.

Neste capítulo, abordamos, ainda, a importância de um modelo de organização retórica de gênero para o trabalho pedagógico para a leitura e a escrita em sala de aula. Para isso, nos apoiamos em Swales (1990, 2009b) e em Hyland (2004). Como a temática do nosso trabalho inclui uma experiência de escrita, fizemos também uma revisão sobre curso de escrita baseado em gênero. A leitura e a síntese dos textos de Hyland (2004), Ramos (2004), Devitt (2004, 2009) e de Aranha (2002, 2009) contribuíram para o desenho do nosso próprio curso, pois apresentaram informações e descobertas de pesquisa que nos nortearam em relação a aspectos teóricos e práticos.

Considerando-se o propósito principal do nosso trabalho: a leitura e a escrita de resumo escolar em um contexto específico, fez-se necessário buscarmos conhecimentos sobre análise de necessidades. Para tanto, recorremos a Songhori (2008), Benesch (1996, 2006), Cintra (1992), Cintra e Passarelli (2008). Essa foi a última temática do capítulo teórico, a escrita e a reflexão sobre ela nos permitiram realizar a análise de necessidades dos participantes da pesquisa, a ser apresentada no capítulo 3, e, conseqüentemente, desenhar um curso mais próximo da realidade e necessidades deles naquele momento.

Tendo em vista esse arcabouço teórico, seguimos apresentando, no capítulo 2, a metodologia empregada na condução da pesquisa.

CAPÍTULO 2

METODOLOGIA

*O docente que consegue associar o trabalho de pesquisa a seu fazer pedagógico, tornando-se um professor pesquisador de sua própria prática ou das práticas pedagógicas com as quais convive, estará no caminho de aperfeiçoar-se profissionalmente [...].
(BORTONI-RICARDO, 2008, p. 32-33)*

Neste capítulo, explicitamos a natureza da pesquisa, o contexto no qual ela se insere, os participantes, o modo de coleta de dados e os procedimentos de análise. Também, apresentamos a descrição dos instrumentos de coleta e análise de dados, realizada em duas partes. A primeira parte traz a descrição de manuais de Metodologia Científica, da experiência piloto, da produção inicial e do questionário diagnóstico. A segunda apresenta a descrição dos instrumentos de coleta e análise de dados referentes às interações orais e escritas realizadas em sala de aula, a saber: produção final, as gravações das aulas, atividades escritas e o questionário de apreciação. Descreve, finalmente, o diário de campo.

2.1 Natureza da pesquisa

A pesquisa desenvolvida caracteriza-se como qualitativo-interpretativa de base etnográfica. Ela se insere, portanto, no paradigma interpretativista que se interessa em investigar um processo relacionado a um ambiente específico com o objetivo de compreender como os participantes desse processo o interpretam (BORTONI-RICARDO, 2008).

No contexto deste trabalho, o paradigma interpretativista se justifica porque apresenta um conjunto mais apropriado de métodos e práticas de pesquisa para investigações em ciências humanas e, especialmente, em sala de aula, conforme afirma Bortoni-Ricardo (2008). Esse paradigma pode, dessa maneira, contribuir para a compreensão e intervenção no

processo de ensino e aprendizagem, propõe a autora. Ressaltamos, entretanto, que em nossa pesquisa, combinamos dados quantitativos e qualitativos. Fundamentamo-nos, contudo, mais nos princípios do método qualitativo, considerado, de modo geral, como um processo ativo, sistemático e rigoroso de investigação, no qual se tomam decisões sobre o objeto investigado, de acordo com Serrano (1994). Em consonância com esse método, nos valem também das orientações da pesquisa etnográfica. Para Bortoni-Ricardo (2008), esse tipo de pesquisa refere-se a uma das possibilidades de pesquisa qualitativa que se abriga sob a denominação de interpretativismo.

A etnografia, segundo Zaharlick e Green (1991), refere-se a um enfoque teórico dirigido ao estudo da vida cotidiana de um grupo social. Esse tipo de pesquisa apresenta a comparação como aspecto inerente, pois para compreender o que se vê em um evento, frequentemente, são necessários conhecimentos de performances de outros eventos. Green, Dixon e Zaharlick (2005, p. 48) complementam afirmando que a etnografia representa “um processo dinâmico, que envolve uma abordagem interativo-responsiva de pesquisa, uma disposição reflexiva e um processo analítico recursivo.” Segundo os autores, na pesquisa etnográfica questões são propostas, mas ao longo do desenvolvimento da pesquisa elas são redefinidas e revisadas, bem como decisões de entrada em novos espaços e acesso a determinados grupos. Em relação aos processos de “coletas de dados e análises, são feitas à medida que novas questões e temas emergem *in situ* e demandam atenção” (GREEN; DIXON; ZAHARLICK, 2005, p. 48).

Larsen-Freeman e Long (1994) defendem que embora as pesquisas quantitativa e qualitativa sejam complementares, uma prevalecerá. Na pesquisa realizada, predominou a qualitativa devido à ênfase na interpretação dos acontecimentos relacionados à experiência de leitura e de escrita de resumo escolar. Essa interpretação pauta-se em dados advindos de fragmentos das respostas dos alunos ao questionário diagnóstico, comentários apresentados

nas produções orais e escritas dos alunos, excertos das produções inicial e final e questionário de apreciação, que se referem aos instrumentos de coleta de dados, descritos na seção 2.5.

A escolha dos instrumentos de coleta e do modo de análise objetivou a triangulação dos dados. Por triangulação, compreende-se que é “um procedimento em que o pesquisador recorre a várias fontes de informação para validar seus resultados” (GRESSLER, 2003, p.86). No caso deste trabalho, procuramos relacionar a teoria sobre gênero, ensino de gênero e as percepções de docentes e discentes, a partir de dados oriundos de textos. Procedemos dessa maneira, devido às palavras de Flick (2009, p. 9) que “uma parte importante da pesquisa qualitativa está baseada em texto e na escrita, desde notas e transcrições até descrições e interpretações, e finalmente, à interpretação dos resultados e da pesquisa como um todo [...] são preocupações centrais da pesquisa qualitativa”.

Nos primeiros anos da década de 80, do passado século XX, dois aspectos da didática de sala de aula ganharam relevância, afirma Bortoni-Ricardo (2008). Um deles refere-se à interação professor-aluno e o outro à qualidade do processo de aprendizagem. Esses dois aspectos motivaram professores a realizarem pesquisas sobre o próprio trabalho, contribuindo para o surgimento da figura do professor pesquisador, que é aquele que

não se vê apenas como um usuário de conhecimento produzido por outros pesquisadores, mas se propõe também a produzir conhecimentos sobre seus problemas profissionais, de forma a melhorar sua prática, buscando reforçar e desenvolver aspectos positivos e superar as próprias deficiências. Para isso ele se mantém aberto a novas ideias e estratégias. (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 46)

É com essa concepção de professor pesquisador, descrita por Bortoni-Ricardo (2008), que nos posicionamos em nossa pesquisa para a coleta e a análise de dados. A partir dessa natureza qualitativo-interpretativista que assumimos, passamos a apresentar o contexto da pesquisa.

2.2 Contexto da pesquisa

Apresentamos o contexto da pesquisa, primeiramente, procurando contextualizá-lo de modo mais amplo e, em seguida, descrever o cenário mais específico em que ocorreu a coleta de dados. Esse trajeto nos possibilitou a análise do meio que, de acordo com Songhori (2008), proporciona conhecimentos relacionados à logística e à prática pedagógica que influenciam os aspectos práticos da proposição de um curso baseado em necessidades.

Em relação ao contexto mais amplo, os dados foram coletados em um dos câmpus do Instituto Federal de Goiás (IFG), localizado no interior do sudoeste goiano e implantado em 18 de abril de 1988. Inicialmente, esse câmpus funcionou como uma unidade descentralizada da então Escola Técnica Federal de Goiás, sediada na capital do Estado. Naquela época, ofertava-se somente o ensino técnico integrado ao EM e o aluno optava pela complementação das matérias técnicas em outro turno, ou não.

Após 11 anos de construção histórica como Escola Técnica Federal de Goiás, em 1999, passa a Centro Federal de Educação Tecnológica — CEFET-GO — e assume novas demandas sociopolíticas e educacionais. Começa, a partir desse momento, a oferecer aos jovens da cidade e região cursos superiores de bacharelado, licenciatura e tecnologia. Com a Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, o CEFET-GO passa por uma nova transformação e constituiu-se como Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás. A instituição, em decorrência da aplicação dessa Lei, apresenta autonomia administrativa, financeira e pedagógica; fomenta também o desenvolvimento de atividades relacionadas ao tripé ensino, pesquisa e extensão.

Com mais de duas décadas de história, esse câmpus integra-se à Rede dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Oferece, atualmente, à comunidade do sudoeste

goiano e região, cursos superiores — Licenciatura em Física, Bacharelado em Engenharia Elétrica e Civil, Tecnólogo em Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Pós-Graduação em Ciências e Matemática (Mestrado e Especialização) —, e 50% das vagas são destinadas para os cursos técnicos nas modalidades: integrado integral (Agrimensura, Edificações, Eletrotécnica e Informática), subsequente (Agrimensura) e Educação de Jovens e Adultos (PROEJA-Edificações)²⁸.

Destacamos, conforme se encontra divulgado no *site* da instituição, que a principal missão dela é formar um profissional que atue como um cidadão de bem e transforme para melhor a sociedade em que vive, pois

os institutos ao longo de suas histórias foram e continuam sendo ambientes de formação e de realização de ações políticas, artísticas e culturais, reafirmando sua identidade como centro formador de ideias, conhecimentos, artistas, lideranças e, principalmente, profissionais qualificados e conscientes de suas responsabilidades com a vida e com a sociedade. (IFG, 2014)

A Resolução do Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Básica CNE/CEB nº 6 de setembro de 2012 reafirma o princípio da indissociabilidade do EM com a formação técnica quando os cursos da EPTNM forem ofertados de forma integrada ao EM de modo integral. O Art. 14 e inciso III dessa Resolução trazem que o EM regular diurno, quando adequado aos seus estudantes, pode ser organizado em regime de tempo integral com, no mínimo, sete horas diárias. Esses cursos referem-se, dessa maneira, a outra modalidade de formação integrada ao EM. A partir do início do ano de 2012, essa modalidade começa a ser implantada nos câmpus do IFG com a finalidade de fortalecer o compromisso da instituição com a sociedade que é de oferecer educação básica, pública, gratuita e de qualidade.

²⁸Com a reestruturação de oferta de cursos ocorrida em 2012/2013, os cursos técnicos integrados em Agrimensura e Informática entraram em processo de extinção. Houve a implantação do Bacharelado em Engenharia Civil e do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica de Jovens e Adultos (PROEJA) em Secretariado que substitui o PROEJA em Edificações.

A formação técnica integrada ao EM em três anos e de modo integral gerou, entre os docentes, inquietações atinentes à organização curricular e à prática pedagógica. Consideramos que essa situação pode ser um momento ímpar para o docente e a instituição (re)pensarem suas práticas educacionais. Tanto para os professores que atuam no núcleo comum (ministram as disciplinas da educação geral) como para os do núcleo específico (ministram as disciplinas técnicas) e do núcleo diversificado (ministram as disciplinas complementares), o contexto de atuação foi redesenhado. A carga horária das disciplinas de cada núcleo foi reestruturada e, em muitos casos, sofreu decréscimo; disciplinas foram extintas; houve a necessidade de reformulação de ementas e ressignificação dos conteúdos das disciplinas, esses foram pontos motivadores das inquietações da comunidade iefigeana.

Ainda a respeito do núcleo diversificado, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, no Art. 26, prevê que “currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.”

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006) trazem, no texto de apresentação, que o planejamento e o desenvolvimento do currículo devem buscar uma organicidade de modo a superar a organização de disciplinas estanques. Ao contrário, deve integrar e articular os conhecimentos. Assim, os conteúdos das disciplinas da parte diversificada do currículo devem ser integrados aos das disciplinas da base comum de modo a contribuir para a construção da aprendizagem.

Retornando ao histórico do câmpus, percebemos que ele passou por transformações e esse aspecto exige atenção da comunidade escolar²⁹ como um todo e, em particular, do docente que se posiciona na linha de frente, organizando cotidianamente a atividade de ensino

²⁹ Sejam os professores recém-chegados que se inserem em um contexto em transformação em que as respostas a algumas questões não estão resolvidas, como por exemplo, as ementas de curso, ou sejam os professores veteranos cujas respostas às demandas anteriores não são mais satisfatórias.

e aprendizagem. Para tanto, parece-nos que esse precisa agir com a máxima clareza possível, saber das próprias limitações teórico-metodológicas; avançar no próprio desenvolvimento; compreender as possibilidades de escolhas no fazer pedagógico e atuar com mais segurança como nos sugerem Aranha (2002, 2009) e Devitt (2009). Foi nesse contexto de EPTNM que realizamos a coleta de dados.

Ressaltamos, ainda, dentro dessa contextualização mais ampla, que se trata de uma instituição que disponibiliza aos docentes e discentes recursos didáticos que favorecem o processo de ensino e aprendizagem, como fotocópias, *datashow*, sala de aula equipada com refrigeração e boa iluminação. Há também acompanhamento médico, psicológico e assistência social aos discentes. Ressaltamos que os alunos matriculados nos cursos técnicos passam por um processo de seleção que consiste em uma prova com 50 questões objetivas contemplando conteúdos das disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia. São alunos que apresentam, portanto, um conhecimento mais consolidado nas disciplinas avaliadas.

De modo mais específico, o contexto da pesquisa se configura a partir de um curso de leitura e escrita esquematizado no Apêndice A e apresentado mais adiante. O curso foi desenvolvido nas dependências de um dos câmpus do IFG durante a disciplina de Metodologia Científica, que integra o núcleo diversificado da matriz curricular, oferecida na instituição para os discentes da 2ª série do CTIIE. A turma compunha-se de 10 alunos, pois da primeira para a segunda série houve uma baixa de mais de 70% dos alunos por motivos de transferência para outras instituições, abandono ou repetência.

A realização da pesquisa nesse contexto foi possível devido à permissão da direção-geral do câmpus e do professor da disciplina. Eles foram contatados desde o final do segundo semestre de 2013. Ressaltamos que o professor da disciplina foi quem primeiro comentou

com os discentes, nas aulas de fevereiro de 2014, que eles seriam convidados a participar de uma pesquisa relacionada à leitura e à escrita de resumo escolar.

Propusemos e executamos um curso estruturado na proposta de Ramos (2004) e nas experiências de Aranha (2002, 2009) e Devitt (2009), fundamentado, portanto, na abordagem sócio-retórica. Consideramos, ainda, subsídios da análise de manuais de Metodologia Científica (seção 3.1.1) e de uma experiência piloto (seção 3.1.2), bem como dados da análise de necessidades (seção 3.1.3).

O curso teve duração total de 15h equivalentes a um bimestre letivo com 10 encontros de noventa minutos e objetivou, de modo geral, conscientizar e instrumentalizar o discente acerca de conhecimentos de gênero para atividades de escrita. Sabemos que essa duração constitui-se um tempo limitado para o desenvolvimento de um trabalho de ensino e aprendizagem de um gênero textual. Buscamos, entretanto, aproveitar o tempo da melhor maneira possível, sintetizando conteúdos, reduzindo a quantidade de atividades de leitura, escrita, orais, individuais e coletivas. Somos cientes das limitações de tempo e da influência de um evento não previsto, mas necessário: a paralisação docente.

A avaliação foi realizada mediante a participação discente em atividades orais, escritas e autoavaliação. Nas atividades orais, foram realizadas exposições do entendimento sobre questões do texto em estudo; exposições de resultados de estudos dirigidos e reflexões sobre os conteúdos. Como atividades escritas, tivemos a elaboração de respostas para questões sobre o texto em estudo; escrita de reflexões sobre o aprendizado dos conteúdos e produção de resumo escolar. Para melhor sistematização das atividades escritas, propusemos a criação de um portfólio individual e a autoavaliação consistiu em um relato do discente acerca da participação dele no curso.

O curso apresentou quatro fases que seguem sintetizadas, no quadro 4, com os respectivos conteúdos e fundamentação teórica:

Quadro 4: Fases do curso de leitura e escrita de resumo escolar - 2014.

1ª FASE: APRESENTAÇÃO (Conscientização e Familiarização) (RAMOS, 2004)	
CONTEÚDOS	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA
(Conscientização) - Conceito e características de gênero - Contexto de produção - Propósitos comunicativos	Swales (1990); Ramos (2004); Dean (2008); Hyland (2004); Devitt (1993, 2004, 2009) Conceito de gênero, características, propósitos comunicativos e a contextualização sobre o contexto de produção são determinantes para a seleção de conteúdo, registro, estrutura composicional e recursos linguístico-discursivos. Um trabalho de conscientização de gênero que privilegie essas questões pode ser útil para que o discente construa conhecimentos para suprir necessidades discursivas imediatas (acadêmicas) e também futuras (profissionais e pessoais).
(Familiarização) Noções e reflexões: - Gênero - Texto x Contexto - Conteúdo e registro	Ramos (2004); Swales (1990); Dean (2008); Hyland (2004), Devitt (1993, 2004, 2009) É salutar que sejam tratadas, em sala de aula, noções de texto, contexto e gênero, ativando os conhecimentos prévios dos alunos. Essas noções podem gerar reflexões em que o discente pode construir uma percepção de que os textos materializam os gêneros e esses, por sua vez, são sociais, históricos, culturais, situados, retóricos, ideológicos, flexíveis.
2ª FASE: DETALHAMENTO (RAMOS, 2004)	
CONTEÚDOS	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA
-Estrutura retórica: como se compõe cada parte do texto -Características linguístico-discursivas do resumo escolar: léxico e conectivos - Outros elementos: Título, referência, autoria, paragrafação, extensão	Swales e Feak (1994); Dean (2008); Hyland (2004); Devitt (1993, 2004, 2009); Aranha (1996, 2004, 2009); <i>Autores de manuais de metodologia do trabalho científico: Experiência de escrita (Piloto: 2013/2)</i> . O trabalho com o gênero possibilita: -integrar habilidades linguísticas; - instrumentalizar os estudantes com um sentido de compreensão, uso e criticidade em relação aos textos trabalhados; -integrar gramática e processo de escrita/leitura; - ver gramática como um modo de compreender convenções em relação aos textos; -coordenar o desempenho de realidades, interações e identidades sociais.
-Relações do gênero resumo escolar com outros gêneros - Conhecimentos de gêneros em atividades de escritas imediatas e futuras	Swales e Feak (1994); Aranha (1996, 2004); Dean (2008); Hyland (2004); Dean (2008); Devitt (1993, 2004, 2009) - A reflexão e a sistematização de gênero podem aumentar a familiaridade com um gênero. Isso significa que apesar de poucas situações retóricas serem exatamente iguais, somos capazes de estabelecer paralelos com fins e textos e relacioná-los com o que temos vivido e modificá-los para nosso uso em novas situações; ajudar estudantes a desenvolver estratégias para reconhecer e analisar variedades de registros apropriados para diferentes contextos; proximidades de estruturas retóricas de gêneros; preparação para escritas futuras; gerar momentos propícios para “desmistificar” o gênero como forma fixa.
3ª FASE: APLICAÇÃO (Consolidação e Apropriação) (RAMOS, 2004)	
CONTEÚDOS	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA
(Consolidação) - Revisão dos conceitos estudados	Ramos (2004) - Espera-se que o discente articule o trabalho realizado nas fases da apresentação e de detalhamento de modo que as atividades desenvolvidas nessas duas fases anteriores, sobre componentes específicos do gênero estudado, se integrem e o discente possa perceber esse gênero como um todo.
(Apropriação) -Produção escrita	Ramos (2004) - O aluno precisará explorar o conhecimento adquirido para alcançar eficácia e originalidade.
4ª FASE: CONSCIÊNCIA DE GÊNERO <i>Acréscimo à Proposta de Ramos (2004)</i> Na perspectiva de Aranha (1996, 2004, 2009) e Devitt (2004, 2009)	
CONTEÚDOS	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA
- Mudança e reescrita do gênero resumo escolar	Aranha (1996, 2004, 2009), Devitt (1993, 2004, 2009) A conscientização dos alunos sobre as expectativas da CD e da necessidade de se moldar aos critérios dela. Com o desenvolvimento da consciência de gênero, as pessoas têm uma melhor chance de ver como gêneros agem sobre elas e de afetar essas ações.

As aulas desse curso foram ministradas no primeiro semestre letivo de 2014, sendo que as oito primeiras ocorreram nos meses de março e abril, a nona no mês de junho e a décima no mês de julho³⁰. Esclarecemos que o distanciamento entre as aulas se deu devido ao movimento de paralisação docente iniciado a partir do mês de maio.

Trazemos, no quadro 5, uma síntese do nosso contexto de pesquisa, como descrito até o momento:

Quadro 5: Contexto da pesquisa

Contexto amplo	IFG
Modalidade de ensino	EPTNM referente ao EMTII
Contexto específico	Curso de escrita no CTIIE
Disciplina	Metodologia Científica
Série	2 ^a
Período	1º semestre letivo de 2014 (março, abril, junho e julho)
Tempo	Um bimestre letivo com carga horária de 15h

Podemos verificar que o contexto, no qual desenvolvemos a pesquisa, apresenta uma complexidade organizacional por atender diferentes públicos-alvo. Procuramos, entretanto, nos ater ao EMTII. Descrito o contexto de pesquisa, passamos à descrição dos participantes.

2.3 Participantes da pesquisa

A pesquisa teve como participantes o professor investigador, todos os dez alunos que compunham a turma da 2ª série do EMTII do CTIIE e quatro docentes com experiência na EPTNM. O professor investigador, que assumiu a regência da sala a partir de 10 de março de 2014, inicialmente, por um bimestre letivo, buscou (re)planejar o curso de escrita a partir das necessidades dos participantes; interagir, avaliar e motivar os participantes discentes.

Os discentes procuraram participar das aulas, apresentando dúvidas, executando as atividades propostas, avaliando o processo e se autoavaliando. Os discentes apresentavam,

³⁰ As aulas referentes à leitura e à escrita de resumo terminaram no mês de junho, mas o professor da turma pediu à professora pesquisadora para trabalhar sobre Projeto de Pesquisa com os alunos. Por isso, deixamos para aplicar o questionário de apreciação mais ao final do bimestre com o objetivo de os participantes conseguirem perceber mais a aplicação do estudo sobre gênero iniciado no primeiro bimestre.

naquele momento, faixa etária de 15 a 17 anos. Dos dez participantes, quatro eram do sexo masculino e seis do sexo feminino, usamos nomes fictícios para identificá-los neste quadro:

Quadro 6: Participantes da pesquisa: discentes.

Identificação	Idade	Sexo
Ana	17	Feminino
Beto	16	Masculino
Carla	15	Feminino
Diego	16	Masculino
Eva	15	Feminino
Felícia	15	Feminino
Graça	15	Feminino
Hélio	16	Masculino
Ivo	16	Masculino
Jane	15	Feminino

Em relação aos quatro docentes da EPTNM, eles atuaram como colaboradores e avaliaram os textos produzidos pelos discentes. Esses docentes foram convidados por terem experiência nessa modalidade de ensino e essa quantidade foi estabelecida por corresponder a 25% do total de docentes que atuam na segunda série do CTIE, como recomenda Gressler (2003). Escolhemos especificamente a profa. Marta, a profa. Lúcia, a profa. Nádia e o prof. Leo, sobretudo, devido ao tempo que tinham disponível para se dedicarem à correção dos textos. No quadro 7, apresentamos, conforme o Currículo *Lattes*, a formação e a experiência profissional desses docentes.

Quadro 7: Participantes da pesquisa: docentes.

Prof(a).	Formação	Experiência Profissional
Profa. Marta	Doutora (2010) e mestre (2001) em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás, graduada em Letras Modernas Português/Inglês pela Universidade de Rio Verde-GO (1981). É coautora de livros literários e tem vários textos científicos publicados em diferentes revistas.	Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa, atuando principalmente nos seguintes temas: biblioteca, leitura, EM e gênero. Aposentou-se atuando na EPTNM, porém atua como professora e orientadora no Programa de Pós-Graduação em Ciências e Matemática do IFG.
Profa. Lúcia	Licenciada (2004) e mestre (2007) em Geografia pela Universidade Federal de Goiás e cursa doutorado em Geografia na mesma instituição. Tem artigos e capítulos de livros publicados.	Tem experiência na EPTNM no IFG desde 2010. Atua como orientadora de PIBIC-EM e na Pós-Graduação em Ciências e Matemática do IFG.
Profa. Nádia	Graduada em Letras (Inglês) pela Universidade Federal de Goiás (2010). É mestranda em Letras e Linguística pela mesma instituição.	Atuou na EPTNM de 2011 a 2013 e atualmente atua na rede pública estadual no EM propedêutico.
Prof. Leo	Graduado em Ciências Econômicas pela Universidade Federal de Mato Grosso (1999) e mestrado em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (2003).	Tem experiência na área de Economia com ênfase em Economia Agrária, docência na EPTNM e na graduação. Trabalha como professor da EPTNM desde 2011.

Esclarecemos que nos responsabilizamos pela apresentação do Termo de Consentimento Livre Esclarecido e pela coleta das assinaturas nos mesmos. Essa atividade foi realizada mediante o auxílio dos discentes, que levaram o documento para que os pais o lessem e o assinassem. Ainda, apresentamos o Termo de Assentimento Esclarecido, conforme recomendação do Comitê de Ética (ANEXO A), em que os próprios alunos deveriam assentir em participar da pesquisa.

O uso dos dois termos se justifica porque o Termo de Consentimento implica uma responsabilidade que o participante menor de idade não pode assumir e o Termo de Assentimento implica em o menor aceitar, ou não, que os dados dele sejam usados na pesquisa. Esse termo tem, portanto, a função de consultar o menor. Todos os discentes assentiram em disponibilizar os dados para a pesquisa.

O Termo de Consentimento Livre Esclarecido dos participantes docentes foi entregue a eles durante o convite para participarem da pesquisa e os professores o entregaram assim que devolveram a avaliação dos textos, exceto a profa. Nádia que o entregou assinado assim que aceitou o convite para ler e avaliar os textos.

Descritos os participantes da pesquisa, passamos aos esclarecimentos sobre a coleta de dados e os procedimentos de análise.

2.4 Coleta de dados e procedimentos de análise

O objetivo geral da pesquisa relaciona-se à leitura e à escrita de resumo escolar no contexto da EPTNM com a finalidade de possibilitar ao discente do EMTII uma instrumentalização e uma conscientização crítica desse gênero. Desse modo, procuramos organizar a coleta de dados de maneira que nos possibilitasse alcançar o objetivo geral, assim

como os específicos e responder às perguntas de pesquisa. Apresentamos neste quadro 8 a relação de objetivos, perguntas e instrumentos de coleta de dados:

Quadro 8: Objetivos, perguntas e instrumentos

Objetivos de pesquisa	Perguntas de pesquisa	Instrumentos de coleta de dados
(a) Mostrar a pertinência da proposição de um modelo de organização retórica para a leitura e a escrita de resumo escolar para discentes do EMTII.	(1) Qual a pertinência da proposição, para discentes do CTIIE, de um modelo de organização retórica para a leitura e a escrita de resumo escolar?	Primeira parte a) Manuais de Metodologia Científica; b) Experiência piloto referente à escrita de resumo realizada em 2013; c) Produção inicial; d) Questionário diagnóstico (APÊNDICE B).
(b) Formular um modelo de organização retórica para a leitura e a escrita de resumo escolar.	(2) Que modelo de organização retórica para a leitura e a escrita de resumo escolar pode ser proposto?	
(c) Verificar o desempenho discente na escrita de resumo escolar mediante o uso de um modelo de organização retórica.	(3) Qual o aproveitamento apresentado pelos discentes na escrita de resumo escolar antes e depois da aplicação do modelo proposto?	Segunda parte a) atividades escritas; b) interações orais; c) questionário de apreciação (APÊNDICE C); d) anotações no diário de campo.
(d) Verificar as implicações que emergem do desenvolvimento de um curso de leitura e escrita de resumo escolar para o discente e o docente no contexto do EMTII.	(4) Em relação à experiência de ensino e aprendizagem de leitura e escrita de resumo escolar, que implicações emergem para o discente e o docente no contexto do EMTII?	

A coleta de dados ocorreu em duas partes como esquematizado no quadro 8. A primeira apresentou informações que nos auxiliaram na proposição de um modelo de organização retórica para a leitura e a escrita de resumo escolar, uma vez que não tinha um modelo pronto que pudesse ser usado no decorrer do curso de leitura e de escrita realizado no primeiro semestre letivo de 2014. A segunda parte nos possibilitou avaliar a aplicação do modelo proposto e constatar as implicações para o discente e o docente.

Enfatizamos que a análise de necessidades buscou observar, nas respostas ao questionário diagnóstico e na produção inicial, aspectos reveladores das necessidades dos discentes no que se refere à escrita de resumo, como conteúdos relacionados à organização retórica e às características lexicogramaticais e composicionais desse gênero. Procedemos à análise de necessidades e o levantamento de conteúdos e lacunas, dentro dos limites da pesquisa, a partir da TSA e PSA, atendendo à discussão feita no capítulo 1, na seção 1.6,

conforme os estudos de Songhori (2008), Hyland (2004), Benesch (1996, 2006), Cintra (1992), Cintra e Passarelli (2008).

Em relação ao procedimento de análise, seguimos as orientações de Angrosino (2009) para a análise de dados de cunho etnográfico. Essas orientações compreendem, basicamente, dois procedimentos de análise: o descritivo e o teórico. No descritivo, objetiva a constatação e registro de padrões, regularidades ou temas emergentes dos dados. No caso desta pesquisa, são dados referentes à necessidade de proposição de uma organização retórica do gênero resumo escolar e os recursos linguístico-discursivos reveladores da CD e dos propósitos comunicativos. Já no procedimento teórico, busca explicar a existência de padrões nos dados, ou como se pode decifrar as regularidades percebidas. Para isso, buscamos subsídios na fundamentação teórica dos estudos de gênero em uma abordagem sócio-retórica, conforme Swales (1990, 2004, 2009a, 2009b), Aranha (1996, 2002, 2009); Dean (2008) e Devitt (1993, 2004, 2009) entre outros.

A análise teórica teve como ponto de partida as possibilidades de explanação das descobertas de pesquisa em conformidade com a teoria sócio-retórica, à medida do possível. Assim, as recorrências de aspectos retóricos e linguístico-discursivos, nas produções dos discentes, foram de suma importância tanto para a análise descritiva como para a teórica. Ressaltamos que, embora tenhamos tentado segmentar análise em duas partes, a análise teórica e a descritiva estão interconectadas, pois uma subsidia a outra.

Passamos à descrição dos instrumentos usados na coleta de dados.

2.5 Descrição dos instrumentos de coleta de dados

Nesta seção, apresentamos a descrição dos instrumentos usados na coleta de dados em duas partes com o objetivo de evidenciar a trajetória percorrida pela professora pesquisadora no desenvolvimento da pesquisa, como informado no início deste capítulo.

2.5.1 Parte (I): Levantamento de subsídios e de necessidades

A primeira parte da descrição apresenta os manuais de Metodologia Científica, a experiência piloto, a produção inicial e o questionário diagnóstico. Consideramos os dois primeiros como instrumentos para o levantamento de subsídios e os dois últimos como instrumentos para o levantamento de necessidades. Esses levantamentos nos auxiliaram duplamente. Primeiro, na reorganização do curso de escrita e, segundo, na proposição de um modelo de organização retórica de resumo escolar.

2.5.1.1 Manuais de Metodologia Científica

Analizamos dez manuais de Metodologia Científica que abordam o resumo. Escolhemos esses manuais observando se (a) foram publicados em primeira edição ou reeditados nas duas últimas décadas; se (b) podem ser encontrados em livrarias e bibliotecas; (c) se abordavam a escrita de resumo; e se (d) tinham como público-alvo alunos do EM também.

Salientamos, contudo, que o último critério não foi contemplado em nenhum dos livros analisados. Essa informação nos remete à necessidade de produção de material sobre essa temática, especificamente, para o EM. Sabemos que o público-alvo desses materiais não é o público da Educação Básica. Entretanto, eles são a base da formação de muitos docentes que atuam nesse nível de ensino. Sendo assim, eles transpõem conceitos desses manuais aos seus discentes.

Conhecemos a coleção de material, referente à escrita acadêmica sobre resumo, resenha, planejar gêneros acadêmicos e trabalhos de pesquisa, das autoras Machado, Lousada e Abreu-Tardelli e temos ciência de que esse material pode ser adaptado para esse público-

alvo. Objetivamos, entretanto, com este trabalho de pesquisa, experimentar uma base teórica de gênero que se aprofunda no aspecto retórico de gênero, como discutido em Swales (1990, 2004), Dean (2008) e Devitt (2004, 2009).

Os manuais analisados encontram-se organizados conforme o ano de publicação e de edição, como se pode verificar nas referências no quadro 9, que traz também a quantidade de páginas dedicadas ao estudo do resumo, como podemos ver:

Quadro 9: Livros de Metodologia Científica.

Referências	Nº págs.
VASCONCELOS, L. M. Ciência e Linguagem. In: GRESSLER, L. A. <i>Introdução à Pesquisa: Projetos e relatórios</i> . São Paulo: Edições Loyola, 2003, p. 211.	1 págs.
SEVERINO, A. J. <i>Metodologia do trabalho científico</i> . 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007, p. 204-209.	6 págs.
SILVA, J. M.; SILVEIRA, E. S.. <i>Apresentação de trabalhos acadêmicos: normas e técnicas</i> . 2 ed. Rio de Janeiro: Petrópolis, Vozes, 2007, p. 123-126.	4 págs.
ALVES, M. <i>Como escrever teses e monografias: um roteiro passo a passo</i> . Rio de Janeiro: Elsevier, 2007, p.27-29.	3 págs.
RUIZ, J. A.. <i>Metodologia Científica: Guia para Eficiência nos Estudos</i> . 6 ed. São Paulo: Editora Atlas S.A. 2008. p. 42-47	6 págs.
ANDRADE, M. M. de. <i>Introdução à metodologia do trabalho científico: elaboração de trabalhos na graduação</i> . 9 ed. São Paulo: Atlas, 2009, p. 11-23.	13 págs.
MEDEIROS, J. B. <i>Redação Científica: a prática de fichamentos, resumos, resenhas</i> . 11 ed. São Paulo: Atlas, 2012, p.123-139.	17 págs.
OLIVEIRA, J. L. de. <i>Texto Acadêmico: Técnicas de redação e pesquisa científica</i> . 8. Ed Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. P. 103-112.	10 págs.
MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. <i>Metodologia do trabalho Científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos</i> . 7 ed. São Paulo: Atlas, 2012, p. 72-77	6 págs.
BARROS, A. J. S.; LEHFELD, N. A. S. <i>Fundamentos de metodologia científica</i> . 3 ed. São Paulo: Pearson, 2013, p. 26-29.	4 págs.

Buscamos mapear e analisar dois aspectos nos manuais: a concepção de resumo e as características lexicogramaticais e composicionais. Esses aspectos foram analisados com fundamentação na abordagem sócio-retórica de gênero. Ressaltamos que temos ciência de que os autores dos manuais de Metodologia Científica apresentam suas próprias bases teóricas e essas se diferem das bases teóricas dos estudos da linguagem que tomam a língua como interação.

O nosso trabalho consistiu em buscar elementos textuais que nos ajudassem a perceber, ou não, os aspectos em análise de modo subjacente. Escolhemos analisar esses dois

aspectos porque a compreensão deles pode contribuir para a produção de um resumo mais efetivo de acordo com os contextos específicos. Explicamos que mesmo os manuais não apresentando uma abordagem de gênero, a abordagem sócio-retórica nos possibilitou perceber que elementos lexicogramaticais e composicionais são priorizados nesses manuais e, inclusive, nos embasou para tomada de decisões a respeito de quais desses elementos discutiríamos com os participantes.

Apresentamos, a seguir, a descrição da experiência piloto.

2.5.1.2 Experiência piloto

Realizamos um curso experimental de escrita intitulado: *Curso de Escrita Técnico-Acadêmica – Resumo Escolar e Relatório de Experiência* no segundo semestre de 2013. O curso foi ministrado para um grupo de 19 alunos na disciplina de Metodologia Científica com carga horária de 27h, sendo 18 encontros de 1h30min por semana. A experiência piloto foi realizada em contexto semelhante ao da experiência de 2014: em um dos câmpus do IFG, com discentes da 2ª série do CTIIE, na disciplina de Metodologia Científica e privilegiando a leitura e a escrita de resumo de reportagem.

As atividades de escrita da experiência piloto resultaram em um *corpus* de 53 textos escritos a partir do texto-fonte *Cientistas conseguem ‘roubar’ eletricidade de folhas de espinafre* (ANEXO B). Desse *corpus*, apresentamos, no capítulo 3, a análise dos textos de dois participantes com o objetivo de fomentar uma reflexão sobre mudanças a serem realizadas no curso para uma reaplicação em 2014. Ainda, no capítulo 3, sintetizamos as aulas da experiência piloto de modo a permitir a verificação do que foi trabalhado em sala de aula que culminou na produção desses textos. Para manter o anonimato desses dois participantes, apresentamos somente as iniciais do nome deles no momento da análise.

2.5.1.3 Produção inicial: levantamento de necessidades

A produção inicial constituiu outro instrumento de coleta de dados. Essa produção se refere à escrita de resumo escolar realizada no primeiro contato dos discentes com a pesquisadora no dia 10 de março de 2014, início do curso. Os alunos leram a reportagem *Um apagão no país ensolarado* (ANEXO C) e escreveram um resumo escolar sobre ela da maneira como eles o faziam até aquele momento. O objetivo, com a realização dessa atividade, foi de conhecer a escrita dos discentes em relação ao gênero solicitado. Para, a partir desse conhecimento, propor o estudo de conteúdos que pudessem ajudá-los a se apropriar das características que ainda não tivessem domínio.

A análise dessas produções subsidiou o levantamento de necessidades dos discentes referentes à escrita desse gênero. Segundo Songhori (2008), Cintra e Passarelli (2008), essa produção inicial se configura como um instrumento importante, porque pode oferecer pistas ao docente para a definição do ponto de partida para o trabalho pedagógico. Advertimos que os exemplos extraídos das produções dos participantes, citados no corpo desta tese, encontram-se destacados em itálico.

2.5.1.4 Questionário diagnóstico: levantamento de necessidades

Em relação ao uso de questionário diagnóstico (APÊNDICE B), o escolhemos por ser um dos instrumentos que melhor possibilita a obtenção de informações sobre o tema que buscamos compreender, como afirmam Mello e Rees (2011). Com o questionário, de modo geral, objetivamos checar os conhecimentos prévios dos participantes sobre a escrita do gênero resumo escolar, ou seja, “garimpar” dados para a análise da situação-presente (PSA), situação-alvo (TSA) e necessidades pedagógicas, temas tratados na seção 1.6 no capítulo 1.

O questionário diagnóstico apresenta quatro partes: (1) *Identificação*; (2) *Conhecimentos Prévios e Necessidades*; (3) *Detalhamento sobre o Gênero Resumo Escolar* e (4) *Resumo Escolar: Escrita e Reescrita*. A primeira parte do questionário objetivou obter informações dos participantes para identificá-los. Foram coletadas informações como nome, idade e sexo. Os dados obtidos, nessa primeira parte, possibilitaram a elaboração do quadro 6, na seção 2.3, referente à apresentação dos participantes discentes

A segunda parte do questionário, composta por nove questões, buscou saber os conhecimentos dos discentes, naquele momento, sobre o contexto de produção (situação e de cultura) do gênero resumo escolar. Essa segunda parte foi elaborada como base nas fases de planejamento de curso de escrita, conforme Ramos (2004): *Apresentação (conscientização e familiarização)*; *Detalhamento*; *Aplicação (consolidação e apropriação)*, apresentadas na fundamentação teórica, capítulo 1, seção 1.5. As informações fornecidas pelos dados da segunda parte subsidiaram a PSA, a TSA e as necessidades pedagógicas, conforme Hyland (2004) e Songhori (2008). Elas foram usadas para o replanejamento do curso ao longo das aulas e para a proposição de atividades sobre o gênero resumo escolar.

Na terceira parte, as questões foram pensadas para a realização de um mapeamento de aspectos mais específicos do gênero em questão. O objetivo foi perceber a visão que os discentes apresentavam sobre as características do produtor, público-alvo, propósitos comunicativos, características linguístico-discursivas, estrutura retórica e a concepção de resumo escolar. As informações obtidas dessas perguntas possibilitaram um planejamento mais direcionado para as necessidades dos discentes, aspecto fundamental como discutem Ramos (2004), Devitt (2004, 2009) e Aranha (2002, 2009).

Na quarta parte, as questões visaram a identificar o conhecimento dos discentes a respeito do poder do gênero e o papel da reescrita na produção escrita. As informações obtidas, por meio dessas questões, colaboraram para a proposição de atividades que ajudaram

o discente a perceber o poder do gênero e a funcionalidade da reescrita. Buscamos, ainda, na quarta parte, saber dos discentes o posicionamento deles acerca do gênero resumo escolar. As percepções sobre a criticidade dos discentes a respeito desse gênero e as informações obtidas nas questões anteriores ajudaram a delinear o que eles poderiam ainda desenvolver para uma instrumentalização e conscientização no uso de gênero na produção escrita.

Passamos à descrição dos instrumentos da segunda parte da coleta de dados.

2.5.2 Parte (II): Sobre a aplicação do modelo de organização retórica

A segunda parte dos instrumentos apresenta a descrição da produção final, das interações escritas e orais, do questionário de apreciação e do diário de campo. Esses instrumentos permitiram coletar dados sobre o curso e os resultados da aplicação do modelo de estrutura retórica para a leitura e escrita de resumo escolar.

2.5 2.1 Produção final

No dia 28 de abril de 2014, na 8ª aula, realizamos a entrega e comentário das produções aos discentes e lhes solicitamos que realizassem uma nova reescrita observando as correções apontadas. Obtivemos, com isso, um *corpus* com dez textos depois de sete encontros de discussões, leituras e atividades. Desse modo, os textos da produção final resultam de uma segunda atividade de reescrita. Informamos que, desses dez textos, somente nove foram considerados na análise, pois o participante Ivo não escreveu o texto da produção inicial, não possibilitando, portanto, a comparação entre o texto inicial e o final.

A correção da produção final foi realizada pela professora investigadora e pelos quatro professores da EPTNM descritos na seção 2.3 deste capítulo. Essa correção se baseou nos

critérios de avaliação (APÊNDICE D), adaptados do Guia do Participante do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), edição de 2013. Os critérios de avaliação foram:

- (I) Propósitos Comunicativos – referem-se à apresentação do conteúdo do texto-fonte de maneira clara, com citação direta ou não.
- (II) Estrutura Retórica – refere-se à estruturação do resumo escolar, apresentando uma contextualização da reportagem, uma síntese das principais informações e a conclusão do autor do texto-fonte.
- (III) Recursos linguístico-discursivos – referem-se ao emprego da língua para a elaboração do discurso atento às características do público-alvo, do gênero e do contexto de produção e circulação.
- (IV) Convenção e registro – referem-se ao emprego da língua observando as normas gramaticais e o registro, conforme as instruções solicitadas na atividade.

Cada critério foi avaliado a partir de seis níveis de desempenho: *excelente domínio; bom domínio; domínio mediano; domínio insuficiente; domínio precário; e, desconhece*. Esses níveis de desempenho são sugeridos no Guia do ENEM (2013) e nós os adotamos, em relação a cada um dos critérios, porque, conforme o Guia, um dos aspectos que se pretende com esses níveis é não “penalizar” o autor do texto em um mesmo aspecto duas vezes.

Os níveis de desempenho estão descritos no Apêndice D, apresentado no final desta tese. No quadro 10, ilustramos os critérios de correção que foram usados pela pesquisadora e pelos docentes participantes para a avaliação dos textos dos discentes. Podemos visualizá-lo a seguir:

Quadro 10: Critérios de correção.

Resumo Escolar de Reportagem						
Conteúdo/Domínio	D	P	I	M	B	E
(I) Propósitos comunicativos						
(II) Estrutura retórica						
(III) Recursos linguístico-discursivos						
(IV) Convenção e registro						

(D) Desconhece; (P) Precário; (I) Insuficiente; (M) Mediano; (B) Bom; (E) Excelente.

Para a síntese dos dados, acerca da escrita do resumo, valemo-nos da observação de quais domínios tiveram mais reincidência na produção discente em relação aos conteúdos avaliados. A partir da síntese do aproveitamento de todos os participantes, utilizamos a regra de três simples para o cálculo da proporção, conforme o que cada participante apresentou de acordo com os critérios avaliados.

O procedimento descrito foi aplicado para a leitura da pesquisadora e para a dos quatro docentes da EPTNM e, posteriormente, comparamos os resultados observando as convergências e as discrepâncias. Inicialmente, apresentamos a análise da pesquisadora sobre a produção final dos discentes em comparação com a inicial. Primeiro, porque era preciso dar um retorno para os discentes, segundo pela necessidade de organizar as próximas atividades do curso e, em terceiro, porque era necessário entregar as notas para o professor, responsável pela turma, lançá-las no sistema antes do prazo de encerramento do bimestre.

Informamos que para nos referir aos textos de cada aluno, usamos para a produção inicial o nome que identifica o discente e o algarismo 1, para a produção final, o nome que identifica o discente e o algarismo 2, por exemplo: Ana1 e Ana2; Beto1 e Beto2, e o mesmo para os outros participantes. Também, digitamos os textos e realizamos correções ortográficas para a apresentação dos textos dos alunos no corpo do trabalho.

Passamos à apresentação dos instrumentos referentes às interações em sala de aula.

2.5.2.2 Interações orais e escritas em sala de aula

As aulas do curso foram gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas. A transcrição foi realizada pela professora pesquisadora com o uso do recurso do programa de transcrição *FFTranscriber 1.0: Documentação*, desenvolvido e disponibilizado na *internet*

pela Universidade Federal do Pará, sob a responsabilidade de Renan Moura³¹, coordenador do Laboratório de processamento de Sinais.

Realizamos uma transcrição literal, com marcas de fala coloquial. Gibbs (2009) explica que esse tipo de transcrição atende ao pesquisador que está, no momento, preocupado com o conteúdo factual do que foi dito. Como essa é a nossa preocupação, recorremos a esse tipo de transcrição. Ressaltamos que transcrevemos somente os fragmentos que usamos na análise. Segundo Gibbs (2009), “não é necessário transcrever toda e qualquer informação coletada” (GIBBS, 2009, p. 29), entretanto, é de suma importância observar os objetivos da pesquisa e os dados – em áudio – que podem corroborar os objetivos propostos, ou que sejam relevantes para a pesquisa. Assim, tomamos essa decisão por perceber que os dados das interações orais estavam redundantes em relação aos das interações escritas.

As interações escritas se referem às respostas dos discentes às atividades propostas em sala de aula. Trouxemos uma síntese das atividades escritas e orais realizadas no quadro que segue.

Quadro 11: Atividades

Aula	Atividade(s) Escrita(s)/Oral(is)	Objetivos
1 10/03/2014	Produção Inicial – A partir da leitura da reportagem “Um apagão no país ensolarado” (Época, fev./2014), os participantes deveriam redigir um resumo escolar.	- Visou a possibilitar a PSA.
2 17/03/2014	-Aplicação do questionário diagnóstico sobre leitura e escrita de resumo escolar. -Discussão sobre aspectos do resumo: quem produz, quem lê, onde circula, por que e para quê.	- Levantar os conhecimentos prévios dos discentes sobre resumo escolar; - Fomentar a discussão sobre a importância da conscientização sobre o contexto de produção e dos propósitos comunicativos do resumo escolar.
3 24/03/2014	-Realização de atividade escrita/oral sobre técnica de sumarização e o gênero resumo, e definição de resumo escolar. -Realização da atividade sobre propósito comunicativo, contexto de produção e de circulação e a importância social do resumo.	- Diferenciar técnica de sumarização e o gênero resumo, e definir resumo escolar; - Destacar o(s) propósito(s) comunicativo, o(s) contexto de produção e o(s) de circulação do resumo, e a importância social do resumo; - Verificar a posição dos participantes sobre os conteúdos estudados.
4 31/03/2014	- Atividade de leitura em dupla que consistia na organização de dois resumos que foram fragmentados e cujas partes foram misturadas. - Comparação de dois resumos (atividade	- Exercitar a leitura e percepção de elementos coesivos para a organização dos resumos; - Compreender e refletir sobre a noção de gênero, texto e contexto, diferentes maneiras

³¹ Registramos nossos agradecimentos ao coordenador Renan Moura e à sua equipe. O trabalho deles foi de grande valia para nós nesse momento da nossa pesquisa.

	escrita e individual). - Socialização das comparações: cada aluno comentou oralmente a comparação que fez.	de apresentação de conteúdo e escolha do registro; - Comparar a escrita de dois resumos escolares escritos por alunos da experiência piloto em 2013 e adaptados pela pesquisadora. Nessa aula, começamos a introduzir o modelo de estrutura retórica que propusemos.
5 07/04/2014	-Apresentação de uma estrutura retórica de resumo de reportagem: aula expositiva dialogada com uso de <i>Power Point</i> e fotocópia para os discentes fazerem anotações. - Atividades coletivas: palavras e expressões usadas em cada parte do resumo escolar.	- Demonstrar que o gênero resumo escolar de reportagem apresenta uma estrutura e propósito em cada parte. Nessa aula, o modelo foi apresentado em forma de atividade.
6 10/04/2014	Atividade individual - leitura de preparação para reescrita. Essa atividade consistiu na releitura da reportagem “Um apagão no país ensolarado” para responder questões sobre o texto.	- Auxiliar o participante a destacar as informações mais relevantes de cada parte da reportagem e reescrevê-las com as próprias palavras. A elaboração dessa atividade de leitura partiu da estruturação retórica do modelo de resumo de reportagem.
7 14/04/2014	- Atividade avaliativa individual e com consulta no material estudado. Essa atividade consistiu na reescrita da produção inicial. - Autoavaliação dos participantes.	- Avaliar os conteúdos apresentados e proporcionar ao participante um momento para reflexão.
8 28/04/2014	-Discussão (o professor e cada aluno individualmente) dos resultados da avaliação. -Atividade em dupla: leitura do texto inicial e da primeira reescrita, discussão com o colega. - Reescrever novamente o texto.	- Sanar dúvidas dos discentes quanto às correções e à nota atribuída; - Possibilitar aos discentes refletir sobre o resumo e reescrevê-lo, bem como compartilhar com um colega os textos que escreveram.
9 30/06/2014	-Revisão sobre a escrita de resumo por meio da retomada da atividade de análise dos resumos de um dos participantes.	- Resgatar conteúdos que foram trabalhados antes do período de paralisação docente.
10 28/07/2014	- Aplicação de um questionário de apreciação.	- Verificar a percepção dos participantes acerca do desenvolvimento do curso.

Como o questionário de apreciação constitui um instrumento elaborado com o propósito de o aluno avaliar mais detalhadamente o curso e a participação dele na experiência de leitura e de escrita, passamos a descrever esse instrumento na próxima seção.

2.5.2.3 Questionário de apreciação

Os participantes tiveram oportunidade de expressar a opinião deles sobre o curso do qual participaram. Essa consulta foi realizada durante as atividades de reflexão e, de modo mais específico, por meio da aplicação de um questionário de apreciação (APÊNDICE C) aplicado no dia 28 de julho de 2014 e composto de seis perguntas.

A primeira pergunta solicitou aos alunos que refletissem e avaliassem o curso de escrita do qual participaram. A segunda pediu-lhes que se autoavaliassem. A terceira, que eles definissem resumo escolar como tinham aprendido até aquele momento. Na quarta pergunta, foi pedido que os participantes enumerassem em ordem de importância aspectos do curso de escrita que teriam contribuído para a formação acadêmica deles.

A quinta questão, que está relacionada à última questão do questionário diagnóstico, aplicado no primeiro dia de aula do curso, perguntou se as expectativas iniciais deles em relação ao curso foram satisfeitas ou não. Por último, a sexta questão pediu que os alunos apontassem aspectos positivos e negativos acerca do curso de escrita.

Para a análise, entretanto, apresentamos somente fragmentos da seguinte maneira: identificamos o participante, transcrevemos a interação/resposta e, por último, identificamos a aula e a atividade, ou se se refere a alguma questão do questionário.

2.5.2.4 Diário de campo

A par dos obstáculos relacionados ao uso do questionário, optamos também pelo uso do diário de campo. Os dados obtidos por meio do questionário diagnóstico proporcionaram subsídios preliminares para encaminhamentos do curso de escrita, revelando, desse modo seu caráter de incompletude. Portanto, buscamos o diário de campo como complemento.

Para Clandinin e Connelly (2011, p. 119), os textos de campo, ou também chamados diário de campo, “auxiliam o pesquisador a mover-se retrospectiva e prospectivamente em um completo envolvimento com os participantes e também distanciamento deles.” Os diários também podem, em muitas casos, assumir “uma qualidade questionadora intimamente reflexiva, talvez menos como uma forma de relato de experiência, [...] e mais como uma forma de problematizar a experiência, de acordo com Clandinin e Connelly (2011, p. 146).

Esses autores recomendam que os pesquisadores precisam estar conscientes sobre os tipos de notas de campo, particularmente sobre as relações que têm com os participantes. Afirmam que mais importante que identificar as tensões da proximidade ou distanciamento com o participante é a forma como tratá-las. Clandinin e Connelly destacam que é necessário os pesquisadores se atentarem aos “detalhes do lugar, para as nuances modificadas com o tempo, para as mudanças complexas entre as observações pessoais e sociais e para suas relações. E precisam fazer isso por eles, e por seus participantes, e devem estar conscientes da interação mútua” (2011, p. 132).

Realizamos anotações de campo ao término de cada aula, quando possível. Elas nos possibilitaram refletir sobre o desenvolvimento do curso e a aprendizagem dos discentes e foram apresentadas no corpo do trabalho com a identificação: *nota de campo*, na seção 3.2.1.

2.6 Limitações do contexto de pesquisa

Como limitações do contexto de pesquisa, podemos apontar a falta de exemplares de resumos escolares para leitura, discussão e material para elaboração de atividades. Esse fator não contempla o posicionamento teórico de Dean (2008) e Hyland (2004) a respeito da necessidade de disponibilizar uma ampla variedade de exemplos do gênero em estudo aos discentes. Concordamos com os autores, porém tivemos dificuldades na obtenção desses exemplares.

Na CD de lugar do EM não se tem a prática de publicação de resumos. Para nós, a dificuldade também se refere à questão de que entre os textos produzidos, na experiência piloto, predominavam textos dissertativos. Como forma de solucionar essa falta de exemplares, decidimos adaptar os textos da experiência piloto. A adaptação consistiu em remodelá-los conforme a estrutura retórica proposta no modelo de resumo escolar de

reportagem, para que pudessem ser utilizados durante as aulas do curso de leitura e de escrita de resumo escolar em 2014.

Para Swales (2009), o trabalho do analista de gênero consiste em observar as regularidades e as irregularidades textuais. Ainda, deve explicá-las em termos de relevância e circunstâncias sociais pertinentes às demandas retóricas que suscitam. O trabalho daqueles analistas de gênero, com aspirações aplicadas, seria o de remodelar o gênero a partir das descobertas das regularidades e irregularidades de forma que possa torná-lo transparente para aqueles que desejam ou precisam se tornar consumidores ou produtores de melhor exemplares textuais do gênero-alvo.

Seguimos para o capítulo 3 com a apresentação e análise dos dados, buscando responder às perguntas de pesquisa.

CAPÍTULO 3

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

*A despeito do que a sabedoria convencional nos diz, os fatos não falam por si. Mesmo os dados quantitativos precisam ser interpretados.
(ANGROSINO, 2009, p. 90)*

Neste capítulo, apresentamos os dados e a análise dos mesmos de modo a responder às perguntas de pesquisa referentes à leitura e à escrita de resumo escolar no contexto do EMTII. A apresentação dos dados e a análise estão expostas em duas partes. A primeira parte corresponde ao levantamento de subsídios e levantamento de necessidades dos participantes e, a partir desses levantamentos, propusemos um modelo de organização retórica de resumo escolar. A segunda parte corresponde aos dados e à análise da aplicação do modelo de organização retórica proposto, bem como os dados relacionados às implicações advindas da experiência realizada.

3.1 Parte (I) - Subsídios, necessidades e modelo de organização retórica de resumo escolar

Realizamos o levantamento de subsídios por meio da análise de manuais de Metodologia Científica (seção 3.1.1) e de produções de uma experiência piloto (seção 3.1.2). Esses subsídios contribuíram para justificar e fundamentar, juntamente com o levantamento de necessidades (seção 3.1.3), a proposição de um modelo de organização retórica para a leitura e a escrita de resumo escolar (seção 3.1.4).

3.1.1 Análise de manuais de Metodologia Científica: Subsídios para a escrita de resumo escolar

A análise parte do mapeamento do conceito de resumo³² e das características lexicogramaticais e composicionais desse gênero. Iniciamos, primeiramente, pelo conceito para verificar se, mesmo não adotando uma perspectiva de gênero textual, esses manuais concebem resumo como gênero.

3.1.1.1 Conceito de resumo em manuais de Metodologia Científica

Principiamos a análise com Vasconcelos (2003, p. 211), que define resumo com sendo “uma síntese tão curta quanto possível de um texto, que inclui todas as informações essenciais e todas as ideias importantes desse texto.” Por essa definição, fica difícil inferir se resumo, para a autora, constitui um gênero ou uma técnica de sumarização³³. Isso, porque podemos produzir uma síntese que não é resumo, por exemplo, a síntese de um texto em forma de esquema, de fichamento ou, ainda, um resumo de algum aspecto de uma obra, quando muito extensa. Nesse último caso, não entrariam todas as ideias importantes, mas um determinado aspecto dessa obra.

Em Severino (2007), também não se encontra de modo claro se resumo é concebido como técnica de sumarização ou como gênero textual. No decorrer das páginas que versam sobre resumo, o autor o denomina de trabalho didático, resumo e síntese de texto. Pelas próprias palavras do autor: “O resumo do texto é, na realidade, uma síntese das ideias e não das palavras do texto. Não se trata de uma ‘miniaturização’ do texto” (SEVERINO, 2007, p.

³² Ao usarmos somente a palavra resumo, estamos nos referindo ao resumo como é tratado nos manuais e não ao resumo escolar.

³³ Estamos considerando técnicas de sumarização, técnicas usadas para identificar as informações principais, a estrutura do texto-fonte e o posicionamento do autor (ler, sublinhar, excluir detalhes, generalizar, parafrasear), conforme (KÖCHE; BOFF; PAVANI, 2006), ou seja, o que se faz para resumir um texto.

204). Poderíamos inferir que essa definição trata o resumo como uma construção textual representativa de um gênero textual; porém, ainda na mesma página, o autor comenta que “não se trata propriamente de um trabalho de elaboração, mas de um trabalho de extração de ideias, de um exercício de leitura que nem por isso deixa de ter enorme utilidade didática e significativo interesse científico.” Essas palavras remetem à ideia de verificação de leitura e a produção parece ficar em segundo plano e que o resumo se reduz a uma técnica de sumarização. O autor parece considerar o resumo mais uma atividade de leitura do que de escrita, ou seja, de recepção.

Outros dois posicionamentos de Severino (2007) nos possibilitam, entretanto, constatar que esse autor valoriza também a produção. Primeiro, ele propõe que “não se deve confundir [...] resumo/síntese, muitas vezes exigido como trabalho didático, com o resumo técnico-científico” (p. 204). Segundo, que “o Resumo em questão [técnico] consiste na apresentação concisa do conteúdo de um trabalho de cunho científico (livro, artigo, dissertação, tese etc.) e tem a finalidade específica de passar ao leitor uma ideia completa do teor do documento analisado” (p. 208-209) logo, o autor confere importância à produção.

Os autores Alves (2007), Silva e Silveira (2007), Andrade (2009), Medeiros (2012), Oliveira (2012), Marconi e Lakatos (2012) trazem, em comum, os resumos divididos em tipos e os sintetizamos, no quadro 12:

Quadro 12: Síntese de tipos de resumo.

Resumo	Características
Descritivo ou indicativo	Refere-se àquele que apresenta uma síntese do conteúdo de um informe, de um artigo ou de um livro. Ele não dispensa a leitura do texto original para a compreensão do assunto; não deve ultrapassar quinze ou vinte linhas; utilizam-se frases curtas que, geralmente, correspondem a cada elemento fundamental do texto; não deve limitar-se à enumeração pura e simples das partes do trabalho.
Informativo ou analítico	Refere-se àquele que apresenta as ideias principais com fidelidade ao original. Ele reduz o texto a 1/3 ou 1/4; não são permitidas as opiniões pessoais do autor do resumo; é o mais solicitado nos cursos de graduação; permite dispensar a leitura do texto original para o conhecimento do assunto.
Crítico (recensão ou resenha)	Refere-se àquele que apresenta uma crítica coerente, científica, sobre o texto lido. Ele prevê a redução do texto original a 1/3 ou 1/4, mantendo as ideias fundamentais; permite opiniões e comentários do autor do resumo; dispensa a leitura do original para a compreensão do assunto.

Ressaltamos que o resumo informativo é o que mais se aproxima ao resumo escolar, principalmente por ele dispensar a leitura do texto original para a compreensão do assunto. Porém, a questão relacionada à possibilidade do resumidor apresentar opinião sobre a temática do texto-fonte fica em aberto. Da tipologia de resumo apresentada em Alves (2007), Silva e Silveira (2007), Andrade (2009), Marconi e Lakatos (2012) e Medeiros (2012), sintetizada no quadro 12, depreende-se que cada tipo de resumo guarda particularidades referentes ao momento de produção, ao resumidor, aos propósitos comunicativos, ao público-alvo, ao contexto de circulação e às características lexicogramaticais e composicionais. Em decorrência disso, pode-se inferir que se referem a textos representativos do gênero resumo. Como os tipos de resumos apresentam propósitos diferentes e são materializados em forma de textos, eles podem ser tratados como gêneros diferentes.

Além da tipologia de resumo, Silva e Silveira (2007), Marconi e Lakatos (2012), Medeiros (2012) e Oliveira (2012) apresentam conceito de resumo, diferentemente de Alves (2007) e Andrade (2009) que não apresentam. Para Silva e Silveira (2007), escrever um resumo não é copiar, substituir um termo ou outro, inverter a ordem da frase. Ressaltam que não se deve apresentar crítica, pois, nesse caso, tornar-se-ia uma resenha ou resenha. Enfim, Silva e Silveira (2007, p. 124) declaram que “resumo é a construção de um texto pessoal que reorganiza as ideias originais de um livro ou obra, sem alterá-las ou criticá-las”. Acrescentam que, no texto final do resumo, “a ideia do autor do texto original surge reelaborada, e o principal instrumento disso é a paráfrase” (SILVA; SILVEIRA, 2007, p.125).

Vale destacar que a concepção de resumo proposta em Silva e Silveira (2007), de certo modo, mostra-se contraditória com o resumo crítico, conforme a ABNT, exposta pelos autores. Essa contradição, para o leitor/produtor de texto iniciante, pode provocar incompreensão. As dúvidas seriam se no resumo pode ou não conter a opinião do resumidor e qual a diferença entre resumo e resenha. Ainda que haja essa contradição, o modo de

conceituação dos autores permite dizer que o que eles concebem como resumo é um texto representativo de um gênero textual.

Marconi e Lakatos (2012, p. 72), por sua vez, argumentam que “o resumo é a apresentação concisa e frequentemente seletiva do texto, destacando-se os elementos de maior interesse e importância, isto é, as principais ideias do autor da obra”. De acordo com Medeiros (2012, p. 128), “resumo é uma apresentação sintética e seletiva das ideias de um texto, ressaltando a progressão e a articulação delas. Nele devem aparecer as principais ideias do autor do texto” e não deve conter comentários pessoais ou julgamentos de valor, da mesma maneira que não deve formular críticas, deve ser seletivo.

Em relação às concepções de Medeiros (2012) e de Marconi e Lakatos (2012), percebemos, mais claramente, que se referem a resumo como gênero, pois há, além da indicação de síntese e seleção de ideias, o destaque para a necessidade de se evidenciar a progressão e articulação entre as ideias resumidas. No manual de Andrade (2009), encontramos que é indispensável considerar o resumo como uma recriação do texto, uma nova elaboração, isto é, uma nova forma de redação que utiliza as ideias do original. Segundo o autor, podem existir dois tipos de resumo: os que não se prendem fielmente às palavras sublinhadas e os que se prendem.

De qualquer modo, para Andrade (2009), o resumo deve ser uma condensação de ideias, não de frases ou palavras. Para ele, há várias maneiras de elaborar o resumo de um texto, com maior ou menor número de informações acerca de seu conteúdo, diferente do que define Vasconcelos (2003). Andrade (2009) deixa claro que no resumo não se admitem acréscimos ou comentários ao texto, as opiniões e pontos de vista do autor do texto-fonte devem ser respeitados.

Oliveira (2012, p. 103), como Severino (2007), faz distinção entre síntese das ideias básicas e o resumo técnico. Entende-se que ele relaciona síntese a resumo, como sendo uma

estratégia de recepção de texto; para isso ele recorre à acepção dicionarizada da palavra sintetizar, comentando que ela, “nos conceitos dos bons dicionaristas, entre outras coisas, equivale a condensar, encurtar, reduzir, resumir, sumariar, tornar sintético”.

Já em Ruiz (2008, p. 44), o resumo apresenta-se denominado de resumo pedagógico. O autor afirma que esse resumo “não necessariamente científico, consiste no trabalho de condensação de um texto capaz de reduzi-lo a seus elementos de maior importância.” Refere-se, portanto, ao “resumo como recurso de aprendizagem e como material adaptado ao trabalho de revisão”, apresenta parágrafos de sentido completo e difere-se do esquema e do sumário.

Ruiz (2008) assevera que o resumo pedagógico dispensa a leitura do texto-fonte e comporta a apreciação crítica a partir de uma posição assumida. Essa concepção permite inferir que se trata de um gênero e não técnica de sumarização. Acreditamos que o resumo pedagógico, segundo esse autor, pode ser análogo ao abordado na ABNT e mencionado em livros de metodologia de trabalho científico como resumo crítico.

O diferencial da concepção de resumo, apresentada por Ruiz (2008), reside na “permissão” ao resumidor de registrar o posicionamento dele acerca das ideias do texto a ser resumido, independente de ser um resumo crítico, como trata a ABNT. Ruiz (2008, p. 45) defende que “os resumos, embora marcados pelo caráter de objetividade e de fidelidade às fontes, comportam inclusões de crítica pessoal e certas anotações de caráter integrador; diríamos que os resumos podem e devem ser ‘personalizados’.” Mas paradoxalmente, Ruiz (2008, p. 45) afirma que “resumo é trabalho de ‘extração’ e não de ‘criação’ [...] resumo de ‘texto’ supõe, necessariamente, fidelidade ao texto.”

Ainda, para Barros e Lehfeld (2013, p. 26), o resumo refere-se ao ato de condensar ideias principais em linguagem corrente, narrativa, descritiva ou dissertativa. Esses autores ressaltam que “essa síntese poderá ser feita com as palavras do autor ou com as do leitor, sem, contudo, ferir a mensagem do escritor”, como também propõe Andrade (2009).

Em suma, dos 10 manuais analisados, temos que sete deles apresentam o conceito de resumo do qual se infere que se trata de gênero textual e não de técnica de sumarização. Pudemos constatar isso nos seguintes manuais: Alves (2007), Andrade (2009), Marconi e Lakatos (2012), Silva e Silveira (2007), Medeiros (2012), Ruiz (2008) e Barros e Lehfeld (2013). Dois manuais trazem um conceito de gênero relacionado tanto à técnica de sumarização como a de gênero textual, são eles: Severino (2007) e Oliveira (2012). Em Vasconcelos (2003), o conceito parece se relacionar somente à técnica de sumarização. Sobre essa questão, Machado (2007, p. 138) julga

necessário distinguir claramente entre processo de sumarização desenvolvido durante a leitura e os textos produzidos como resumos; examinar a confusão terminológica que os cerca, definindo claramente a que nos referimos ao usar o termo, discutir a possibilidade de tratá-los como gênero distinto dos demais e analisar as características do seu contexto de produção.

Tendo em vista o resultado da análise dos manuais, considerando essa síntese numérica, temos um panorama favorável a esses manuais. Contudo, indo além dessa síntese numérica e considerando também as informações que se contradizem sobre a produção do gênero resumo, podemos encontrar pontos que podem ser questionados se o objetivo é o trabalho pedagógico com a escrita de resumo em sala de aula, principalmente, na Educação Básica.

Fora do consenso entre os autores dos manuais analisados, podemos perceber que gravitam questões problemáticas sobre o produtor de resumo, tais como: a permissão ao resumidor de agregar ao resumo o posicionamento dele (RUIZ, 2008) e a falta de concordância se a escrita do resumo deve ser com as próprias palavras (SILVA; SILVEIRA, 2007), ou, se admite as duas possibilidades – as palavras do resumidor e as do autor do texto (ANDRADE, 2009; BARROS; LEHFELD, 2013). Essas questões nos parecem importantes

para serem abordadas em um curso de leitura e de escrita de resumo escolar, pois elas permitem ao discente discutir a respeito do papel dele na atividade de resumir, ou seja, discutir os propósitos comunicativos da escrita de resumo na escola.

Dentro de um consenso, algumas orientações de como resumir são apresentadas em Marconi e Lakatos (2012); Medeiros (2012), Barros e Lehfel'd (2013). O quadro 13 traz uma síntese dessas orientações que foram convergentes entre esses autores. Elas foram organizadas, como foi possível depreender, a partir de três circunstâncias: antes, durante e após a atividade de escrita do resumo.

Quadro 13: Como resumir.

O resumidor deve	
Antes da escrita	<ul style="list-style-type: none"> - resumir somente quando levantar o esquema do texto-fonte; - preparar as anotações de leitura; - identificar ideia central; - identificar o(s) propósito (s) do texto; - descobrir as partes principais em que se estrutura o texto; - distinguir a ordem em que aparecem as diferentes partes do texto; - identificar a ligação entre os parágrafos (consequências, justaposição ou adição, oposição, incorporação, complementação, repetição ou reforço, justificação, digressão – os três últimos casos devem ser totalmente excluídos do resumo);
Durante a escrita	<ul style="list-style-type: none"> - fazer um esboço do texto, tentando captar o plano geral da obra e seu desenvolvimento; - responder, no resumo: De que trata o texto?; - ater-se às ideias principais do texto e a sua articulação.
Após a escrita	<ul style="list-style-type: none"> - confrontar a síntese com o original para que nada de importante seja omitido; - observar se há clareza e objetividade no resumo.

A síntese de como resumir, apresentada no quadro 13, acaba denunciando que essas instruções mascaram questões problemáticas da escrita do resumo como, por exemplo, a identificação da ideia central, dos propósitos comunicativos e a construção textual do resumo. Essas questões precisam ser trabalhadas de modo pedagógico com o aprendiz. Parece-nos insuficiente somente dizer-lhe o que fazer (técnicas de sumarização). Faz-se necessário mostrar-lhe como fazer, oferecendo-lhe exemplos e possibilidades.

Seguimos mapeando, na próxima seção, as características lexicogramaticais e composicionais do resumo conforme os manuais analisados.

3.1.1.2 Características lexicogramaticais e composicionais do resumo

Buscamos identificar, nos manuais analisados, o que os autores apresentam como características lexicogramaticais e composicionais do resumo. Alves (2007), por exemplo, recomenda evitar o uso de expressões como: “o autor descreve...”, ou “neste artigo”, “o autor descreve que...” e que se dê preferência, porém sem excesso, às paráfrases ou citações literais, quando considerar importante manter a ideia do autor consultado.

Na mesma linha de Alves (2007), Marconi e Lakatos (2012) asseveram que no resumo utilizam-se, de preferência, as próprias palavras de quem fez o resumo de forma impessoal; quando citar as palavras do autor, deve-se apresentá-las entre aspas e, também, devem-se evitar expressões que façam referência ao autor do texto-fonte.

Silva e Silveira (2007) afirmam que é importante atentar-se para o uso da linguagem. Propõem como opções o uso de uma linguagem pessoal ou impessoal, desde que seja uniforme no decorrer do texto e trazem a ABNT (1987) para dizer que se devem evitar expressões como “segundo o autor”. Ainda, afirmam que se deve usar participípio ou gerúndio e ignorar os adjetivos. Já Andrade (2009) afirma que o uso de vocabulário próprio do resumidor ou do autor não é questão relevante, desde que o resumo apresente as principais ideias do texto-fonte de forma condensada.

O resumidor, para Medeiros (2012), deve atentar-se para alguns procedimentos em relação à forma de apresentação da linguagem, a saber: manter o emprego de linguagem objetiva e evitar a repetição de frases inteiras do original. O autor acrescenta que o resumo deve conter períodos com menos de 30 palavras, na voz ativa e na 3ª pessoa do singular. O uso de símbolos somente se necessário e explicá-los na primeira vez que empregá-los. Tudo isso, de acordo com Medeiros (2012), pauta-se na ABNT, NBR 6028:2003.

Vasconcelos (2003) também expõe que ao se redigir o resumo, deve-se dar preferência ao uso da 3ª pessoa do singular e do verbo na voz ativa, evitar frases negativas e símbolos e abreviaturas que não sejam de uso corrente, embasando-se na NBR 6028:1990, atualmente substituída pela NBR 6028:2003.

Em relação às características composicionais do resumo, Alves (2007) afirma que todo resumo deve apresentar como parte constitutiva: um título, um desenvolvimento e referência(s). Acerca do título, a autora afirma que deve ser fiel ao título original do texto quando se trabalhar somente sobre um texto, mas ao se trabalhar com vários textos, o título deverá ser criado pelo resumidor. No desenvolvimento, segundo a autora, o resumo deve conter a síntese das informações importantes do texto-fonte de modo que o leitor o compreenda. As referências, ao final, devem registrar “as fontes consultadas, tendo o cuidado de obedecer à ordem alfabética de autores, como também às normas da ABNT” (ALVES, 2007, p. 29).

Para Ruiz (2008), o resumo não pode permanecer nas indicações sumárias de tópicos, como acontece com o esquema. O autor admite que, às vezes, o autor do texto-fonte condensa de modo admirável o pensamento dele “em passagens lapidares [e] podemos transcrever tais passagens, enriquecendo e valorizando nosso resumo, mas é importante destacar tais textos e transcrevê-los entre aspas, indicando a fonte” (RUIZ, 2008, p. 45). Também, para esse autor, as referências devem constar no final.

Medeiros (2012) acrescenta que o resumo é composto de uma sequência de frases concisas afirmativas em que estejam na ordem direta, ou seja, presente nesta ordem: Sujeito, Verbo e Objeto (SVO) e recomenda o uso de um único parágrafo. A primeira frase do resumo deve, necessariamente, explicar o assunto do texto, na sequência, especificar o gênero textual a que se refere o texto-fonte. O resumo, para Marconi e Lakatos (2012), deve ser composto de uma sequência corrente de frases concisas e a referência deve localizar-se no início do

resumo. Já Silva e Silveira (2007), citando Medeiros (2000), alegam que o resumo será inteligível se apresentar: introdução (apresentação do autor), desenvolvimento (assunto do texto, objetivo, metodologia) e conclusão (síntese das ideias do autor). Os autores alertam o resumidor para que o sentido do texto não fique prejudicado e ele não assuma as ideias do autor. A referência deve ser apresentada no final do texto.

Andrade (2009) destaca que a técnica de resumir difere, no modo de redigir, quando se trata de um texto curto ou de uma obra inteira. Usa-se o recurso de sublinhar no primeiro caso e o de esquematizar com as palavras no segundo. Por texto curto, a autora compreende que se refere a texto de um parágrafo a um capítulo, embora essa não seja uma classificação rígida. O resumo de textos mais longos ou de livros inteiros, evidentemente, não poderá ser feito parágrafo por parágrafo, ou mesmo capítulo por capítulo, a partir do que foi sublinhado. Andrade (2009) não trata da referência.

Segundo Medeiros (2012) e Oliveira (2012), na elaboração do resumo, devem-se destacar os seguintes aspectos relacionados ao conteúdo: clareza na apresentação do assunto e do objetivo do texto; a articulação das ideias; as conclusões do autor do texto-fonte; e, respeito à ordem em que as ideias ou fatos são apresentados. A partir das informações encontradas nos manuais analisados e descritas nesta subseção, apresentamos, no quadro 14, uma síntese das prescrições relacionadas aos aspectos lexicogramaticais e composicionais do resumo, embora elas não sejam consenso:

Quadro 14: Síntese das prescrições lexicogramaticais e composicionais do resumo

Características	
Lexicogramaticais	Composicionais
<ul style="list-style-type: none"> - evitar o uso de expressões de referência ao autor, de símbolos e o uso de adjetivos; - empregar hiperônimos, participio ou gerúndio; - preferir paráfrase às citações diretas; - padronizar, no texto, o uso da linguagem pessoal ou impessoal; - primar pela objetividade; - utilizar a voz ativa; - apresentar articulação entre as partes do resumo; - contextualizar o gênero do texto-fonte. 	<ul style="list-style-type: none"> - apresentar título; - apresentar o corpo do texto dividido em partes (introdução, desenvolvimento e conclusão); - apresentar referência (no início ou no final); - apresentar paragrafação ao invés de tópicos (parágrafo único ou não); - apresentar frases coesas, concisas e na ordem direta; - apresentar citações entre aspas; - apresentar uma extensão delimitada por número de palavras ou linhas.

Em relação às prescrições atinentes aos aspectos lexicogramaticais, posicionamo-nos contrários, no nosso trabalho, às seguintes prescrições: *evitar o uso de expressões de referência ao autor do texto-fonte e primar pela objetividade*. Como o objetivo da pesquisa é a instrumentalização discente, para a escrita de gênero, acreditamos que esses dois aspectos podem ser reconsiderados, pois os discentes precisam compreender o papel da referência na escrita e modos de empregá-la na construção do discurso. Sobre a objetividade, os discentes podem, pelo menos, começar a discutir de que se trata.

No que se referem aos aspectos composicionais, constatamos que as prescrições permanecem no âmbito do formato geral do texto. Falta, portanto, um detalhamento de que possíveis informações podem/devem compor, por exemplo, a introdução, o desenvolvimento e a conclusão. Os manuais trazem explicações que remetem mais aos resumos técnicos, ou seja, resumo de artigo, dissertação e tese. Desejamos uma explicação que se aproxime mais da realidade escolar de discentes do EMTII que seria a escrita de resumo escolar para auxiliá-los na produção de outros gêneros textuais.

O mapeamento realizado (conceito, características lexicogramaticais e composicionais de resumo) nos possibilitou constatar a complexidade que circunda a escrita de resumo. De modo algum, desejamos ou pretendemos com esse trabalho “exigir” uma padronização inflexível da escrita de resumo escolar. O que se quer é apresentar e discutir os (des)encontros entre os autores de manuais de metodologia do trabalho científico de modo a entender o que subjaz em cada concepção de resumo. Essa compreensão não é uma tarefa em vão, ou mera crítica ao trabalho que eles realizam.

A pauta, então, centra-se em como gerenciar a escrita do resumo de modo a contribuir para os letramentos³⁴ do discente. Sabemos que a preocupação legítima, dos manuais analisados, é atender as necessidades do docente e do discente de cursos superiores. Faz-se

³⁴ Estamos considerando letramento a partir de Bazerman (2006, p. 126) que advoga: “O letramento tem como propósito apresentar aos alunos as práticas formadas culturalmente de fazer-sentido no texto e de textos.”

necessário, entretanto, “olhar” para o docente e, principalmente, para o discente do ensino médio e fundamental, com a finalidade de fornecer-lhes instrumentos para o desenvolvimento da escrita acadêmica. Silva e Mata (2002, p. 131) ponderam que as práticas pedagógicas subsidiadas pelos conceitos de resumo apresentados nos manuais de Metodologia Científica

induzem o aluno a acreditar que, para construir o conhecimento por meio da leitura, é preciso sintetizar as informações fundamentais do texto-fonte, sendo absolutamente fiel às ideias expressas pelo autor, ou seja, deixando prevalecer a voz daquele que detém o direito à palavra, o autor do texto-fonte. O que se observa em decorrência disso é um trabalho de “colagem” de informações do texto-fonte. [...] Se, ao propor a produção de resumos, a intenção pedagógica for desenvolver habilidades linguístico-discursivas que permitam ao aluno registrar os conhecimentos (re)construídos a partir da leitura de textos diversos, o modelo de resumo disseminado pelos manuais de redação demonstra ser inadequado.

O resultado da análise dos manuais selecionados reflete, de certo modo, as palavras de Silva e Mata (2002). A ideia de fidelidade às ideias do autor foi recorrente nas definições de resumo apresentadas, bem como a nebulosidade que envolve a definição e a caracterização desse gênero nesses manuais. Passamos, na próxima seção, à apresentação de uma experiência piloto que buscou a realização de um trabalho de escrita a partir da concepção de gênero numa abordagem sócio-retórica e informações encontradas nesses manuais de Metodologia.

A experiência piloto visava à obtenção de resultado diferente do apresentado em Silva e Mata (2002), o que não ocorreu, porém nos forneceu subsídios para a proposição de outro curso de escrita. Salientamos que os resultados não foram os desejados, principalmente, porque nos faltava, naquele momento, um modelo de organização retórica para nortear as atividades e as discussões. Também, faltavam exemplos de textos que pudessem ser usados nas aulas como materiais para análise. Tivemos, como preparação para elaborar e ministrar esse curso, leituras teóricas e diálogos com a orientadora, que me alertava sobre a necessidade de descrição do gênero resumo escolar. Por falta de compreensão teórica não conseguia,

naquele momento, solucionar a questão. Contudo, a experiência piloto nos ajudou a compreendê-la de modo mais consistente.

3.1.2 Experiência Piloto³⁵: Subsídios para a escrita de resumo escolar

O curso de escrita, ministrado no segundo semestre de 2013, funcionou como uma experiência piloto, proporcionando um momento para testar os instrumentos de pesquisa como o questionário diagnóstico e para a reformulação do curso de escrita. Apresentamos, no quadro 15, uma visão panorâmica das aulas ministradas durante a experiência piloto:

Quadro 15: Aulas da experiência piloto.

Encontro/Conteúdo	Objetivos	Atividades
1º encontro - Conversa sobre o curso. - Produção inicial.	- Apresentar o cronograma do curso; - Situar os discentes no curso de escrita a ser desenvolvido ao longo do semestre; - Verificar os conhecimentos sobre a escrita de resumo.	-Apresentação do programa do curso; -Conversa exploratória sobre os temas a serem tratados; -Atividade de escrita: produção de resumo a partir do texto <i>Cientistas conseguem roubar eletricidade de folhas de espinafre</i> .
2º encontro Noções e reflexões: Textualidade, texto e gênero textual.	- Rever noções de textualidade, texto e gênero textual; - Compreender a importância desses conteúdos para a recepção e produção textual; -Fixar os conceitos estudados.	-Exposições, exemplificações e discussões dos conteúdos mediadas pelo diálogo com os/as participantes; -Apresentação de textos de diversos gêneros e, por meio deles, discutir as noções de textualidade, texto e gênero textual; -Atividade em grupos para tentar agrupar os textos em gêneros.
3º encontro Conscientização de gênero textual: -Propósito comunicativo, contexto, conteúdo e registro.	- Discutir e apresentar definição: propósito comunicativo, contexto, conteúdo e registro.	-Discussão coletiva, a partir de textos, da importância do contexto e do propósito comunicativo para a organização da escrita em relação à apresentação do conteúdo e escolha do registro; -Explicitação da noção de propósito comunicativo, contexto e registro.
4º encontro Conscientização de gênero textual: -Estrutura textual e recursos linguístico-discursivos.	- Discutir a respeito de diferentes tipos de resumos que circulam dentro e fora do contexto escolar; -Sistematizar, por escrito, características do gênero resumo; - Esclarecer a diferença entre técnicas de sumarização e o gênero resumo.	-Análise oral de texto (resumos) com foco na estrutura textual e recursos linguístico-discursivos de diferentes gêneros textuais; -Exposição oral e sistematização escrita das características dos tipos de resumo; - Discussão sobre técnicas de sumarização e gênero resumo.
5º encontro -Características linguístico-discursivas do resumo escolar	- Apresentar estrutura textual e recursos linguístico-discursivos com base em materiais didáticos adaptados; - Produzir resumos escolares.	-Exposição dialogada sobre a análise de texto com foco na estrutura textual e recursos linguístico-discursivos do resumo escolar.

³⁵ Esclarecemos que até esse momento não havíamos submetido o Projeto de Pesquisa ao Comitê de Ética da Unesp, mas procuramos agir dentro dos procedimentos éticos de pesquisa conforme Resolução do Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/2012.

6º encontro -Estudo de recursos lexicais; ortografia e pontuação.	- Refletir sobre os resumos que os discentes produziram na aula anterior; - Discutir sobre a linguagem empregada no resumo.	-Exposição dialogada sobre a análise de texto com foco recursos lexicais, temática e convenções ortográficas e de pontuação; -Atividades individuais.
7º encontro Avaliação	- Avaliar o ensino e aprendizagem dos conteúdos trabalhados.	-Conteúdos estudados.
8º encontro Reflexão e Sistematização linguístico-discursiva	- Rever, a partir dos resultados da avaliação, aspectos do resumo escolar: características linguístico-discursivas; - Realizar atividades orais e escritas	-Realização de atividades escritas, em grupos, para fixação conceitos e estimular a reflexão sobre as possíveis relações de gênero textual e sistematização dos recursos linguístico-discursivos do resumo escolar; -Exposição oral.
9º encontro Reescrita	-Realizar reescrita do resumo mediante grade de correção e revisão.	-Proposição de reescrita de dois resumos.
10º encontro	- Entregar as avaliações; - Obter a avaliação dos discentes sobre o curso.	- Entrega das avaliações; - Avaliação dos discentes sobre o curso: escrita de um comentário.

Foram dez encontros em que buscamos apresentar e trabalhar características do gênero resumo. Reiteramos que a preparação docente para esses encontros se deu a partir dos conceitos e prescrições advindos dos manuais de Metodologia Científica, do conceito de gênero em uma abordagem sócio-retórica e orientações. Ressaltamos, entretanto, que nos faltava maturidade teórica, pois por mais que tivéssemos lido sobre o tema, ainda não conseguíamos realizar uma prática pedagógica em consonância com a teoria.

Dessa experiência, apresentamos a produção inicial e final de dois participantes (M.F.L. e A.M.C.B)³⁶. Escolhemos os textos desses dois participantes porque são mais representativos dos demais analisados. A análise dos textos da experiência piloto consistiu em verificar, por exemplo, se eles atenderam ao propósito da atividade (resumir o texto-fonte com as próprias palavras); se observaram o público-alvo, se estruturaram as partes do texto, usaram os recursos linguístico-discursivos, segundo o contexto de produção e de circulação.

A produção inicial foi escrita no primeiro dia de aula do curso e a produção final foi produzida em contexto de avaliação, na sétima aula, como mostra o processo descrito acima no quadro 15. O texto inicial consistiu no resumo do texto-fonte *Cientistas conseguem 'roubar' eletricidade de folhas de espinafre* (ANEXO B). Os alunos não receberam

³⁶ Como explicado no capítulo de Metodologia, para manter o anonimato dos participantes da experiência piloto, optamos por colocar somente as iniciais dos nomes deles.

explicações sobre resumo escolar, escreveram o texto conforme os conhecimentos deles sobre esse gênero. Para a produção final, os discentes tiveram seis aulas de discussão sobre resumo como descrito no quadro 15.

Primeiro, trazemos a análise do texto que avançou em direção ao gênero resumo escolar e depois o exemplo representativo daqueles que continuaram escrevendo textos mais dissertativos. Os textos de M.F.L. apresentam características do gênero resumo, como podemos constatar a seguir:

Exemplos: Produções de M. F. L.(Experiência piloto)

Produção Inicial

Cientistas usaram um sistema híbrido de nanotubos de carbono e uma folha de espinafre para gerar energia elétrica. Tal modelo foi inspirado no processo de fotossíntese que as plantas realizam.

Os nanotubos captam os elétrons antes que a planta os utilize na reação para criar a glicose.

Tal modelo pode ser o mais eficiente conversor de energia luminosa já criada pela humanidade, podendo chegar a uma eficiência de 100%.

Produção Final

As células solares mais sofisticadas do mundo se encontram nas plantas, conforme é dito no texto de Roberta Machado, publicado no Zero Hora. Tal fato inspirou cientistas a criarem um modelo que pode ter eficiência de até 100%.

Utilizando um sistema híbrido de espinafre com nanotubos de carbono, a carga obtida ainda não pode alimentar uma casa, porém é cerca de 10 vezes maior que os resultados de outros experimentos do gênero.

“Se a equipe da Universidade de Geórgia obtiver ao menos metade dos resultados alcançados pelas plantas, o modelo tecnológico já será impressionante”, informa o texto.

Fonte: <http://www.jornaldaciencia.org.br/Detalhe.jspw?id=>

Na produção inicial de M.F.L., percebemos um esforço para apresentar uma síntese das informações do texto-fonte. No primeiro parágrafo, há o relato sobre o assunto, com o predomínio do tempo passado (*usaram, foi inspirado*). No segundo parágrafo, o participante informa a função dos nanotubos e, no terceiro, apresenta a conclusão do texto-fonte. Entretanto, o texto não materializa informações que evidenciem para o leitor que se trata de um resumo. Silva e Silveira (2007) comentam que esse procedimento não deve ocorrer em resumos. Swales e Feak (1994) argumentam, entretanto, que, em um resumo curto, a referência ao autor do texto-fonte deve aparecer pelo menos uma vez no resumo como forma

de identificar o autor do texto-fonte. Buscamos tratar essa questão durante as aulas do curso e no modelo de estrutura retórica (seção 3.1.4).

Em relação à produção final, o participante M.F.L. apresenta uma escrita com marcas linguístico-discursivas do gênero resumo, como por exemplo, no primeiro parágrafo o resumidor apresentou a referência ao autor do texto-fonte e ao veículo onde foi publicado, da seguinte maneira: *conforme é dito no texto de Roberta Machado, publicado no Zero Hora*. Há, também, o emprego correto do recurso de citação direta no último parágrafo com uso de aspas e a expressão: *informa o texto*. Destacamos, ainda, a apresentação da fonte (*Fonte: <http://www.jornaldaciencia.org.br/Detalle.jspw?id=>*) no final do texto.

Os textos do participante A.M.C.B., exemplificados a seguir, evidenciam, tanto na produção inicial como na final, uma predominância de características de texto dissertativo, ou seja, predomina a exposição de ideias, conforme Campedelli e Souza (1998). Seguem os textos de A.M.C.B.:

Exemplos: Produções de A. M. C. B. (Experiência piloto)

Produção Inicial

Com simples observações na natureza, podem-se surgir inúmeras ideias que podem mudar a nossa vida. É o caso de cientistas da Universidade de Geórgia que combinam uma folha de espinafre com nanotubos de carbono para formar um sistema híbrido.

Enquanto a própria folha da natureza emite a energia cabe ao elemento artificial captar tal energia. Tal processo pode ser resumido como: o elemento artificial durante o processo da fotossíntese ele interrompe, fazendo com que se possa capturar os elétrons antes que a planta o use como açúcares.

O projeto utiliza como matéria-prima os tilacoides, proteínas que capturam energia solar nas folhas. A estrutura é ligada à camada de nanotubos de carbono, a cobertura age como condutor elétrico entre a proteína e o fio leva a energia ao circuito.

A expectativa de tal projeto é conseguir ao menos metade dos resultados obtidos pelas plantas com o modelo dos nanotubos de carbono.

Produção Final

Cientistas conseguem “roubar” eletricidade de folha de espinafre

Com simples observação na natureza, podem surgir inúmeras ideias que podem mudar a nossa vida. É o caso de cientistas da Universidade de Geórgia que combinam uma folha de espinafre com nanotubos de carbono para formar um sistema híbrido.

Enquanto a própria folha da natureza libera os elétrons cabe o artificial captar esses elétrons. Tais elétrons são pegos quando os tilacoides interrompem a fotossíntese pegando os elétrons antes de eles serem usados.

A expectativa da universidade é de conseguir ao menos a metade dos resultados alcançados pelas plantas com os nanotubos já seria um grande avanço tecnológico, pois as células fotovoltaicas artificiais conseguem converter apenas 17 a 20% da luz solar e uma planta pode operar com 100%.

Dá para se observar que o resultado é impressionante e com isso esse projeto é dez vezes maior que outros envolvendo plantas.

A produção inicial de A.M.C.B. apresenta, mesmo que de modo preliminar, um esboço de um texto dissertativo. No primeiro parágrafo, que corresponde à introdução, o participante inicia o texto com uma declaração, expondo um ponto de vista: *Com simples observações na natureza, podem-se surgir inúmeras ideias que podem mudar a nossa vida.* Continua o texto apresentando um exemplo que confirma a declaração feita: *É o caso de cientistas da Universidade de Geórgia que combinam uma folha de espinafre com nanotubos de carbono para formar um sistema híbrido.*

No segundo e terceiro parágrafos, o participante tenta desenvolver a ideia apresentada na introdução e faz uma comparação entre o que acontece na natureza em relação à fotossíntese e o que acontece no laboratório para o aproveitamento de energia. Para tanto, ele afirma: *Enquanto a própria folha da natureza emite a energia cabe ao elemento artificial captar tal energia.* No quarto parágrafo, A.M.C.B. procura concluir o texto e traz a expectativa do projeto em relação à experiência com os nanotubos de carbono para a captação de energia: *A expectativa de tal projeto é conseguir ao menos metade dos resultados obtidos pelas plantas com o modelo dos nanotubos de carbono.* Destacamos que há o predomínio do tempo verbal presente do modo indicativo na produção inicial (*podem-se, é, combinam, emite*) que é próprio do texto dissertativo. Como não há uma referência ao texto-fonte e nem ao autor do texto-fonte no decorrer do texto de A. M. C. B. , parece que o autor das informações é o aluno participante.

Comparando a produção inicial e a final, percebemos que o participante não fez mudanças significativas de um texto para o outro. A produção final está organizada em quatro parágrafos como o inicial, apresenta o mesmo parágrafo introdutório da produção inicial e traz o título do texto-fonte (*Cientistas conseguem “roubar” eletricidade de folha de espinafre*). O segundo e o terceiro parágrafos também mantêm a tentativa de desenvolver a ideia apresentada no parágrafo introdutório, mas com a apresentação de mais informações e

há condensação do segundo e terceiro parágrafos da produção inicial: *Tais elétrons são pegos quando os tilacoides interrompem a fotossíntese pegando os elétrons antes de eles serem usados.* O participante usa, ainda, o quarto parágrafo da produção inicial como terceiro na produção final:

- *A expectativa da universidade é de conseguir ao menos a metade dos resultados alcançados pelas plantas com os nanotubos já seria um grande avanço tecnológico, pois as células fotovoltaicas artificiais conseguem converter apenas 17 a 20% da luz solar e uma planta pode operar com 100%.*

No quarto parágrafo, A.M.C.B. emite uma opinião sobre o projeto de captação de energia por meio do uso de nanotubos: *Dá para se observar que o resultado é impressionante e com isso esse projeto é dez vezes maior que outros projetos envolvendo plantas.* Ressaltamos que predomina o uso do tempo verbal no presente do modo indicativo (*pode, podem, é, combinam, são, interrompem, conseguem e dá*) e o texto não apresenta referência.

Mesmo com a tentativa de instrumentalizá-los para a escrita desse gênero, o resultado não foi satisfatório para o objetivo proposto na pesquisa, embora, comparando a produção inicial e a produção final, tenhamos percebido modificações positivas, tais como: tentativa de reportar ao autor do texto-fonte, apresentação de referência e apresentação organizada de informações, como no exemplo de M. F. L..

Para nós, o texto final de M.F.L. apresenta características do que estamos defendendo, nesta tese, como sendo um resumo escolar de reportagem. A produção de resumo escolar dos alunos, na experiência piloto, nos fez questionar acerca da necessidade de um modelo de organização retórica que possibilitasse aos alunos perceber a diferença entre texto dissertativo e o gênero resumo escolar.

A análise dos textos nos levou a pensar, ainda, a respeito dos pontos que deveriam ser modificados para a obtenção de melhores resultados, conforme as necessidades dos discentes. Essa reflexão nos conduziu ao replanejamento do curso, buscando identificar aspectos que

poderiam ter influenciado na produção de textos dissertativos, tais como: tempo dedicado ao resumo, falta de exemplares do gênero resumo escolar, problemas de instrução, conteúdos inadequados para os objetivos propostos, entre outros. Sendo assim, consideramos que seria relevante que observássemos as seguintes questões que não foram satisfatoriamente contempladas na experiência piloto:

- a) construir um caminho teórico-metodológico para a elaboração de curso baseado em gênero (HYLAND, 2004; RAMOS, 2004; ARANHA, 2002, 2009; DEVITT, 2004, 2009), pois a organização do curso da experiência piloto mostrou-se frágil. Ela foi realizada considerando somente as instruções dos manuais de metodologia científica e o conceito de gênero numa abordagem sócio-retórica. Ressaltamos que ainda não tínhamos nos fundamentado na metáfora de estrutura retórica materializada no CARS (SWALES, 1990);
- b) elaborar um modelo de organização de estrutura retórica do gênero em estudo, uma vez que os dados evidenciaram que os discentes tendem a produzir texto com indícios de texto dissertativo a partir de cópia de fragmentos do texto-fonte;
- c) trabalhar o resumo de um gênero específico, pois isso influencia na estruturação do modelo;
- d) investir, a partir do modelo de estrutura retórica e de exemplos de resumo, em atividades de leitura, escrita e discussão que permitam aos alunos o desenvolvimento da escrita do gênero em estudo.

Acreditamos que uma das contribuições cruciais da experiência piloto foi possibilitar a nossa compreensão sobre a advertência que a orientadora vinha fazendo sobre a necessidade de descrição do gênero resumo escolar. Essa descrição, contudo, só foi possível por meio da análise do *corpus* fornecido pela experiência piloto, juntamente com a assimilação da

estrutura do texto-fonte e a seleção de aspectos lexicais e composicionais prescritos nos manuais de Metodologia.

Apresentamos, a seguir, o levantamento de necessidades referentes aos discentes que participaram do curso de escrita no primeiro bimestre de 2014. Para isso, analisamos as respostas dos alunos ao questionário diagnóstico aplicado em 17 de março de 2014, segunda aula.

3.1.3 Levantamento de necessidades

O levantamento de necessidades foi realizado mediante a análise da situação-presente (PSA) e da situação-alvo (TSA) a partir das respostas ao questionário diagnóstico, que passamos a analisá-las minuciosamente na subseção 3.1.3.1. Foi feita, também, a análise da PSA a partir da análise da produção inicial, na seção 3.1.3.2.

3.1.3.1 PSA e TSA a partir das respostas ao questionário

Apresentamos as respostas dos participantes de acordo com as quatro partes do questionário diagnóstico (APÊNDICE B) que são: *(1) Identificação; (2) Conhecimentos Prévios e Necessidades; (3) Detalhamento sobre o Gênero Resumo Escolar e (4) Resumo Escolar: Escrita e Reescrita*. As respostas à primeira parte do questionário já foram sintetizadas no quadro 6, na seção 2.3.

Da segunda parte do questionário, composta por nove questões, que objetivavam identificar os conhecimentos dos discentes sobre o contexto de produção e de circulação de resumo escolar, obtivemos conhecimentos dos participantes para a realização da PSA. Passamos à descrição e à análise das repostas dos alunos a cada uma dessas perguntas.

A questão nº. 1 - *Você já estudou sobre resumo escolar? () Sim. () Não. Caso sim, quando? Comente sobre o seu aprendizado.* - foi elaborada tendo em vista a relevância dos conhecimentos prévios e lacunas para a proposição de conteúdos de um curso, segundo Songhori (2008), Cintra (1992) e Cintra e Passarelli (2008). Essa questão objetivava constatar se os participantes se recordavam se já realizaram algum estudo sistemático sobre o gênero resumo e como avaliavam o aprendizado deles.

As respostas dos participantes evidenciam que três deles não estudaram sobre resumo escolar (Beto, Carla e Felícia) e sete sim (Ana, Diego, Eva, Graça, Hélio, Ivo e Jane). Deprendemos, também, que Ivo, Jane e Eva pareciam apresentar mais conhecimento e mais prática sobre a escrita de resumo no contexto escolar, como comenta Eva:

- *Eu comecei a estudar Redação quando eu entrei no Colégio Nossa Senhora do Bom Conselho [...] no ano de 2009 e eu fazia 6º ano. Desde então, eu venho estudando o resumo escolar na matéria de Redação. Eu estudei do 6º ao 1º ano que foi quando eu saí para entrar aqui.*

Os participantes Graça e Hélio estudaram sobre resumo escolar. O primeiro no ensino fundamental e o segundo na 1ª série do EMTII. Ana e Hélio afirmaram ter estudado, porém não entenderam o conteúdo. Destacamos que a resposta de Hélio parece evidenciar que ele “aprendeu” a resumir mecanicamente, pois ele diz: *aprendi/não entendi muito bem*. Ressaltamos que embora o participante Diego tenha afirmado que estudou sobre resumo escolar, ele completou a resposta à pergunta *Caso sim, quando?*, da seguinte maneira: *Era para falar como era a escola em que estudava e o que deveria mudar*. Parece que o participante não entendeu a pergunta do questionário.

As respostas dos discentes à questão nº. 1 constituem dados importantes e atenderam aos objetivos pretendidos, possibilitando, ainda, aos discentes, um momento para reflexão. Cintra (1992) argumenta que é importante possibilitar ao discente um momento desses para que ele reflita sobre o que aprendeu. Pelas respostas, poderíamos pressupor que seis discentes (Ana, Eva, Graça, Hélio, Ivo e Jane) teriam conhecimentos teóricos e práticos sobre resumo

escolar. As escolhas lexicais dos discentes revelam, contudo, que esses conhecimentos não estão consolidados, como, por exemplo: (Ana) *bem por cima não me lembro de muita coisa*; (Graça) *tivemos certo contato*; (Hélio) *não entendi muito bem*; e (Jane) *estudei brevemente*.

A questão nº. 2 - *Você já escreveu resumo escolar?* () *Sim*. () *Não*. *Para resposta sim, continue respondendo ao questionário*. - constituiu um marco importante no questionário, pois os participantes seguiriam respondendo-o, ou não, dependendo da experiência de escrita de resumo escolar. A relevância dessa questão reside em perceber se os alunos têm prática de escrita desse gênero. Informação como essa pode contribuir para a escolha do ponto inicial a ser trabalhado em um curso de escrita, como argumentam Hyland (2004) e Aranha (2009).

Todos os participantes informaram nas respostas à questão nº. 2 que já escreveram resumo escolar e continuaram respondendo ao questionário, mesmo os três participantes que afirmaram não ter estudado sobre esse gênero (Beto, Carla e Felícia) e o participante (Diego) que não entendeu que estamos tratando sobre resumo escolar. Podemos dizer que todos os participantes possuem uma prática de escrita de resumo e ela será contrastada com os dados da análise da produção inicial, na subseção 3.1.3.2. A questão atingiu o objetivo proposto, pois possibilitou registrar que os participantes afirmam ter prática na escrita de resumo escolar.

A questão nº. 3 - *Como você define resumo escolar?*- apresentava como objetivo mapear as concepções de resumo escolar que os discentes elaboraram e consolidaram até o momento. No entendimento de Dean (2010), os aprendizes vão consolidando o conceito de resumir ao longo da jornada escolar, mas isso não quer dizer que saibam produzi-lo. A autora advoga que, à medida que os discentes são promovidos de uma série para outra, parecem conservar o conceito do que é resumir, ou seja, eles sabem que isso significa escrever uma versão mais curta de um texto com suas próprias palavras. O que eles parecem não saber é

que podem existir diferentes finalidades para se elaborar um resumo e que essas diferentes finalidades podem exigir estratégias diferentes para que o trabalho de escrita seja feito.

Todos os dez participantes definiram resumo escolar, inclusive os discentes Beto, Carla e Felícia que informaram que não estudaram conteúdos sobre esse gênero. Destacamos a definição de Diego, ela mostra que o participante não compreendeu a questão. Ele diz que *resumo é um pequeno texto bem definido sobre tudo o que se sabe sobre a escola, no próprio ponto de vista*. As definições dos demais participantes podem ser divididas em dois grupos: um que define resumo escolar como atividade de sumarização e outro que define resumo como produto dessa sumarização, ou seja, como gênero textual.

Os alunos Ana, Felícia, Graça, Ivo e Jane fazem parte do primeiro grupo. Destacamos a definição de Ana: *Resumo é o que você faz com um texto que é bem extenso, tirando só as coisas mais importantes*. Já Beto, Carla, Eva e Hélio fazem parte do segundo grupo, do qual destacamos a definição de Beto: *Resumo são os principais tópicos de um texto, explicados de uma forma bem comprimida*. Na primeira definição, podemos constatar pelo fragmento “resumo é o que você faz” que resumo é tomado como uma técnica de sumarização. Na segunda definição, o fragmento “explicados de forma bem comprimida” remete a uma autoria, a um texto.

A confusão apresentada nas definições dos discentes entre o processo (técnica de sumarização) e o produto (o gênero resumo) é explicada, mas não justificada, pelo fato de o resumo, muitas vezes, ser tratado no meio escolar como somente um recurso de sumarização, conforme discutem Assis, Mata e Perini-Santos (2003) e Silva (2012a, 2012b). Em relação a essa questão, Machado (2007) advoga que, no trabalho didático, faz-se necessário estabelecer uma distinção clara entre processo de sumarização realizado durante a leitura e o texto, produto desse processo. As respostas dos discentes possibilitaram perceber as concepções dos

alunos sobre o resumo escolar, portanto, a questão atendeu aos propósitos iniciais de mapear e analisar essas concepções dos discentes.

A questão nº. 4 - *Quem escreve resumo escolar? Por quê? Para quê? Para quem?* - procurou examinar o conhecimento dos participantes sobre os contextos de produção e de circulação. A relevância do conhecimento desses contextos reside no fato de que a produção de um gênero, que atenda melhor à(s) finalidade(s) de contextos específicos, depende do conhecimento desse contexto, considerando a base teórica de Swales (1990, 2004) sobre CD e propósitos comunicativos.

As respostas dos participantes à questão nº. 4 revelam que os aspectos do contexto de produção e circulação atinentes ao resumidor, aos propósitos comunicativos e ao público-alvo, referentes ao gênero resumo escolar, apresentaram-se confusos. Em relação ao primeiro questionamento: *Quem escreve resumo escolar?*, é possível identificar equívocos sobre o produtor de resumo na escola. Mesmo que a resposta majoritária seja que são *os discentes* (Ana, Carla, Felícia, Graça, Hélio e Jane) e *os docentes* (Carla e Felícia), aparecem respostas que generalizam esse produtor e afirmam que pode ser *qualquer pessoa* (Beto e Ivo) e *todas as pessoas* (Eva).

Acerca do *por que e para quê* do resumo escolar, percebemos duas questões que permeiam as respostas dos discentes. A primeira questão refere-se aos propósitos comunicativos que, segundo Ana, Carla, Eva, Ivo e Jane, centram-se mais na atividade de leitura, ou seja, na interpretação, exemplificamos com a resposta de Ana que diz: *[...] porque é bom para a percepção dos pontos mais importantes do texto a ser resumido para melhorar a leitura para si mesmo como aprendizado*. Os propósitos comunicativos se centram mais na atividade de escrita, como creem Beto, Diego, Felícia, Graça e Hélio. Destacamos a resposta de Beto: *Para dar uma comprimida no texto*.

A segunda questão refere-se ao fato de que há nas respostas dos participantes indícios da importância da leitura e da escrita de resumo como estratégias de aprendizagem e de instrumento de avaliação como podemos verificar nas respostas de

- *Felícia: [usamos] como estratégia de estudos ou para cumprir com alguma atividade proposta. Para si mesmo (em caso de estudo) ou para algum professor.*
- *Jane: [...] servir como instrumento de avaliação. Para os professores, que nos avaliam e trabalham os temas em sala de aula.*

O questionamento sobre o público-alvo – *para quem se escreve resumo escolar* – evidencia um apagamento do professor, pois somente três participantes indicaram que é para o docente: Felícia (*para algum professor*), Hélio (*para a professora de português*) e Jane (*para os professores*). Nas respostas dos demais participantes, o público é o *próprio aprendiz* (Ana, Graça), *qualquer pessoa interessada visando entender rapidamente o texto* (Beto, Ivo) e *todos que forem ler e entender o mais rápido o texto* (Eva, Carla). As respostas à questão nº. 4 permitem afirmar que se alcançou o objetivo proposto pela questão e apresentaram subsídios que nortearam a escolha de conteúdos ministrados no curso.

A questão nº. 5 - *Quem lê resumo escolar? Por quê?* – visava a verificar novamente sobre o público-alvo e os propósitos comunicativos do resumo escolar cujas respostas complementaram as da questão nº. 4, importante, portanto, para a definição de conteúdos. Essa questão também considera a base teórica de Swales (1990, 2004) sobre CD e propósitos comunicativos.

As respostas dos participantes mostraram mais equilíbrio quanto a *quem lê resumo escolar* – público-alvo. Ana, Carla, Felícia, Ivo e Jane afirmaram que *os professores* são o público-alvo. Ana, Felícia, Graça, Ivo e Jane afirmaram que são os *alunos*. Carla também destaca como público-alvo os *coordenadores e o diretor* e Diego aponta o *coordenador*. Entretanto, Beto e Eva continuam generalizando o público como podemos verificar nas respostas deles: *Qualquer pessoa alfabetizada* (Beto) e *Todos* (Eva).

Ressaltamos, contudo, que o participante Hélio, na questão nº. 4, especificou o professor de português como público-alvo, na questão nº. 5. Depois, afirma que são *todos que são alfabetizados*. Como na questão nº. 4, percebemos o apagamento do professor, nesta questão nº. 5 percebemos o apagamento da especificação escolar em relação ao resumo escolar, mais evidente nas respostas de Beto, Eva, Hélio e Ivo.

Destacamos que Ivo, após afirmar que *não há um público direcionado para ler resumo escolar*, reconsidera e insere o contexto escolar, como podemos ver na resposta dele: *Inúmeras pessoas, não há um público direcionado para ler um resumo, mas nas escolas normalmente essa leitura é entre alunos e professores*. Em relação à questão *por que ler resumo escolar*, as respostas indiciam como propósito comunicativo o caráter avaliativo da prática de resumo escolar como se pode verificar nas respostas de:

- *Ana: O professor, os alunos, porque com o resumo pode-se perceber a escrita do aluno e a leitura do mesmo.*
- *Carla: Professores, coordenadores, diretores. Para ver o desempenho e a forma de interpretação do “aluno.”*
- *Diego: Os professores ou a coordenação, pois querem saber o ponto de vista dos alunos e conhecer melhor quem escreve o texto ou talvez fazer alguma mudança na escola.*
- *Felícia: Estudantes e professores, para se efetuar alguma correção ou para se ter conhecimento sobre algo.*
- *Jane: O professor e o próprio aluno. O professor para avaliar e o aluno para utilizá-lo como objeto de estudo.*

Nas respostas de Beto e Eva, aparece como propósito comunicativo de resumo escolar a compreensão do texto-fonte. Beto diz que o resumo escolar *serve para se ter uma ideia do que se passa no texto sem lê-lo completamente*. Eva, por sua vez, comenta que o resumo escolar *serve para saber o que está falando no texto*. Na resposta de Graça, constatamos o propósito de estudo: *[...] necessitamos de meios mais fáceis para o estudo*. Na resposta de Hélio, verificamos a praticidade do resumo na vida cotidiana: *Porque a maioria dos leitores não procura uma leitura muito pesada*. Ivo, por sua vez, não especificou propósito

comunicativo, como podemos ver: *Inúmeras pessoas, não há um público direcionado para ler um resumo, mas nas escolas normalmente essa leitura é entre alunos e professores.*

O objetivo proposto para a questão nº. 5 foi alcançado, uma vez que pudemos perceber que se faz necessário o trabalho com os discentes, em sala de aula, sobre a recepção e os propósitos comunicativos do resumo escolar como forma de ampliar a consciência retórica dos aprendizes.

A questão nº. 6 - *Onde o resumo escolar é usado? Por quê?* - objetivava verificar a respeito do contexto de produção e de circulação do resumo escolar, bem como dos propósitos, segundo embasamento teórico de Swales (1990, 2004). Ressaltamos que as respostas à questão nº. 6 complementam as das questões nº. 4 e nº. 5.

Os participantes Ana, Beto, Carla, Felícia, Graça, e Ivo declararam que o resumo escolar é usado na escola. Outros contextos também foram citados, como *blogs e internet* (Carla), em *casa* (Graça) e em *todos os lugares* (Eva, Ivo) e Diego continua interpretando resumo escolar de modo equivocado como evidenciamos na questão nº. 1. O participante diz que o resumo é *usado para saber o que se deve mudar e o que está bom na escola.*

Duas questões emergem da declaração de Eva e Ivo. A primeira questão refere-se ao fato de que os participantes não consideraram o especificador ‘escolar’ que acompanha a palavra resumo. Parecem defender o uso do resumo escolar segundo as exigências da vida cotidiana extraescolar. A segunda questão pode ser percebida pela comparação do posicionamento de Eva e Ivo com o de Ana: *Eu acho que o resumo é usado só na sala para o aprendizado do aluno, porque não vejo onde mais ele poderia ser usado.* Por essa comparação, verificamos que esses participantes incluem a escola como possível lugar onde se usa resumo (*todos os lugares*) mesmo que isso possa ser percebido somente nas entrelinhas da declaração deles, e o posicionamento de Ana restrinja o uso de resumo somente ao contexto escolar.

O apagamento do especificador ‘escolar’, como a negação desse gênero no contexto escolar em detrimento de outros contextos de uso de resumo, aponta para a necessidade de discussão sobre o contexto de produção e de circulação desse gênero corroborando as necessidades evidenciadas nas questões nº. 4 e nº. 5.

Sobre *por que* usar resumo escolar, as respostas dos participantes confirmaram os propósitos comunicativos citados nas questões nº. 4 e nº. 5, que são (a) favorecer o aprendizado, (b) auxiliar na apresentação de trabalhos, (c) facilitar a compreensão de texto, (d) diminuir o tamanho do texto, (e) realizar avaliação e (f) praticar a escrita. Como propósitos diferentes dos apresentados nas questões nº. 4 e nº. 5, os participantes indicaram *melhorar a fala* (Graça) e *preparar para discussões em sala de aula* (Jane).

O objetivo da questão nº. 6 foi alcançado. As respostas dos discentes nos permitiram confirmar a necessidade de se trabalhar de modo pedagógico a respeito do contexto de produção e de circulação do resumo escolar, bem como dos propósitos comunicativos.

A questão nº. 7 - *Você tem dificuldade na escrita de resumo escolar? Comente.* – buscava verificar como os participantes percebem o desenvolvimento deles em relação à escrita de resumo escolar. De acordo com Cintra (1992), a Análise de Necessidades constitui um momento ímpar para proporcionar ao aprendiz uma oportunidade de refletir sobre a aprendizagem dele e apontar dificuldades.

As respostas dos participantes podem ser organizadas em três categorias em graus de dificuldades de escrita de resumo escolar. A primeira categoria – *sem dificuldades* – é representada por Felícia que diz não ter dificuldades, *porém, por nunca ter estudado o resumo posso não fazê-lo de forma correta*. A segunda categoria – *pouca dificuldade* – é assumida por Carla *em decorrência da dificuldade de interpretar textos*, por Ana e Ivo devido à dificuldade *de identificar que parte do texto é mais importante*, por Diego por *não gostar de*

escrever e por Graça que afirma não ter muita dificuldade e *depende do texto se ele tem uma escrita mais fácil de ser entendida*.

A terceira categoria – *dificuldade* – declarada por Beto, Eva, Hélio e Jane. Esses participantes afirmaram que têm dificuldade e que ela se relaciona à *interpretação de texto* (Beto), à *seleção de informações* (Eva), ao *uso da língua portuguesa* (Hélio), à *escrita do início do resumo*, à *construção de frases e posicionamento dentro do texto* (Jane). Podemos afirmar que se alcançou o objetivo da questão nº. 7. A ênfase da pergunta era a dificuldade na escrita de resumo e houve a ênfase na dificuldade de leitura do texto-fonte, isso nos possibilitou verificar que os discentes percebem a inter-relação entre a atividade de escrita e a atividade de leitura.

A questão nº. 8, transcrita a seguir, pretendia verificar quais propósitos comunicativos os participantes da pesquisa creem que realizam ao escrever resumo escolar. Essa questão foi elaborada sob a luz de informações encontradas em manuais de Metodologia Científica (ALVES, 2007; SILVA; SILVEIRA, 2007; SEVERINO, 2007; ANDRADE, 2009; RUIZ, 2008; MARCONI; LAKATOS, 2012; MEDEIROS, 2012; OLIVEIRA, 2012; BARROS; LEHFELD, 2013) sobre para que serve a escrita de resumo. Transcrevemos a questão nº. 8:

Identifique com qual(is) objetivo(s) você escreve resumo escolar, empregando a legenda:

(S) Sempre (AV) Às vezes (N) Nunca

a)() organizar, por escrito, uma síntese das ideias de um texto.

b)() preparar para participar das aulas por meio de leitura e síntese de textos.

c)() organizar a apresentação de trabalhos orais como seminários e debates.

d)() estudar para a realização de provas escritas.

e)() produzir outros textos como relatório de pesquisa e de viagem, por exemplo.

f)() realizar atividades solicitadas em sala de aula.

g)() Outros. Especifique.

Conforme a recorrência das respostas dos discentes, para (a) *organizar, por escrito, uma síntese das ideias de um texto*, observamos que a maior incidência das respostas foi a frequência *sempre* (Carla, Eva, Felícia, Graça, Hélio e Ivo) em contraste com o segundo item

(b) *preparar para participar das aulas por meio de leitura e síntese de textos*, em que a maior frequência foi *às vezes* (Beto, Carla, Diego, Eva, Felícia, Graça, Hélio, e Ivo).

Para (c) *organizar a apresentação de trabalhos orais como seminários e debates* e para (d) *estudar para a realização de provas escritas*, ocorreram maior incidência de respostas a frequência *sempre* (respectivamente: Beto, Carla, Diego, Eva, Felícia, Graça, Ivo e Jane; Beto, Carla, Diego, Eva, Graça, Hélio, Ivo e Jane). Comparando as respostas desse item à da questão nº. 4, percebemos que o uso desse recurso é mais recorrente quando envolve avaliação, ou seja, uma atividade mediada pelo professor em que se exija uma nota.

Para (e) *produzir outros textos como relatório de pesquisa e de viagem, por exemplo*, observamos que há maior frequência em *às vezes* (Ana, Carla, Diego, Eva, Graça e Ivo) e *nunca* (Beto, Felícia, Hélio e Jane). Já em (f) *realizar atividades solicitadas em sala de aula* houve maior frequência em *sempre* (Ana, Beto, Carla, Diego, Graça, Hélio e Jane). Por ser atividade realizada em sala, é compreensível essa incidência, porque geralmente é uma atividade avaliativa para ser entregue ao final da aula. As respostas a (f) também corroboram as da questão nº. 4 sobre a importância atribuída à avaliação. Para (g), a maior frequência foi *nunca* (Beto, Felícia, Hélio, Ivo e Jane). Somente a participante Graça especificou que usa resumo escolar na escrita de *conteúdo da sala de aula*.

Podemos afirmar que o propósito da questão foi alcançado porque nos possibilitou constatar que os participantes sabem, em teoria, quais propósitos comunicativos realizam quando escrevem um resumo escolar. Dissemos em teoria porque, à medida que listamos alguns possíveis propósitos para a escrita de resumo escolar, os participantes apresentaram as opções deles. Porém, ao serem solicitados a explicitar sobre os propósitos comunicativos do resumo, nas questões nº. 4, 5 e 6, apresentaram respostas que nos levaram a perceber a necessidade de se inserir, no curso de leitura e de escrita, conteúdos referentes a essa temática.

A questão nº. 9, transcrita a seguir, apresenta duas partes que abordam conhecimentos sobre resumo referentes à leitura e escrita de acordo com Bazerman (1995), Swales e Feak (1994) e Dean (2010) e autores de Metodologia Científica como Marconi e Lakatos (2012), Oliveira (2012), Medeiros (2012) entre outros. A primeira parte tinha como objetivo identificar se os participantes apresentam conhecimentos sobre passos para a realização da síntese referentes à leitura e a segunda, identificar se os participantes apresentam conhecimentos sobre passos para a escrita de resumo. Apresentamos a questão nº. 9:

Assinale quantas alternativas você considerar necessárias e responda: o resumidor, ao elaborar um resumo escolar, deve demonstrar:

9 I *Quanto ao texto lido:*

- a) *() Compreensão do assunto do texto.*
- b) *() Capacidade de seleção de informações relevantes.*
- c) *() Conhecimento sobre o gênero textual do texto lido.*
- d) *() Conhecimento sobre onde, quando, por quem o texto foi produzido.*
- e) *() Conhecimento sobre para quem, onde e quando o texto é veiculado.*
- f) *() Outra(s). Especifique.*

9 II *Quanto à elaboração do resumo:*

- a) *() Organização das informações em partes.*
- b) *() Preocupação em facilitar a compreensão do público-alvo.*
- c) *() Capacidade de apresentação de informações sem copiá-las do texto.*
- d) *() Capacidade de apresentação de informações citando-as do texto lido.*
- e) *() Respeito à(s) ideia(s) do autor do texto lido.*
- f) *() Opinião sobre a(s) ideia(s) do autor do texto lido.*
- g) *() Outras. Especifique.*

Na primeira parte da questão nº. 9, sobre o desempenho do resumidor em relação ao texto lido, a maior incidência de respostas ocorreu para a (a) *necessidade de demonstrar compreensão do assunto* (Ana, Beto, Carla, Diego, Eva, Felícia, Graça, Hélio, Ivo e Jane). Depois, de modo equiparado, foram mencionados (b) *a capacidade de seleção de informações* (Ana, Beto, Carla, Diego, Eva, Felícia, Ivo e Jane) e (c) *o conhecimento sobre o gênero do texto-fonte* (Ana, Carla, Diego, Felícia, Graça, Hélio, Ivo e Jane). Seguidos por (d) *conhecimento do contexto de produção* (Eva, Graça e Jane) e (e) *conhecimento do contexto de circulação do texto-fonte* (Graça, Hélio e Jane). A participante Eva citou como outra

necessidade saber os principais pontos do texto e suas ideias principais, questões contempladas na alternativa b.

Das respostas, depreendemos que se faz necessário trabalhar, em sala de aula, sobre contexto de circulação e produção, além de reforçar questões sobre gênero, estratégias de sumarização e importância da interpretação de texto para a prática de resumo. Essas questões ratificam, portanto, as lacunas apresentadas nas questões nº. 4, 5 e 6, atinentes aos propósitos comunicativos, público e resumidor.

Consideramos que o objetivo da primeira parte da questão nº. 9 atendeu à expectativa de saber, dos alunos, os passos que parecem ter aprendido a valorizar na escrita de resumo escolar e precisam ser colocados em prática. Sintetizamos as respostas dos participantes na Figura 3:

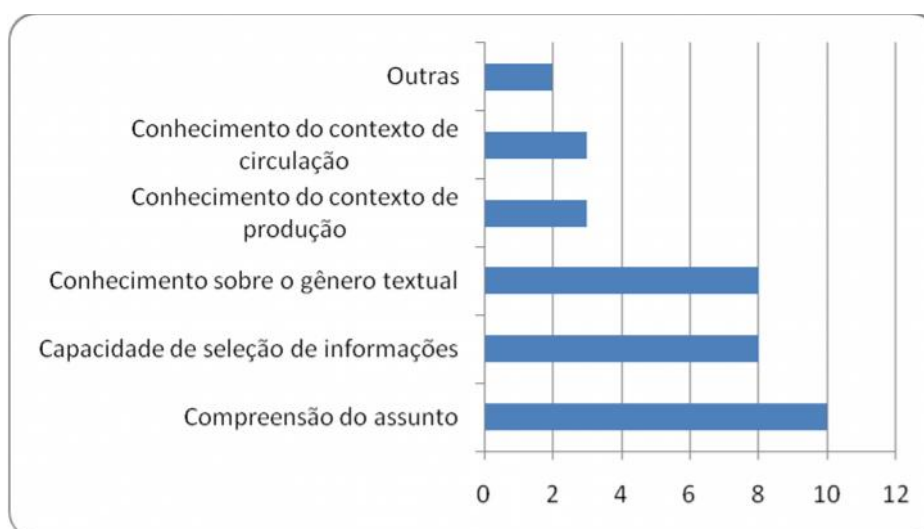


Figura 3: Respostas da questão nº. 9, primeira parte

Na segunda parte da questão nº. 9, destacaram-se, quanto à elaboração do resumo, em primeiro lugar, (a) *a organização da informação em partes* (Ana, Beto, Carla, Diego, Eva, Felícia, Graça, Hélio, Ivo e Jane) e (b) *a preocupação em facilitar a compreensão do público-alvo* (Ana, Beto, Carla, Diego, Eva, Felícia, Graça, Hélio, Ivo e Jane). Em segundo, (c) *o respeito à(s) ideia(s) do autor do texto lido* (Ana, Beto, Carla, Diego, Eva, Felícia, Graça, e Jane).

Em terceiro, (c) *a capacidade de apresentação de informações parafraseando-as* ou (d) *citando-as* (respectivamente: Ana, Carla, Eva, Felícia, Ivo e Jane; Ana, Diego, Eva, Graça, Hélio e Ivo). Em quarto, (f) *a expressão de opinião sobre o texto-fonte* (Hélio). Por último, os participantes indicaram que há outros passos, porém somente Eva especificou: *Organizar bem o texto colocando os principais pontos do texto de modo que a leitura fique mais simplificada, mais fácil de compreender*. Sugestão contemplada com a junção das alternativas (a) e (b).

Apresentamos a síntese das respostas dos participantes à segunda parte da questão nº. 9 na Figura nº. 4:

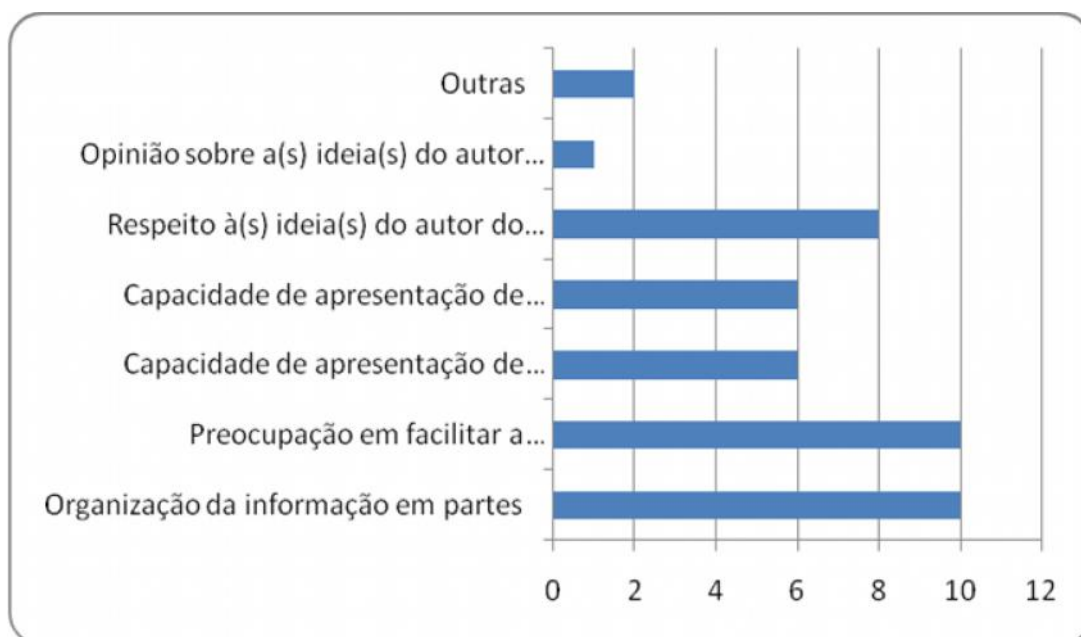


Figura 4: Respostas da questão nº. 9, segunda parte.

Podemos afirmar que o objetivo dessa segunda parte da questão nº. 9 foi alcançado. As respostas dos alunos nos acenam que, teoricamente, eles sabem da importância de se organizar o texto em partes, facilitar a leitura do público-alvo, respeitar as ideias do autor do texto-fonte e ter a capacidade de apresentar as informações extraídas do texto-fonte seja por paráfrase ou citação direta. Ainda, para Ana, Beto, Carla, Diego, Eva, Felícia, Graça, Ivo e Jane o resumidor não deve expressar opinião acerca da ideia apresentada no texto-fonte.

Passamos, agora, para a análise das respostas apresentadas pelos participantes na terceira parte do questionário intitulada: *Detalhamento sobre o gênero resumo escolar*. Essa parte tinha como finalidade identificar quais conhecimentos os participantes, naquele momento, apresentavam sobre a escrita de resumo escolar e foi elaborada com base nos esclarecimentos de Ramos (2004) sobre a necessidade de reconhecer o que os discentes já sabem a respeito do gênero a ser estudado.

A terceira parte do questionário diagnóstico compõe-se de uma questão subdividida em cinco itens (A, B, C, D e E) que representam pontos discutidos por autores de manuais de Metodologia Científica. Transcrevemos a questão nº. 1, no quadro nº. 16, com os objetivos de cada item:

Quadro 16: Transcrição e objetivo da questão nº.1, terceira parte do questionário.

Nº	Questão	Objetivo
Refleta sobre cada um dos seguintes aspectos do resumo escolar e responda:		
1 A	O resumo escolar deve apresentar uma linguagem que se caracteriza como: a) <input type="checkbox"/> formal b) <input type="checkbox"/> informal. Comente.	Constatar se os participantes consideram mais pertinente à escrita de resumo escolar o registro formal ou informal.
1 B	O resumo escolar deve apresentar, ainda, uma linguagem: a) <input type="checkbox"/> mais objetiva b) <input type="checkbox"/> mais detalhada Comente sua resposta.	Constatar se os participantes consideram que a linguagem do resumo escolar deve ser mais objetiva, ou mais detalhada.
1 C	O resumo escolar precisa evidenciar o autor do texto-fonte? (<input type="checkbox"/>) Sim. (<input type="checkbox"/>) Não. Justifique sua resposta.	Constatar se os participantes consideram que se deve evidenciar o autor do texto-fonte ou não.
1 D	O resumo escolar pode apresentar, em relação ao texto-fonte, uma extensão:	Constatar o que os participantes consideram sobre a extensão que o resumo escolar deve ter apresentar.
	a) <input type="checkbox"/> curta (menos da metade da extensão do texto-fonte) b) <input type="checkbox"/> mediana (a metade da extensão do texto-fonte)	c) <input type="checkbox"/> depende do objetivo que motiva a escrita do resumo escolar. Comente sua resposta.
1 E	O resumo escolar pode apresentar: a) <input type="checkbox"/> somente um parágrafo. b) <input type="checkbox"/> mais de um parágrafo. c) <input type="checkbox"/> a e b são possíveis. Comente sua resposta.	Constatar o que os participantes consideram sobre a paragrafação do resumo escolar.

Na primeira parte (1A), sobre a linguagem que caracteriza o resumo, dois alunos (Ana e Diego) creem que esse gênero deve apresentar uma linguagem informal. Para oito alunos (Beto, Carla, Eva, Felícia, Graça, Hélio, Ivo, Jane), deve apresentar linguagem formal. A segunda parte (1B) ainda abordou a linguagem a ser empregada no resumo e todos os dez

participantes responderam que deve ser uma linguagem mais objetiva. Acerca da apresentação da linguagem, encontramos em Marconi e Lakatos (2012), Andrade (2009) e Medeiros (2012) que se deve optar por uma padronização da linguagem e devido ao contexto de produção ela deve ser mais objetiva. Swales e Feak (1994), entretanto, argumentam que, por mais que se tente usar uma linguagem mais objetiva nos resumos, eles apresentam subjetividade. Afirmam que alguns verbos usados, por exemplo, para relatar podem ser usados na escrita de resumo e muitos dos quais revelam a atitude pessoal do resumidor em direção ao material de origem.

A terceira parte (1 C) tratou a necessidade de se evidenciar o autor do texto-fonte. Três discentes acreditam que não é necessário evidenciar o autor do texto-fonte no texto resumido (Ana, Graça e Jane). Ao contrário, sete creem que sim (Beto, Carla, Diego, Eva, Felícia, Hélio e Ivo). A resposta desses sete participantes mostra-se coerente com a prescrição apresentada nos manuais analisados (seção 3.1.1) de que o resumo deve trazer a referência no início ou no final. Mas incoerente em relação à referenciação do autor no corpo do texto, uma vez que há a prescrição de que se devem evitar o uso de expressões de referenciação. Swales e Feak (1994) afirmam, contudo, que se deve fazer referência ao autor do texto-fonte no decorrer do resumo pelo menos uma vez quando se tratar de um resumo de menor extensão.

Na quarta parte (1D), que tratou sobre a extensão do resumo, os discentes apresentaram o seguinte posicionamento: oito (Beto, Carla, Diego, Eva, Felícia, Graça, Ivo, e Jane) afirmaram que a extensão do resumo depende do objetivo que motiva a escrita dele; dois (Ana e Hélio) afirmam que deve ser mediana e nenhum disse que deve ser curta. Na quinta e última parte dessa seção do questionário (1 E), abordamos sobre a paragrafação do resumo e dois alunos (Ana e Diego) afirmaram que o resumo pode apresentar mais de um parágrafo. Os demais alunos (Beto, Carla, Eva, Felícia, Graça, Hélio, Ivo e Jane) afirmaram

que as alternativas (a) e (b) são possíveis. Ressaltamos que essas questões não são apresentadas em consenso nem entre autores de manuais de Metodologia Científica.

O objetivo de cada item (A, B, C, D e E) da questão nº.1, da terceira parte, foi atingido. Observamos, por meio das respostas dos participantes, que eles apresentam conhecimentos prévios distintos sobre a elaboração da escrita de resumo. Esses conhecimentos precisam ser discutidos durante o curso, pois a discussão sobre (a) registro, (b) objetividade da linguagem, (c) referência ao autor, (d) extensão e (e) paragrafação do resumo pode auxiliar o discente a perceber que são questões relacionadas ao contexto de produção e recepção e aos propósitos comunicativos.

Iniciamos a análise da quarta parte do questionário intitulada *Resumo Escolar: escrita e reescrita*. Essa parte objetivou identificar o conhecimento dos discentes a respeito do poder do gênero, a funcionalidade da reescrita e o posicionamento crítico deles acerca do gênero resumo escolar, compõe-se de cinco questões. A questão nº. 1, transcrita a seguir, buscou verificar quais vantagens o resumidor pode ter ao resumir um texto, na visão dos participantes.

Assinale quantas alternativas você considerar necessárias e responda: a escrita de resumo escolar pode possibilitar ao resumidor:

- a) () o desenvolvimento da compreensão de texto.
- b) () a socialização de informações.
- c) () a aquisição de vocabulário.
- d) () a reorganização de informações em um novo texto.
- e) () a preparação de outros textos.
- f) () a preparação para outras atividades escolares.
- g) () outras. Especifique.

De acordo com as respostas dos alunos a essa questão, podemos organizá-las em três grupos. O primeiro, com evidente destaque, constitui o grupo daqueles que escolheram a alternativa (a) *em que o resumo escolar pode contribuir para o desenvolvimento da compreensão de texto* (Ana, Beto, Carla, Diego, Eva, Felícia, Graça, Hélio, Ivo e Jane). O segundo grupo concentra as respostas nas alternativas (c) e (d) em que a prática de resumo

escolar contribuiria, respectivamente, *para a aquisição de vocabulário e para a reorganização de informações em um novo texto*. Ambas assinaladas por sete alunos: Ana, Beto, Diego, Eva, Hélio, Ivo e Jane para (c) e Ana, Carla, Eva, Felícia, Graça, Ivo e Jane para (d).

O terceiro grupo contempla as alternativas (b), (e) e (f) que tratam, nessa ordem, *da possibilidade de socialização de informações, o auxílio na reparação de outros textos e, por último, a contribuição para a preparação de outras atividades escolares*, obteve a indicação de seis alunos em cada alternativa, sendo Ana, Beto, Diego, Eva, Felícia e Graça para (b); Ana, Diego, Eva, Graça, Hélio, e Jane para (e); e Carla, Diego, Eva, Graça, Ivo e Jane para (f). As respostas a essa questão foram sintetizadas na Figura 5 a seguir:



Figura 5: Respostas da questão nº. 1, quarta parte do questionário.

Os dados apresentados na questão nº.1 mostram uma perspectiva positiva dos alunos quanto à utilidade do resumo para a compreensão de texto. Essa informação corrobora as obtidas na questão nº. 7 que trata sobre a dificuldade na escrita de resumo em que os participantes citaram a dificuldade de leitura. Podemos afirmar que a questão alcançou o objetivo proposto, evidenciando mais ainda a importância do trabalho de leitura e escrita de modo inter-relacionado.

A questão n.º 2, transcrita a seguir, buscou verificar se os alunos apresentam algum conhecimento a respeito das limitações retóricas e linguístico-discursivas do gênero como discutido em Swales (1990, 2004), Dean (2008), Devitt (2004, 2009) e Aranha (1996, 2004, 2009). Temos, a seguir, a questão n.º 2:

Assinale quantas alternativas você considerar necessárias e responda: a escrita de resumo escolar pode dificultar ao resumidor:

- a) () o desenvolvimento da criatividade.
- b) () o desenvolvimento da criticidade.
- c) () a expressão de conhecimentos que o resumidor tem sobre o texto lido.
- d) () o diálogo com o autor do texto-fonte.
- e) () outras. Especifique.

As alternativas apresentadas na questão n.º 2 vêm de afirmações encontradas em manuais de Metodologia Científica, como: o resumo “não se trata propriamente de um trabalho de elaboração” (SEVERINO, 2007, p. 204); o resumo “reorganiza as ideias originais de um livro ou obra, sem alterá-las ou criticá-las” (SILVA; SILVEIRA, 2007, p. 124) e o resumo “supõe, necessariamente, fidelidade ao texto” (RUIZ, 2008, p. 45).

As respostas incidem sobre a alternativa (c) *que se refere à dificuldade de expressão de conhecimentos que o resumidor tem acerca do texto-fonte*, apontada por cinco discentes (Beto, Carla, Diego, Hélio e Jane). Em seguida, as respostas se concentram nas alternativas (b) e (d) que tratam, respectivamente, *sobre o desenvolvimento da criticidade e a dificuldade de diálogo com o autor do texto-fonte*, escolhidas por quatro discentes, sendo para (b) Carla, Diego, Eva e Graça e para (d) Diego, Eva, Graça e Ivo. Os participantes também especificaram (e) *outras dificuldades*, como: (Ana) *O resumo não dificulta em nada o resumidor*; (Eva) *Pode dificultar a divulgação de ideias do escritor, ele não vai poder dar sua opinião*; e, (Ivo) *A expressão de suas opiniões e conceitos*.

Apresentamos a síntese das respostas na Figura 6:

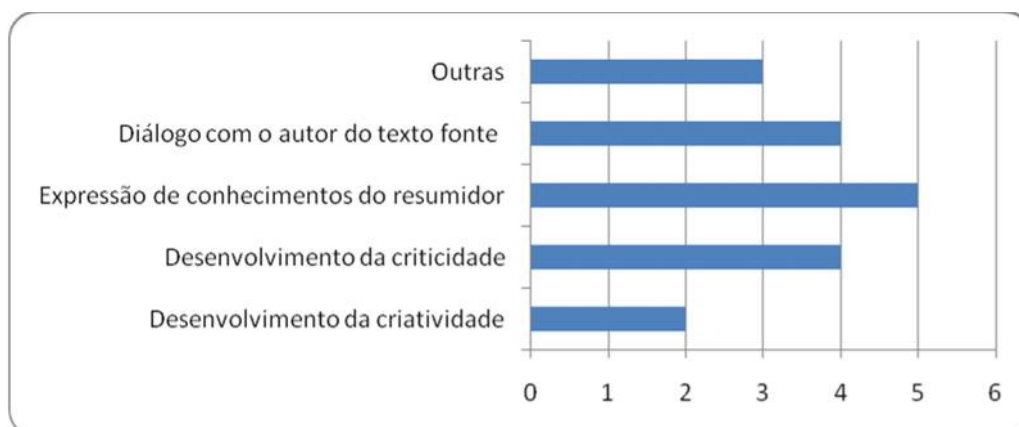


Figura 6: Respostas da questão nº. 2, quarta parte do questionário.

A questão nº. 2 obteve êxito no objetivo proposto. Os dados obtidos permitiram evidenciar a necessidade de se discutir, durante o curso, possibilidades de escolhas e restrições de recursos linguístico-discursivos e composicionais do resumo escolar. Essa discussão pode auxiliar os aprendizes na conscientização retórica (SWALES, 1990; DEVITT, 2004; 2009) e reconhecer que os gêneros mudam, se adaptam e estão relacionados às condições de produção e circulação (SWALES, 1990, 2004, 2009a, DEAN, 2008; DEVITT, 1993, 2004, 2009).

A questão nº. 3 - *O aprendizado do resumo escolar pode contribuir para o desenvolvimento de suas atividades de leitura e escrita fora da escola?* () Sim. () Não. Justifique sua resposta - buscou verificar se os discentes percebem se a aprendizagem de resumo escolar traz alguma contribuição para atividades extraescolares de leitura e escrita, elaborada com embasamento teórico de que os gêneros podem servir de antecedentes para outros gêneros (DEVITT, 2004).

As respostas dos participantes à questão nº. 3 nos possibilitaram constatar que todos os participantes creem que o aprendizado do resumo escolar pode contribuir para o desenvolvimento de suas atividades de leitura e escrita fora da escola, como exemplificam:

- *Ana: Pode me ajudar sim, principalmente na escrita.*
- *Beto: Eu não uso resumo escolar somente na escola, eu uso no meu dia-a-dia. Por exemplo, fazer um resumo de tudo que se passa com você durante o dia.*

- *Carla: O que aprendemos em qualquer lugar (sendo coisas boas) é pra se levar pra vida toda.*

O objetivo da questão nº. 3 foi alcançado. As respostas dos discentes nos permitiram constatar que eles percebem a utilidade do resumo. Entretanto, para essa questão ter possibilitado mais aprofundamento nas respostas dos discentes, poderíamos ter questionado em que atividades eles usam o resumo escolar dentro e fora da escola.

A questão nº. 4 - *Após uma atividade de escrita, por exemplo, de um resumo escolar, é importante reler o texto e reescrevê-lo? Por quê?* - procurou verificar a importância da reescrita para os participantes. Beto, Carla, Diego, Eva, Felícia, Graça, Hélio e Jane consideram importante a reescrita de texto e as justificativas giram em torno de questões como organização textual (apresentação das ideias), adequação de uso de vocabulário (ortografia) e coerência. Para as respostas dos que consideram a reescrita uma atividade importante, destacamos a de Graça: *Sim, pois é nessa leitura do nosso resumo que melhoramos o texto para nosso melhor entendimento.* E a resposta de Jane: *Sim, pois sempre existe uma forma de melhorar o texto, ser crítico em relação ao que se escreve, verificar se seus objetivos foram alcançados.* A resposta de Graça destaca a preocupação com o próprio entendimento e não com o do leitor, e a de Jane mostra a postura crítica dela em relação à reescrita.

Para Ana e Ivo, a reescrita não é um processo necessário. Ana somente declara que reescrever não é necessário, *porque não acho necessário.* Ivo comenta que a reescrita não deve acontecer *necessariamente, mas é algo bom, pois podemos ter a certeza que o resumo fora bem feito ou se há a necessidade de modificar algo.* Podemos afirmar que o objetivo da questão foi atingido porque foi possível verificar o posicionamento dos discentes em relação à reescrita.

A questão nº. 5 - *Como participante de um curso de escrita sobre resumo escolar, quais são suas expectativas sobre esse curso?* - objetivou o mapeamento das expectativas dos

participantes em relação ao curso de escrita. A preocupação em conhecer as expectativas dos participantes representa um aspecto importante na Análise de Necessidades conforme argumentam Benesch (1996, 2006), Cintra (1992), Cintra e Passarelli (2008).

As respostas evidenciaram que os alunos apresentaram expectativas positivas em relação à participação deles no curso. Dos comentários, podemos depreender que os participantes vislumbram *sanar dificuldades gerais de escrita* (Beto) e *específicas à escrita de resumo* (Ana); *favorecer crescimento profissional* (Diego); *obter conhecimento efetivo sobre o assunto* (Felícia); *melhorar a compreensão de texto* (Graça) e *a expressão oral* (Hélio).

O objetivo da questão nº. 5 foi alcançado, pois as respostas nos permitiram mapear as expectativas dos participantes em relação ao curso de escrita; e perceber, também, que elas vão ao encontro do objetivo geral do nosso trabalho de pesquisa que é possibilitar ao discente uma instrumentalização e uma conscientização crítica acerca da escrita.

Em síntese, como levantamento de necessidades em relação à PSA e à TSA, temos os seguintes conteúdos depreendidos e/ou inferidos das respostas ao Questionário Diagnóstico e que podem compor o curso de escrita: (a) conceito de resumo escolar; (b) técnicas de sumarização; (c) contexto de produção e circulação; (d) propósitos comunicativos de resumo escolar e de outros resumos; (e) registro para a escrita de resumo escolar; (f) características da linguagem do resumo; (g) referência ao texto-fonte e ao autor; (h) extensão do resumo; (i) paragrafação do resumo; (j) recursos linguístico-discursivos (conectivos), por exemplo.

Seguimos apresentando, na seção 3.1.3.2, a análise da situação-presente (PSA), agora a partir da produção inicial dos participantes. Objetivamos, com isso, realizar o levantamento de outras necessidades dos discentes e/ou confirmar as já apresentadas nesta seção.

3.1.3.2 PSA a partir da análise da produção inicial

A produção inicial refere-se a uma atividade de escrita prévia ao curso. Recordamos que se trata da produção inicial dos alunos da 2ª série da turma de 2014. Os discentes realizaram, no primeiro contato com a professora pesquisadora, no dia 10 de março de 2014, uma atividade de resumo escolar sem explicações pedagógicas, somente com a instrução, à semelhança do que foi feito na experiência piloto: *A partir da leitura da reportagem “Um apagão no país ensolarado” (Época, fev./2014), redija um resumo. É uma atividade individual e deve ser entregue ao final desta aula.*

Dessa atividade, resultou um *corpus* de nove textos. Os alunos recorreram aos conhecimentos que eles já sabiam sobre a produção de resumo para a realização da atividade. A função teórica dessa produção consiste no levantamento dos conhecimentos que os aprendizes já dominam sobre a escrita de resumo escolar. Esse levantamento inicial é um passo importante na elaboração de um curso, uma vez que ele fornece elementos sobre a aprendizagem do discente que ajudam o docente decidir por onde iniciar o curso, conforme argumentam estudiosos como Hyland (2004), Cintra (1992, 2009) e Aranha (2009).

Os discentes Ana, Beto, Carla, Diego, Eva, Felícia, Graça, Hélio e Jane apresentaram uma construção de texto mais próxima do texto dissertativo. Talvez, Graça tenha se aproximado mais de um resumo como mostraremos no decorrer desta seção. Para a análise estamos considerando que na dissertação, expressamos nossas ideias a respeito de um assunto, apresentamos pontos de vista e argumentos em defesa de nossas posições com uma estrutura textual que contemple introdução, desenvolvimento e conclusão, conforme propõem Amaral et al (2010) e Campedelli e Souza (1998). É possível identificar o posicionamento dessas autoras na construção textual dos discentes.

Beto, por exemplo, inicia o texto com um questionamento sobre o problema do apagão no Brasil: *Um país como o Brasil, com tantos meios de energia alternativa deveria sofrer constantemente com apagão?* (fragmento do parágrafo introdutório). Na sequência, Beto apresenta um posicionamento positivo e uma explicação: *Sim, pois mesmo com esta infinidade de energias alternativas, como eólica, solar, térmica... Investe-se pouco nestes meios de produção, o país confia muito nas hidrelétricas* (fragmento do parágrafo introdutório).

A aluna Jane constrói a argumentação dela resumindo e parafraseando um fragmento do segundo parágrafo do texto-fonte e introduzindo o conectivo *porém* e a estrutura *é fato que*, como podemos ver neste exemplo:

Exemplo: Fragmento do texto-fonte e exemplo de resumo e parafrase.

Um apagão no país ensolarado (fragmento do 2º parágrafo)

As reações do governo tendem a jogar a culpa no clima. É verdade que São Pedro não ajudou. Um período de tão pouca chuva sobre os reservatórios, como o iniciado no segundo semestre de 2013, só ocorreu em 2001, ano em que o governo federal teve de montar uma equipe para lidar com a crise – o “Ministério do Apagão”. Não se pode dizer, entretanto, que a seca atual seja extraordinária. “O cenário realmente coloca o sistema sob pressão. Mas ele precisa ter condições de aguentar essas situações atípicas”, diz Eduardo Bernini, ex-presidente da Eletropaulo. (ÉPOCA, 10 de fevereiro de 2014, p. 44)

Exemplo de Resumo e Parafrase

Justificativas do governo para esse cenário tendem a responsabilizar o clima pela crise. *Porém, é fato que* o sistema precisa ter condições para lidar com situações atípicas... (fragmento inicial de um parágrafo do desenvolvimento)

O participante Hélio parafraseia o último período do texto-fonte e recorre ao uso da primeira pessoa do plural para o estabelecimento do ponto de vista e construção do argumento dele, como podemos verificar nos fragmentos abaixo:

Exemplo: Fragmentos do texto-fonte e parafrase.

Fragmento do texto-fonte

Enquanto o governo não se entender com os investidores e ambientalistas, nossas luzes continuarão piscando. (ÉPOCA, 10 de fevereiro de 2014, p. 47)

Exemplo de Parafrase

[...] *enquanto nosso governo não resolver esses problemas nós vamos continuar com nossas luzes piscando* (fragmento final do parágrafo de conclusão).

Já a participante Graça inicia o texto se reportando ao texto-fonte (*O texto retrata a*) e, no decorrer do texto, faz referência a ele (*E como consta na reportagem “Um apagão no país*

ensolarado”). Entretanto, assume um posicionamento acerca da temática com o uso da primeira pessoa no singular e no plural ((?) *termos*, (?) *estamos* e *eu pude*) e, ainda, o uso de expressões como *Apesar de...*, *é que ninguém faz nada...* Destacamos, também, o último período que revela a interpretação e o ponto de vista de Graça a respeito da questão tratada no texto-fonte, como podemos constatar neste fragmento:

- *O texto retrata a falta de conscientização, o mau uso, a falta de economia da energia. Apesar de hoje em dia termos bastantes fontes de energias, todos usam da mesma sem ter a consciência da necessidade, da importância, pois ela gera um mundo todo. E como consta na reportagem “Um apagão no país ensolarado”, estamos correndo o risco de racionamento de energia mais do que o pensado. [...] e o que eu pude observar é que ninguém faz nada para que isso não aconteça. Poderes públicos só querem fazer com que isso aumente os lucros para o próprio bolso, e a população que deveria se conscientizar faz é utilizar cada dia mais sem pensar no que poderá acontecer no dia de amanhã.*

Em relação ao uso da linguagem, os participantes usaram no texto um registro mais formal, devido à cópia de muitos fragmentos do texto-fonte, exceto Ana e Carla. Ana, por exemplo, inicia o texto da seguinte maneira: *Bom, o Brasil tem sofrido bastante com esses apagões principalmente no período de janeiro e fevereiro onde temos as festas de Ano Novo e o Carnaval.* Realçamos o uso da expressão *Bom* que remete a um discurso mais informal e oral, da participante Ana. A participante Carla, por sua vez, escreve: *Muitos políticos botam a culpa em São Pedro “(que não existe)” declarando que ele não ajuda a manter o país “estável”,* destacamos o uso da expressão: *botam a culpa.*

No que tange à referenciação ao texto e/ou aos autores do texto, observamos que Ana e Diego conservaram o título do texto-fonte, somente Eva e Graça usaram desse expediente na construção do resumo escolar como evidenciado no fragmento de Graça, citado anteriormente. Eva faz referência ao texto - *Na reportagem “Um apagão no país ensolarado”;* e aos autores – *eles*, como podemos verificar no trecho: *Na reportagem “Um*

apagão no país ensolarado” eles levantam várias questões de como e porque pode estar ocorrendo esses apagões, eles levantam a hipótese de risco de racionamento de energia.

Observamos que Ana, Beto, Carla, Diego, Eva, Felícia e Jane organizaram o texto em parágrafos, Graça e Hélio, não. Exceto Ana e Diego, os demais participantes não colocaram título e nenhum dos participantes apresentou a referência. Todos apresentaram opinião sobre o conteúdo tratado no texto. Apresentamos como exemplos:

- Em um país com usinas hidrelétricas gigantescas, com sol e ventos fortes, *é inacreditável* pensar que pode haver racionamento de energia. (Carla)
- Nosso país sofre risco de racionamento de energia, sendo um país tão rico em recursos naturais. *Hoje o nosso país sofre com apagões por não ter um sistema mais robusto de distribuição de energia.* (Hélio)

No que se refere à citação direta do texto-fonte, observamos que somente Eva usou esse recurso, como podemos verificar no fragmento a seguir pelo uso das aspas e a cópia exata do texto que estava no texto-fonte:

- No mês de fevereiro ocorreu um apagão que deixou *“pelo menos 5 milhões de pessoas sem energia, o cidadão e contribuinte tem direito de se incomodar. Num país com usinas hidrelétricas gigantes, com sol e vento fortes, reserva de gás natural e de petróleo do pré-sal”*.

Os discentes Beto, Carla, Diego, Eva e Hélio usaram o recurso de paráfrase. Os demais construíram o texto a partir de cópia de fragmentos do texto-fonte, prática defendida por Barros e Lehfeld (2013, p. 26). Segundo esses autores, o resumo refere-se à síntese de ideias principais de um texto em linguagem narrativa, descritiva ou dissertativa e ressaltam que “essa síntese poderá ser feita com as palavras do autor ou com as do leitor, sem, contudo, ferir a mensagem do escritor”. Como também propõe Andrade (2009, p.17): “usar vocabulário próprio ou do autor não é questão relevante, desde que o resumo apresente as principais ideias do texto, de forma condensada.”

Apresentamos, no quadro 17, uma síntese dos aspectos levados na análise dos manuais de Metodologia Científica, nas respostas ao questionário diagnóstico e na experiência piloto.

Quadro 17: Síntese dos aspectos levantados na análise dos manuais de Metodologia Científica, nas respostas ao questionário diagnóstico e na experiência piloto.

Manuais de Metodologia	Experiência Piloto	Questionário Diagnóstico
<p>Prescrições em relação a aspectos lexicogramaticais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - evitar o uso de expressões de referência ao autor, de símbolos e o uso de adjetivos; - empregar hiperônimos, particípio ou gerúndio; - preferir paráfrase às citações diretas; - padronizar, no texto, o uso da linguagem pessoal ou impessoal; - primar pela objetividade; - utilizar a voz ativa; - apresentar articulação entre as partes do resumo; - contextualizar o gênero representado pelo texto-fonte. <p>Prescrições em relação aos aspectos composicionais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - apresentar título; - apresentar o corpo do texto dividido em partes (introdução, desenvolvimento e conclusão); - apresentar referência (no início ou no final); - apresentar paragrafação ao invés de tópicos (parágrafo único ou não); - apresentar frases coesas, concisas e na ordem direta; - apresentar citações entre aspas; - apresentar uma extensão delimitada por número de palavras ou linhas. 	<p>Observação das seguintes ações:</p> <ul style="list-style-type: none"> - abordar um gênero específico, no caso desta pesquisa o resumo escolar, e ampliar a discussão para outros gêneros como resenha, projeto de pesquisa entre outros; - construir um caminho teórico-metodológico para a elaboração de curso baseado em gêneros (HYLAND, 2004; RAMOS, 2004; ARANHA, 2002, 2009; DEVITT, 2004, 2009); -elaborar um modelo de organização de estrutura retórica do gênero em estudo; - optar por trabalhar o resumo de um gênero específico, pois isso influencia na estruturação do modelo; -a partir do modelo, investir em atividades de leitura, escrita e discussão que permitam aos alunos desenvolver a escrita do gênero em estudo. 	<p>Conteúdos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conceito de resumo escolar; - Técnicas de sumarização; - Contexto de produção e circulação; - Propósitos comunicativos de resumo escolar e de outros resumos; - Registro para a escrita de resumo escolar; - Características da linguagem do resumo; - Referenciação ao texto-fonte e ao autor; - Extensão do resumo; - Paragrafação do resumo; - Recursos linguístico-discursivos (conectivos), por exemplo.

Reforçamos, portanto, a necessidade de se focar nas aulas do curso e na elaboração do modelo de organização retórica, na medida do possível, os aspectos levantados a partir da análise dos manuais de Metodologia Científica, das respostas ao questionário diagnóstico e da experiência piloto que sintetizamos no quadro 17. Entretanto, o foco dos aspectos levantados deve contemplar a abordagem sócio-retórica.

Em relação às questões de paragrafação, de exposição de opinião, de pôr título ou não, de referenciação ao texto e ao autor, bem como o emprego de citação e paráfrase, ressaltamos

que elas são controversas entre os autores de manuais de Metodologia Científica, no atinente à escrita de resumo (VASCONCELOS, 2003; RUIZ, 2008; SILVA; SILVEIRA, 2007; ANDRADE, 2009; BARROS; LEHFELD, 2013). No tocante a esses temas, parece-nos que o bom senso docente, os objetivos pedagógicos e a base teórica do professor são elementos que indicarão o(s) caminho(s) para o trabalho pedagógico com a escrita.

Os docentes podem escolher um manual e seguir as prescrições apresentadas nele, ou buscar um consenso entre as prescrições, ou, ainda, buscar o conhecimento que melhor atenda às necessidades dos aprendizes em contextos específicos de aprendizagem, em que possa combinar, por exemplo, estudos de gênero com conhecimentos advindos de manuais de metodologia. A escolha de qual caminho seguir é uma questão importante e difícil de ser respondida. Mas pelo desenvolvimento deste trabalho, podemos dizer que podemos encontrar esclarecimentos quando, primeiramente, questionamos nossa prática e os resultados dela.

Esclarecemos que, nesta pesquisa, estamos priorizando o trabalho com um resumo escolar em que o discente, a partir do texto-fonte, busque elaborar um novo texto que apresente uma síntese coerente e articulada das ideias, também referencie o texto-fonte e o autor. Como essa apresentação de resumo, pretendemos que os alunos compreendam que o gênero resumo escolar apresenta características formais e propósitos distintos do texto dissertativo.

Em suma, reafirmamos a necessidade de se propor um modelo pedagógico de resumo escolar devido à reincidência na produção dos discentes de um texto com características mais de texto dissertativo como os solicitados no ENEM e vestibulares. Assim, o levantamento de necessidades da situação-presente (PSA), a partir da produção inicial, nos indica que os discentes apresentam uma concepção de resumo como texto-cópia do texto-fonte sem se darem conta de que estão produzindo textos que não são resumos. Esse levantamento sugere à

pesquisadora, como uma necessidade da situação-alvo (TSA), trabalhar uma estrutura retórica de resumo.

Podemos, a partir das análises realizadas até o momento, retomar e responder à nossa primeira pergunta de pesquisa – *Qual a pertinência da proposição, para discentes do CTIE, de um modelo de organização retórica para a leitura e a escrita de resumo escolar?*. Em relação a essa questão, os dados (levantamento de subsídios e de necessidades – PSA e TSA) nos fizeram refletir sobre a necessidade da proposição e aplicação de um modelo de estrutura retórica para a leitura e a escrita de resumo escolar no contexto de ensino e aprendizagem pesquisado.

Verificamos que é pertinente a proposição de um modelo porque se faz necessário fomentar, na sala de aula, atividades de leitura e de escrita que possibilitem aos discentes a escrita de resumo escolar. Os dados que apontam para essa pertinência também nos mostram possibilidades para a proposição de um modelo e, conseqüentemente, para a elaboração de um curso de escrita. Buscamos explorar essas possibilidades tanto no modelo como no curso de escrita, para tanto, nos esforçamos para contemplar no curso os aspectos apresentados no quadro 17.

Retomamos e respondemos também à segunda pergunta de pesquisa: *Que modelo de organização retórica para a leitura e a escrita de resumo escolar pode ser proposto?*. No que se refere a essa questão, mediante os dados apresentados na PSA e TSA, acreditamos que um modelo de escrita de resumo que pode ser trabalhado com alunos do EMTII, que possa contribuir com eles para uma conscientização e instrumentalização acerca do poder dos gêneros na elaboração do discurso, configura-se em um modelo de base sócio-retórica e se centre na estrutura de um texto-fonte.

Por meio de um modelo, com essa base teórica, docentes e discentes assumem papéis ativos na coconstrução de conhecimentos a respeito das múltiplas possibilidades de usos da

língua(gem). Os discentes, na Educação Básica, podem aprender a usar essa multiplicidade de modos, de maneira mais apropriada aos diferentes contextos e propósitos comunicativos, o que pode ser uma preparação para estudos futuros no ensino superior, por exemplo.

Passamos, então, para a sugestão de modelo de resumo escolar que propusemos ancorados nas análises de necessidades, subsídios e na fundamentação teórica apresentada no capítulo 1.

3.1.4 Modelo de resumo escolar de reportagem: organização retórica

A base teórica, empregada para a elaboração do nosso modelo de organização retórica para a escrita de resumo, sustenta-se no solo fértil de Swales (1990, 2004, 2009b), Hyland (2004) e Aranha (1996, 2004, 2009). Ancorando-se, principalmente, no arcabouço de análise de gênero de Swales (1990).

Swales (2009b) argumenta que devemos ver os modelos retóricos e estruturais como metáforas potencialmente reveladoras dos arranjos que operam como hipóteses testáveis e rejeitáveis. Esses modelos devem servir para o planejamento comunicativo por parte de escritores, leitores, ouvintes e falantes. Assim, confiantes nessa metáfora e nas necessidades dos discentes é que propusemos um modelo de organização retórica para resumo escolar de reportagem. Esse modelo pode ser expandido para resumos escolares de outros gêneros, desde que se observem as particularidades de cada um. O esforço retórico realizado pelo discente em cada movimento de uma estrutura retórica de um resumo relaciona-se também à compreensão da estrutura esquemática do texto-fonte. A proposição de um modelo justifica-se, então, por questões teóricas e pedagógicas.

Teóricas, devido à prática de sala de aula precisar de um suporte teórico que nos auxilie nas tomadas de decisões diárias, provocando mudanças nos procedimentos didáticos

como que gênero trabalhar, escolher e sequenciar conteúdos e atividades. Neste trabalho, as justificativas pedagógicas referem-se, de modo mais específico, às questões contextuais de ensino e aprendizagem de escrita no EMTII. Citamos, por exemplo, a escolha de um gênero conforme necessidades dos discentes em consonância com a ementa da disciplina Metodologia Científica; o levantamento de características, necessidades do público-alvo e a consideração da carga horária disponibilizada para a realização do curso.

Ressaltamos que esse modelo proposto e utilizado no curso foi baseado na premissa de movimentos e passos do modelo CARS (SWALES, 1990), comentado no capítulo 1, seção 1.4. Outra estratégia usada também foi a análise dos textos da experiência piloto, em que buscamos observar o que era recorrente e se aproximava de características de resumo. É importante notar, segundo Hyland (2004), que a abordagem de gênero para instrução de escrita não representa um simples conjunto de técnicas de ensino que pode simplesmente ser seguido como um modismo em sala de aula. Aranha (1996, p. 100) defende que é conveniente, ainda, a conscientização dos “alunos sobre as expectativas da comunidade discursiva e da necessidade de se moldarem aos critérios por ela estabelecidos.”

A advertência de Aranha (1996), para nós, constitui-se em um ponto-chave para o êxito do discente em seus intentos de publicação, mas, sobretudo para ver gênero mais que forma, e assim perceber a dinamicidade inerente a ele pelas circunstâncias sociais em que ele é acessado. A autora postula que, pedagogicamente, devemos estabelecer como ponto de partida a macroestrutura (argumentação), ou seja, partir do maior para o menor.

Essa explicação de Aranha (1996) se justifica porque a macroestrutura determina o reconhecimento do gênero e, conseqüentemente, as escolhas linguísticas apropriadas ao discurso acadêmico. “Assim, depois de conhecermos as funções comunicativas desempenhadas pelo gênero, partiríamos para uma micro-análise em termos de registro

apropriado e posteriormente, para uma correção da forma linguística” (ARANHA, 1996, p. 11).

Acerca da microanálise, Aranha (2004) argumenta que, para a teorização de um modelo, dever-se-ia incluir o léxico próprio de cada disciplina, elementos coesivos e padrões textuais esperados pelas CD conforme os propósitos comunicativos estabelecidos. Tendo em vista os dados apresentados pelos participantes da pesquisa e os propósitos que almejamos alcançar, as considerações de Aranha (1996, 2004) nos possibilitam sugerir uma organização retórica para a leitura e a escrita de resumo que auxilie os alunos a usarem estratégias de escrita, recursos linguístico-discursivos e retórico-textuais mais apropriados.

Os alunos, segundo Dean (2010), podem, ainda, não perceber que as estratégias que eles estão usando para resumir textos mais simples podem ser inadequadas para textos mais complexos e vice-versa. Desconsideram que resumir para si mesmo – para anotações de aula ou para estudo – apresenta uma exigência diferente do que escrever um resumo para cumprir uma tarefa para um professor.

Um fator problemático, na prática de escrita de resumo na escola, é o uso de estratégias ineficazes, afirma Dean (2010). *Cópia-exclusão* e *dizer tudo que sabe* são exemplos delas. *Cópia-exclusão* significa que os alunos copiam uma passagem e excluem algumas palavras. Muitos alunos, mesmo na faculdade, utilizam essa estratégia para resumir quando eles escrevem com fins acadêmicos. Outra estratégia é *dizer tudo o que sabe*, ou seja, os alunos expõem tudo que sabem sobre o tema do texto-fonte e, raramente, sintetizam o original. Essas estratégias são, muitas vezes, reforçadas por respostas positivas dos professores. Dessa maneira, os discentes continuam a usá-las.

A Figura 7 apresenta o modelo de organização retórica de resumo escolar que propusemos em decorrência das discussões teóricas e reflexão sobre a prática apresentadas até aqui. Ressaltamos, mais uma vez que o modelo reflete também a estrutura do texto-fonte e

que para a aplicação dele em sala de aula, é necessário que se discutam com os discentes os aspectos que levantamos no quadro 17. O modelo, por si mesmo, perde sua essência, podendo surtir efeito indesejado de ver gênero só como forma. Segue o modelo proposto:

Figura 7 - Modelo de organização retórica de resumo escolar de reportagem

MOVIMENTOS E PASSOS
<p>Movimento 1 Contextualizando a reportagem: Apresentação geral do conteúdo</p> <p>Passo 1- o quê ocorreu</p> <p>Passo 2- quando ocorreu(ram) o(s) fato(s)</p> <p>Passo 3- onde ocorreu(ram) o(s) fato(s)</p> <p>Passo 4- onde é veiculada</p> <p>Passo 5- qual é o título da reportagem</p> <p>Passo 6- quando foi publicada</p> <p>Passo 7- quem é o autor do texto-fonte.</p> <p style="text-align: right;">(e)</p> <p>Movimento 2 Sintetizando as principais informações</p> <p>Passo 1 – Apresentação do(s) problema(s) (e/ou)</p> <p>Passo 2 – Apresentação do(s) fator(es) que provoca(ra)m o(s) problema(s) (e/ou)</p> <p>Passo 3 – Apresentação da(s) solução(ões) para o(s) problema(s) (e)</p> <p>Movimento 3 Evidenciando a conclusão do autor do texto-fonte</p> <p>Passo 1– Apresentação do posicionamento do autor do texto-fonte (e/ou)</p> <p>Passo 2- Apresentação de sugestões para a solução do(s) problema(s) apresentado(s)</p>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Seguimos apresentando a descrição do modelo proposto com o intuito de evidenciar o esforço retórico para se realizar os movimentos que o compõem.

3.1.4.1 Descrição do modelo: movimentos e passos

O modelo de organização retórica de resumo escolar de reportagem compõe-se de três argumentos, ou seja, três movimentos retóricos realizados por meio de passos que podem ocorrer concomitantemente ou não. Passamos à descrição dos movimentos e passos.

3.1.4.1.1 Movimento 1 (M1)

O M1 - *Contextualizando a reportagem* - apresenta a função retórica de contextualizar o leitor do resumo sobre a reportagem, ou seja, corresponde à apresentação geral do conteúdo. A função retórica de M1 se realiza por meio dos seguintes passos: passo 1- o quê ocorreu; passo 2 - quando ocorreu(ram) o(s) fato(s); passo 3 - onde ocorreu(ram) o(s) fato(s); passo 4 - onde é veiculada; passo 5 - qual é o título da reportagem; passo 6 - quando foi publicada; passo 7 - quem é o autor do texto-fonte. Esses passos podem ocorrer de modo concomitante ou não. O ideal seria que o discente apresentasse informações do texto-fonte que preenchem cada um desses passos.

As informações sintetizadas pelos discentes podem auxiliar o leitor/público-alvo do resumo escolar (docente) a identificar indícios de leitura global do discente, bem como a capacidade de organizar, por escrito, informações de diferentes partes do texto-fonte.

3.1.4.1.2 Movimento 2 (M2)

O M2 - *Sintetizando as principais informações da reportagem* - visa a apresentar, de modo resumido, os elementos que configuram a essência da reportagem, como: o(s) problema(s); motivação(ões) para a configuração do(s) problema(s); e, solução(ões) para o(s) problema(s). Cada um desses elementos do M2 constitui um passo, sendo respectivamente: passo 1 (*Apresentação do(s) problema(s)*), passo 2 (*Apresentação do(s) fator(es) que provoca(ra)m o(s) problema(s)*) e passo 3 (*Apresentação da(s) solução(ões) para o(s) problema(s)*). Os passos 2 e 3 são de realização opcional, enquanto o passo 1 é obrigatório

A realização desse movimento pelo resumidor/discente pode contribuir para o desenvolvimento de leitura seletiva e crítica e, assim, desenvolver habilidades de escrita. Para

o leitor (professor) pode ser possível verificar se o aluno conseguiu depreender informações relevantes do texto-fonte e as empregou de modo articulado na escrita de um novo texto.

3.1.4.1.3 Movimento 3 (M3)

O M3 - *Apresentando a conclusão do autor do texto-fonte* - tem a função retórica de apresentar ao leitor o posicionamento do(s) autor(es) acerca do(s) problema(s) retratado(s) e/ou sugestões para que o(s) problema(s) apresentado(s) seja(m) solucionado(s).

A função retórica de M3 pode se realizar por meio do passo 1- *Apresentação do posicionamento do autor do texto-fonte* (e/ou) passo 2- *Apresentação de sugestões para a solução do(s) problema(s) apresentado(s)*. Esses passos consistem no encerramento do resumo em que o resumidor apresenta o desfecho da reportagem de acordo com o autor do texto-fonte.

A realização do M3, para o discente, pode significar que ele teve uma compreensão global do texto e sabe identificar a posição do autor do texto em relação à questão abordada. Para o docente, pode ser o momento em que ele pode verificar se o aprendiz está empregando de modo apropriado recursos linguístico-discursivos para expressar a ideia do outro.

3.1.4.2 Recursos lexicogramaticais e composicionais

Nesta seção, retomamos o questionamento, que adaptamos de Ramos (2004), sobre quais recursos linguístico-discursivos podem ser empregados para a realização dos movimentos e passos retóricos do modelo de resumo escolar. Uma resposta para ele, conforme essa autora, é uma das questões importantes para que seja possível o cumprimento da segunda fase do curso baseado em gênero – *o detalhamento*. Para a realização dessa tarefa,

fundamentamo-nos em Swales (1990, 2004), Swales e Feak (1994), Aranha (1996, 2004) e Hyland (2004). Esses autores têm argumentado que os componentes linguístico-discursivos se apresentam relacionados aos gêneros de modo situado. Portanto, a descrição de recursos linguístico-discursivos que se procede aqui não é exaustiva e, menos ainda, definitiva.

A descrição dos componentes linguístico-discursivos, para a escrita de resumo escolar, apresentada nesta tese, configura-se mais em possibilidades que os resumidores podem recorrer no momento da escrita. Esses componentes são sugeridos a partir da nossa experiência docente, da busca em gramáticas e em livros de produção de texto. Entretanto, Biasi-Rodrigues (1998) pondera que as informações se distribuem nos resumos em células ou blocos temáticos, e que nem sempre se ligam uns aos outros por meio de elos coesivos explícitos e sim por relações de associação lexical apoiadas no conhecimento de mundo da CD acadêmica.

Considerando as ponderações dos autores supracitados, sugerimos que os discentes, no M1, usem expressões resumitivas para introduzir esse movimento. Assim, para o resumo escolar de reportagem, seriam possíveis os seguintes inícios:

A reportagem trata de/ aborda sobre...

O texto trata de/ sobre...

O texto aborda ...

Conforme...

Segundo...

De acordo com...

Ainda sobre o M1, ressaltamos que, para a realização da função retórica desse movimento, o aprendiz pode recorrer aos mais diversos recursos linguísticos para preencher, por exemplo, esta estrutura: *Na reportagem... publicada... é resultado de... autoria de...* E, mesmo modificar a própria estrutura.

O M2 pode ser iniciado com o uso de expressões que façam referência ao autor e também por orações (sujeito + verbo *dicendi* + que), como:

Segundo o autor...

Conforme o autor...

Os autores discutem que...

Os autores declaram que..., relatam que...

Ressaltamos que o M2 pode ser iniciado sem expressões específicas como: *A reportagem traz que...* ou *O texto apresenta...* Alguns verbos avaliativos devem ser usados com moderação em resumos, como explica Swales e Feak (1994), tais como: *aconselhar, acrescentar, afirmar, analisar, questionar, concluir, criticar, esclarecer* entre outros. Há também o uso de verbos como *informar, sintetizar, resumir, sustentar, explicar, discutir, descrever*. Esses verbos podem ser usados não só na materialização de M2, mas também na de M1 e M3.

Ainda, o M2 pode ser elaborado a partir do uso de expressões como: *também, mais, além disso, ainda mais, além disso*, entre outras. Expressões para enumerar, como:

Em primeiro lugar... Em segundo lugar...

A princípio... Posteriormente... Em seguida...

No M3, podem ser empregados sinalizadores como: *Então, Enfim, Logo, Portanto, Afinal, Com o fim de, Acerca de, A fim de, Com o propósito de, Para finalizar, Diante e De acordo com*. Também, por expressões de síntese, por exemplo: *Em síntese, Em resumo, Em suma*. Para se remeter ao autor do texto-fonte e retomá-lo ao longo do resumo escolar, pode-se usar: *O autor, segundo o autor, conforme o autor...*, como usado em M1 e M2.

Além da estrutura retórica e dos elementos linguísticos, consideramos, no trabalho de sala de aula, elementos composicionais. Esses elementos foram mapeados de manuais de Metodologia Científica e foram abordados em sala de aula por considerarmos que eles são importantes para a configuração de um resumo escolar também. Inclusive, para que os discentes percebam a flexibilidade do gênero e as exigências da(s) CD da qual participam(rão). Os elementos são: (a) título; (b) referência (no início ou no final); (c)

paragrafação ao invés de tópicos (parágrafo único ou não); (d) frases coesas, concisas e na ordem direta; (e) citações entre aspas e preservação da autoria do texto; (f) extensão do resumo (delimitar por número de palavras ou não); (g) contextualização do gênero materializado pelo texto-fonte.

Passamos à segunda parte da apresentação e análise de dados que se referem à aplicação do modelo proposto nesta seção em sala de aula.

3.2 Parte (II): Apresentação e análise de dados referentes à aplicação do modelo

Essa segunda parte da apresentação e análise dos dados corresponde à aplicação do modelo de organização retórica proposto. Inicialmente, apresentamos e analisamos dados sobre a produção final dos discentes em relação à produção inicial e a avaliação da produção final por quatro docentes com a finalidade de responder à terceira questão de pesquisa: *Qual o aproveitamento apresentado pelos discentes na escrita de resumo escolar antes e depois da aplicação do modelo proposto?*.

Iniciamos, a seguir, a análise da produção final em relação à inicial.

3.2.1 Análise da produção final versus a inicial

Antes de iniciarmos a apresentação da análise, abrimos um parêntese para trazer uma síntese das aulas do curso com o objetivo de possibilitar uma visualização das atividades realizadas e uma compreensão do processo no qual ocorreram as produções textuais dos participantes.

A seguir, sintetizamos, no quadro 18, o desenvolvimento das aulas, contendo a descrição das atividades e os respectivos objetivos que visávamos a alcançar. Para a

elaboração desse quadro, recorreremos às anotações feitas no diário de campo, ou seja, nas anotações de campo mais trechos de transcrições. Seguem, desse modo, as sínteses das aulas:

Quadro 18: Aulas ministradas para coleta de dados

Aula/Data/Atividades	Objetivos
<p>Aula 01 (10/03/2014): O professor da sala me apresentou para os alunos e logo se retirou da sala. Iniciei explicando, sucintamente, sobre o projeto de pesquisa e a importância da participação discente para o desenvolvimento dele. Relatei todo o caminho que tive que percorrer para estar ali diante deles, convidando-os para participarem da pesquisa: pedir permissão à direção da escola, ao professor da disciplina, aprovação do Comitê de Ética. Ressaltei também a necessidade do consentimento dos pais deles, por serem alunos menores de idade. E que tinha sido sugerido pelo Comitê de Ética que eles assinassem o termo de assentimento, caso aceitassem participar. Dos 9 alunos presentes, 8 assinaram e entregaram o termo de assentimento. Uma aluna disse que iria levá-lo para casa e justificou que não se lembrava do número da identidade. Feitos os esclarecimentos sobre a pesquisa e obtido o assentimento dos discentes, começamos a conversar sobre o tema do texto que iriam ler para realizar a produção inicial: o apagão. A partir daquele momento, a aula começou a ser gravada. As alunas participaram mais que os alunos. Elas comentaram o que significava apagão, levantaram hipóteses do porque ocorre o apagão no Brasil e deram exemplos. Após essa breve conversa, dividi os alunos em duplas e distribuí para cada dupla uma charge. Pedi que a lessem, discutissem entre eles e expusessem a discussão feita para os colegas. Cada dupla comentou sobre a charge e a relacionou com o contexto atual. Perceberam questões políticas, econômicas e sociais. Em seguida, entreguei-lhes o texto para que o lessem silenciosa e individualmente, e depois escrevessem um resumo do texto lido conforme tinham aprendido até aquele momento. Disse-lhes que estava disponível apenas para sanar dúvidas sobre vocabulário. Entreguei uma pasta para que arquivassem todo o material que fosse usado em sala.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Possibilitar a criação de vínculos afetivos entre docente e discente. - Situar, de modo geral, os discentes em relação aos objetivos do curso de escrita, a pesquisa de doutoramento e a importância da participação deles. - Apresentar, aos discentes, garantia de anonimato e tratamento ético no desenvolvimento da pesquisa. - Motivar para a leitura do texto: “Um apagão no país ensolarado”. - Levantar conhecimentos prévios sobre o tema do texto por meio da leitura de charges. - Realizar leitura silenciosa. - Sanar dúvidas de vocabulário (individual). - Expressar, por escrito, as ideias principais do texto, por meio de resumo da maneira que tinham aprendido.
<p>Aula 02 (17/03/2014): Iniciei a aula resgatando o que realizamos na aula anterior. Após isso, expus que tínhamos duas atividades para serem realizadas durante a aula: responder ao questionário diagnóstico e atividade de discussão sobre o gênero resumo escolar. Quando expliquei sobre a importância do questionário, estavam presentes nove alunos dos quais oito me entregaram o Termo de Consentimento Livre Esclarecido assinado pelos pais. Entreguei o questionário e pedi que eles tentassem respondê-lo com a maior independência possível. Pedi, ainda, que anotassem o horário que começassem e terminassem de respondê-lo. O tempo gasto variou de 0h: 30min a 0h: 45min. Durante a aplicação, surgiu a mesma questão feita por três discentes: “o que é mesmo resumo escolar? É aquele que os professores chegam e dizem: leiam o texto e escrevam um resumo?”. Essa dúvida parece esclarecer que os alunos conhecem a denominação resumo e não resumo escolar. No segundo momento da aula, apresentei alguns <i>slides</i> e fomentei a discussão sobre o contexto de produção do resumo escolar. Eles demonstraram que têm conhecimentos teóricos sobre as regras para sumarizar um texto: ler com atenção, sublinhar, escrever com as próprias palavras, eliminar os exemplos, não dar opinião, entre outros. Debates um pouco sobre a questão de não poder emitir a opinião.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Criar laços de afetividade - Informar os discentes sobre o conteúdo da aula. - Realizar levantamento de conhecimentos prévios dos discentes sobre o gênero resumo escolar para a realização da análise de necessidades. - Compreender a importância da conscientização sobre o contexto de produção e dos propósitos comunicativos do resumo escolar.
<p>Aula 03 (24/03/2014): Iniciei a aula cumprimentando os alunos e explanando, brevemente, sobre o que tratamos na aula anterior. Em seguida, expus os conteúdos que iríamos trabalhar: Diferenciação entre técnicas de sumarização e gênero resumo com o fim de (re) definição do conceito de resumo que tinham apresentado na aula anterior, na sequência, o propósito comunicativo e a importância social do resumo. Na segunda parte da aula, eles se mostram mais interativos. Resgatamos um pouco da discussão da aula anterior, sobre propósitos do gênero resumo. No andamento da aula, pedi que</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Estabelecer a diferença entre técnicas de sumarização e o conceito de gênero resumo com a finalidade (re)definição do conceito de gênero que apresentaram inicialmente. - Identificar propósitos comunicativos do resumo.

<p>os alunos, em pares, manuseassem materiais autênticos de resumo de novela, resumo de artigo, resumo de dissertação, resumo de monografia, resumo de congresso e tentassem observar algo sobre aqueles resumos e comentassem para toda a sala. Na minha percepção, essa aula começou a desestabilizar alguns alunos pelo modo como expressaram seus comentários, por exemplo:</p> <p>- No início da aula, uma aluna me interrogou: Finalmente, no resumo pode ou não pode ter nossa opinião? (<i>Felícia</i>)</p> <p>- Quando li esse resumo (o resumo do artigo), achei interessante, mas penso que nesses trabalhos que nós fazemos não precisa desse resumo, ou precisa? (<i>Jane</i>)</p> <p>- Nossa! A senhora faz muita pergunta!!! (<i>Graça</i>)</p>	<p>-Compreender a importância da conscientização sobre propósitos comunicativos do resumo (escolar) e o contexto de produção e circulação.</p> <p>- Compreender a importância social do resumo.</p> <p>- Demonstrar compreensão sobre informações apresentadas e discutidas na aula.</p>
<p>Aula 04 (31/03/2014): No início da aula, os alunos estavam muito sonolentos. Tentei resgatar com eles o que estudamos em aulas anteriores. O resultado da tentativa não foi muito produtivo em termos de quantidade, apenas duas alunas participaram, mas em termos de qualidade sim. Elas relataram sobre a diferença entre o conceito de resumo e técnica de sumarização e, também, sobre os diferentes resumos. Na sequência, os alunos realizaram uma atividade de organizar textos cujas partes estavam fragmentadas. Neste momento do curso, comecei a introduzir, indiretamente, o modelo de estrutura retórica de resumo escolar de reportagem. No início da atividade, disse aos alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Prof.a.: [...] Bom, então, dando sequência, nessa aula de hoje, nós vamos fazer algumas atividades relacionadas já com esse gênero né, tentando estabelecer mais ainda nossos conhecimentos a como esse gênero se materializa né. Então nós vamos perceber isso no texto, nós vamos observar a importância de nós observarmos o contexto, como a Felícia falou, que é relacionado com pra que ele serve, onde ele vai ser veiculado com essa materialização, como que esse gênero aparece materializado em uma forma textual. Pra início das nossas atividades, vocês vão fazer em duplas uma atividade de montar um texto, eu peguei dois textos e recortei as partes e misturei[...] (Interação oral. Aula 4. 31/03/2014)</i> <p>Gastaram mais tempo do que eu planejei. E solicitaram muito o meu auxílio para tirarem dúvidas. Apresentaram dificuldades para relacionar as partes, não conseguiam estabelecer hierarquia entre as informações, não se atentaram para palavras e expressões que ligam as partes. No momento da socialização das respostas, enfatizaram que a estratégia que mais usaram foi a de tentar identificar a introdução, o desenvolvimento e a conclusão. No decorrer das discussões, eles começaram a despertar e participaram mais e mostraram compreender a importância de se observar o registro adequado a ser usado dependendo dos diferentes contextos sociais dos participantes do evento comunicativo. Ao final, fizeram individualmente uma atividade de comparar textos.</p>	<p>- Criar laços de afetividade.</p> <p>-Estabelecer relações entre os conteúdos estudados.</p> <p>-Informar os discentes sobre o conteúdo da aula.</p> <p>-Ativar conhecimentos prévios para a elaboração de resumo escolar.</p> <p>- Compreender a relação entre gênero, contexto e texto.</p> <p>- Perceber maneiras de apresentação de conteúdo.</p> <p>-Discutir sobre a importância de se observar as maneiras diferentes de apresentação de conteúdo.</p> <p>- Discutir sobre a relevância do uso do registro adequado.</p>
<p>Aula 05 (07/04/2014): Comecei distribuindo aos alunos, os portfólios deles que estavam comigo. E lhes pedi para que observassem as correções enquanto eu montava o <i>datashow</i>. Expliquei a eles que não fiz nenhuma anotação na produção inicial, pois eles iriam utilizá-la na avaliação bimestral. Na sequência, comentamos sobre a atividade da aula anterior que abordava sobre os seguintes elementos do resumo escolar de reportagem: referência, autor resumo, título, paragrafação, citação, registro e sentido. Retomei a atividade que tratava sobre propósito comunicativo do resumo escolar. No prosseguimento da aula, distribuí o material para que os alunos fizessem anotações e fui apresentando o conteúdo sobre uma estrutura retórica do resumo de reportagem, da seguinte maneira:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Prof.a.: [...] Ai, hoje, o que nós vamos fazer? Nós vamos estudar as partes desse resumo escolar de reportagem. Eu vou explicando aqui e vocês vão me ajudando com comentários, dúvidas e já vão anotando. Então, o propósito da nossa aula de hoje é perceber a estrutura retórica, quando eu falo de estrutura retórica, estou falando das partes do texto e a função que essas partes têm. Essas</i> 	<p>- Criar laços de afetividade.</p> <p>-Estabelecer relações entre os conteúdos estudados.</p> <p>-Informar os discentes sobre o conteúdo da aula.</p> <p>- Compreender que o gênero resumo escolar de reportagem apresenta uma estrutura.</p> <p>- Perceber o propósito de cada parte que compõe o resumo escolar de reportagem.</p> <p>- Informar e discutir com o discente sobre o agendamento das avaliações e aula extra.</p>

<p><i>três primeiras partes que eu coloquei aqui, eu estou chamando de elementos identificadores que são a referência, o título e o resumidor. (Interação oral. Aula 5, 07/04/2014)</i></p> <p>Fui solicitando a participação deles ao longo das explicações e eles corresponderam muito bem. Ao final, negociamos uma data para aula extra e explanei sobre as atividades avaliativas.</p>	
<p>Aula 06 (10/04/2014³⁷): Na parte inicial da aula, comentei sobre a atividade que os participantes deveriam realizar, explicando cada pergunta, da seguinte maneira, por exemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Profa.: [...] Essa atividade de hoje é uma preparação pra prova de segunda, então quanto melhor vocês fizerem essa atividade mais facilidade vocês terão pra fazer a avaliação. [...] Aqui, eu coloquei quais são as partes do resumo que você vai ter que fazer na segunda. A primeira questão você vai contextualizar a reportagem e sempre pensando que você vai ter que usar outras palavras, tentar parafrasear. [...]</i> <p>Nossa! À tarde os alunos se transformaram! Conversaram, conversaram, riram, riram. Até a aluna mais concentrada, com respostas sérias durante a aula no turno matutino contou piada à tarde!!! É, o contexto faz toda diferença! Eles tentaram se concentrar, mas não conseguiram! Mesmo o argumento de que é uma tarefa avaliativa com o propósito de auxiliá-los na reescrita do resumo não os motivou. Aos poucos foram tentando reler a reportagem “Um apagão num país ensolarado” e responder as perguntas. Finalmente, começaram a se concentrar. Foram raros os momentos de total silêncio, somente, mais no final da aula.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Criar laços de afetividade. - Informar os discentes sobre as atividades da aula e critérios de avaliação. - Preparar para a reescrita da produção inicial.
<p>Aula 07 (14/04/2014): Iniciamos a atividade avaliativa com nove discentes. Entreguei a atividade de leitura preparatória para a reescrita e expliquei as instruções da avaliação: individual e de consulta ao material estudado, inclusive a atividade de leitura preparatória. As principais dúvidas foram: pode fazer rascunho? Tem que saltar linha? Como assim, justificado? Tem que colocar o nome todo? Pode abreviar e é preciso colocar a palavra resumidor? Mostraram-se mais concentrados. Mas, no início, eles discutiram sobre os trabalhos da semana! Fui solicitada para auxiliá-los em relação: à escolha do título, pontuação e palavras para conectar.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentar a correção da atividade de leitura. - Reescrever o texto da produção inicial com auxílio da atividade de leitura e material estudado.
<p>Aula 08 (28/04/2014): Entreguei as avaliações, fiz comentários gerais sobre os resultados obtidos na avaliação e comentei como a correção foi feita:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Profa.: Por que eu não escrevi o que cada um errou? Porque eu usei aquela ficha com os critérios que eu dei pra vocês. Pra você saber o que errou é só observar onde que eu marquei o x e ler. Se alguém se perguntar: Ah, por que eu tirei só um aqui em propósito comunicativo, nesse domínio aqui? Você pega e lê aí onde está marcado o x. Se tiverem dúvida é só me chamarem. (Interação oral. Aula 8, 28/04/2014)</i> <p>Questionei os alunos por que alguns deles não usaram a atividade de leitura para realizarem a atividade de reescrita. E imperou um silêncio. Depois de reiteradas perguntas, uma aluna comentou que foi por impulso, outro disse que não prestou atenção. Em seguida, eles começaram a trabalhar juntos, meio sem jeito de como fazer. A atividade consistia em reescrever o texto escrito na avaliação fazendo alterações de acordo com as correções feitas. Os alunos deveriam se ajudar um lendo o texto do outro e opinar. Depois de reescrito, as duplas receberiam os textos que produziram no primeiro dia de aula e deveriam lê-los e compará-los com o texto que foi reescrito. Parece que a atividade de “passar a limpo” não agrada muito. Eles demoraram e erraram muito e pediram outra folha. E eles não conseguiram sintetizar mais o texto, ultrapassaram as trinta linhas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Informar os resultados das avaliações. - Refletir sobre a escrita de resumo. - Analisar os próprios textos e refletir sobre a escrita de resumo.

³⁷ A aula seis refere-se a uma aula extra, antes da avaliação bimestral.

<p>Aula 09 (30/06/2014): Na sequência da aula, conversamos sobre o calendário escolar pós-greve e como iríamos proceder com as atividades. Feito isso, iniciamos uma atividade compartilhada de análise da produção final comparada à inicial. Essa atividade me pareceu produtiva, pois os participantes discutiram as diferenças e semelhanças entre os textos.</p>	<p>- Retomar as atividades, rever conceitos. - Refletir sobre a escrita e reescrita de resumo - Refletir sobre os resultados da análise</p>
<p>Aula 10 (28/07/2014): Nessa aula, iniciamos o estudo sobre dissertação como havíamos combinado na aula do dia 30/06. No início da aula, apliquei o questionário de apreciação do curso de escrita.</p>	<p>- Verificar a percepção dos participantes em relação ao curso que participaram.</p>

Pela sequência das aulas, é possível verificar que o modelo de estrutura retórica foi introduzido no curso a partir da aula 3, de maneira indireta e com mais ênfase na estrutura, a partir da aula 4. Na aula 5, procuramos trabalhar o modelo retórico em forma de atividade e na aula 6, tentamos reforçá-lo com uma atividade de leitura, objetivando preparar os discentes para a atividade de avaliação. Na sétima aula, realizamos a reescrita do texto da produção inicial. O comando da atividade de escrita realizada foi:

Releia a sua produção inicial sobre a reportagem "Um apagão no país ensolarado" (Época, fev./2014) e a atividade de leitura realizada em sala. Agora, reescreva seu texto de acordo com as seguintes instruções:

O seu texto deve:

- (1) ser **um resumo** organizado em parágrafos e conforme as partes estudadas em sala;
- (2) apresentar, no início do texto, os elementos identificadores separados por uma linha em branco: Referência (justificada), resumidor (à direita) e título elaborado por você (centralizado);
- (3) reescrever as informações principais usando outras palavras;
- (4) ser redigido de acordo com a modalidade escrita formal da Língua Portuguesa;
- (5) usar aspas quando citar o autor do texto fonte;
- (6) ser redigido em no máximo 30 linhas e no mínimo 15, contadas a partir do início do texto.
- (7) usar caneta esferográfica de cor azul ou preta.

Em relação a essas instruções, esclarecemos que de 1 a 6 referem-se a aspectos composicionais e lexicogramaticais do gênero resumo escolar e refletem as escolhas da docente pesquisadora, pois poderiam ser outras instruções, como, por exemplo, ao invés de o resumo escolar vir organizado em parágrafos, poderia ser em um parágrafo único, ou, ainda, ao invés da delimitação de linhas, poderia ser por número de palavras, como orientam as prescrições de manuais de Metodologia Científica. A instrução 7 constitui, por sua vez, mais uma exigência da pesquisa. A escrita a caneta auxilia na melhor qualidade da fotocópia dos textos para a leitura da professora pesquisadora.

A análise foi realizada conforme os critérios de avaliação (APÊNDICE D) a partir da experiência piloto e adaptados ENEM, edição de 2013. Desse modo, foram analisados nos textos dos discentes os seguintes pontos: (I) Propósitos Comunicativos; (II) Estrutura Retórica; (III) Recursos linguístico-discursivos; e, (IV) Convenção e registro. Esses critérios foram avaliados a partir de seis níveis de desempenho: *excelente domínio*; *bom domínio*; *domínio mediano*; *domínio insuficiente*; *domínio precário*; e, *desconhece*.

Para exemplificar a análise, escolhemos três textos relacionados à produção inicial e três relacionados à produção final. Apresentamos a análise desses textos, iniciando a partir do texto que evidenciou melhor desempenho do participante nos conteúdos avaliados, para o texto que evidenciou menor desempenho.

Esclarecemos que o texto da produção final sofreu a intervenção da professora pesquisadora. Essa intervenção docente consistiu na leitura dos textos dos alunos e realização de questionamentos sobre pontos que poderiam ser revistos, como a organização das informações no texto, uso de recursos linguísticos e ortografia. Desvios da norma permaneceram em todos os textos, assim como desvios de estruturação do texto.

Iniciamos a análise com os textos da participante Carla. A escolha dos textos dessa participante ocorreu porque a produção final dela (Carla2) apresentou um domínio *excelente* na estrutura retórica, conforme a análise da pesquisadora, considerando o modelo proposto. O texto mantém um nível de desempenho entre *bom* e *excelente*, podendo ser, portanto, considerado mais prototípico conforme o trabalho desenvolvido e os critérios avaliados (APÊNDICE D).

No que tange à produção inicial (Carla1), o texto da participante também representa bem os textos dos outros participantes, ou seja, se aproxima de textos argumentativo-dissertativos, como podemos ler a seguir:

Exemplos: Textos – Discente Carla

Produção Inicial - Carla1

Em um país com usinas hidrelétricas gigantescas, com sol e ventos fortes, é inacreditável pensar que pode haver racionamento de energia. (Estabelecimento de um ponto de vista.). Muitos políticos botam a culpa em São Pedro “(que não existe)” declarando que ele não ajuda a manter o país “estável”. O verdadeiro problema surgiu por dois motivos, sem nenhuma relação com os desígnios da natureza. Nenhum dos dois surgiu do dia para a noite, e não admitem soluções fáceis e imediatas. (Início da argumentação que se desenvolve até o penúltimo parágrafo.)

O primeiro motivo foi não construir mais usinas hidrelétricas, desde 1990 (8 anos depois da conclusão da usina hidrelétrica de Itaipu) o parque hidrelétrico brasileiro cresceu com usinas do tipo fio d'água, que não exigem barragens nem quedas d'água. Vários dos reservatórios antigos e profundos estão secando mais rápido do que deveriam, por causa da falta de manutenção e o desmatamento que ocorre em volta, isso provoca o assoreamento.

O segundo motivo é a construção de termelétricas, que é mais simples e menos polêmica. Elas também oferecem energia mais barata e confiável do que as principais fontes alternativas, como sol, vento e marés. Infelizmente, no momento, a energia suja reina.

A participação desse tipo de usina na capacidade total de produção de energia passou de 7%, em 2001, para 18% atualmente.

Atualmente, para garantir o suprimento, temos de contar com termelétricas cujo custo de fornecimento fica muito acima da média.

O custo mais alto chega ao consumidor de forma diluída. É dinheiro queimado, em vez de ser usado para investimentos que tornem o sistema mais robusto no futuro.

As declarações de incômodo de Dilma diante do avanço das termelétricas deixam claro que essa expansão não garante ao país o sistema mais confiável possível.

O governo federal precisa encontrar uma fórmula que estimule o capital privado entrar no jogo, sem que a energia se torne cara de mais. Será necessário investir em redes inteligentes, e em maior capacidade de monitoramento, para que o sistema se torne mais confiável. (Conclusão)

Produção Final - Carla2

CORONATO, Marcos; MANSUR, Alexandre. Um apagão no país ensolarado. **Revista Época**, 10 de fevereiro de 2014, p. 44-47.

Discente Carla

Um país potente onde o sol e o vento não têm limites

*(M1)*A reportagem “Um apagão no país ensolarado” foi publicada em 10 de fevereiro de 2014. O apagão foi ocasionado pelo longo período de seca que abala o país. A revista Época traz Marcos Coronato e Alexandre Mansur como autores da reportagem e mostram como é incrível que um país com tantos recursos naturais, uma simples seca impeça o país de funcionar.

*(M2)*A reportagem declara que em um país com tantos recursos naturais é inaceitável que ocorra um apagão capaz de deixar parte do país às escuras. A falta de chuva não deve ser um impedimento.

*(M2)*A chegada da seca é considerada um maior problema, mas na verdade há dois motivos que caracterizam esse problema. Como comenta a reportagem: O primeiro motivo foi a decisão do governo de não construir mais usinas com grandes reservatórios, por não conseguir lidar com as consequências. O segundo motivo é o uso das usinas termelétricas que entrariam em ação somente quando houvesse extrema necessidade, mas já ficamos dependentes das mesmas, por causa da sua energia barata, confiável e menos polêmica.

*(M2)*Conforme os autores, o Brasil é capaz de produzir energia de forma mais sustentável, utilizando os ventos do Nordeste e o Sol abundante por todo o país.

*(M3)*Com isso, os autores concluíram que o Brasil, o governo em si, precisa tomar providências sobre isso. É necessário investir em redes inteligentes, em formas de monitoramento para que o sistema fique mais confiável.

Em relação aos propósitos comunicativos, Carla2 apresentou um excelente domínio de síntese, apresentando o conteúdo de modo muito claro, com uso de citação indireta em várias partes do texto (paráfrase). A aluna observou o contexto de produção e circulação e seguiu as instruções como se pode verificar na configuração geral do texto.

Em relação à estrutura retórica, Carla2 apresentou também um *excelente* domínio, pois identificamos com clareza os M1, M2 e M3. Por exemplo, do M1 (*Contextualizando a reportagem*) podemos depreender, de Carla2, os seguintes elementos que preenchem esse movimento retórico: o quê (*apagão*); quando ocorreu o fato (*infere-se que bem próximo à publicação*); onde ocorre o fato (*Brasil*); onde é veiculada (*Revista Época*); qual é o título da reportagem (*Um apagão no país ensolarado*); quando foi publicada (*10 de fevereiro*); quem são os autores (*Coronato e Mansur*).

Assim, temos:

- A reportagem “*Um apagão no país ensolarado*” foi publicada em *10 de fevereiro de 2014*. O apagão foi ocasionado pelo longo período de seca que abala o país. A revista *Época* traz *Marcos Coronato e Alexandre Mansur* como autores da reportagem e mostram como é incrível que um país com tantos recursos naturais, uma simples seca impeça o país de funcionar.

O M2 (*Sintetizando as principais informações*) foi apresentado em três parágrafos e em relação a Carla1, a aluna conseguiu em Carla2 sintetizar e articular mais as informações do texto-fonte. No que se refere ao uso de recursos linguístico-discursivos, Carla2 revelou um *bom* domínio. Eles foram empregados em certas partes do texto para indicar o gênero e a autoria do texto-fonte, como o uso de recursos coesivos apropriados (*há dois motivos que caracterizam esse problema; O primeiro motivo; O segundo motivo*). Destacamos, como exemplo, este fragmento:

- A chegada da seca é considerada um maior problema, mas na verdade *há dois motivos que caracterizam esse problema*. Como comenta a reportagem: *O primeiro motivo* foi a decisão do governo de não construir mais usinas com grandes reservatórios, por não conseguir lidar com as consequências. *O segundo motivo* é o uso das usinas termelétricas que entrariam em ação somente quando houvesse extrema necessidade, mas já ficamos dependentes das mesmas, por causa da sua energia barata, confiável e menos polêmica.

Percebemos que Carla2 buscou organizar as informações dentro do texto. A aluna usou expressões de enumeração com um referente (*dois motivos*): *o primeiro motivo... o segundo motivo*. Também, empregou expressões para articular as ideias entre parágrafos (*com isso*), em:

- *Com isso, os autores concluíram que o Brasil, o governo em si, precisa tomar providências sobre isso. É necessário investir em redes inteligentes, em formas de monitoramento para que o sistema fique mais confiável.*

O uso dos recursos linguístico-discursivos pela participante Carla pode nos indicar a relevância que as atividades da aula 5, mais especificamente, teve para o desempenho dessa participante. Nessa aula, procuramos trabalhar recursos linguístico-discursivos que poderiam realizar cada um dos movimentos no modelo proposto, atentos às considerações de Hyland (2004) de que em cursos focados em gênero, o estudo gramatical precisa ser integrado à exploração do texto e contexto.

A comparação entre Carla2 e Carla1 nos permitiu verificar que houve o uso da língua(gem) com mais propriedade em Carla2 para cumprir a atividade solicitada: a escrita de um resumo escolar. No que se refere ao emprego de convenção e registro, Carla2 demonstrou, também, *bom* domínio, com poucos desvios, principalmente depois da segunda reescrita em que houve a intervenção docente.

Apresentamos os textos da participante Felícia. Seleccionamos os textos dessa aluna autora devido à produção final ter apresentado um *bom* domínio em relação à estrutura retórica. O texto de Felícia1 evidencia características de texto argumentativo-dissertativo, com uma organização textual com introdução (1º parágrafo), desenvolvimento (do 2º ao 6º parágrafo) e conclusão (7º e 8º parágrafos). Como podemos ler nos textos que seguem:

Exemplos: Textos – Discente Felícia

Produção Inicial Felícia1

O apagão ameaça entrar para o calendário oficial brasileiro. O racionamento de energia encontra-se em uma situação crítica. *(Introdução)*

O risco de racionamento atual é de 6%, quando em um sistema saudável não deveria superar 5%. As consequências já são visíveis com episódios de falha de energia, isso em um país com usinas hidrelétricas gigantes, sol e ventos fortes, reservas de gás natural e o petróleo do pré-sal. *(Início do desenvolvimento)*

Não se pode afirmar que a causa para tais acontecimentos está na presente seca, já que tal episódio não é extraordinário, onde o fornecimento de energia não teve tão ameaçado.

Algumas decisões foram tomadas, como a de não construir usinas com grandes reservatórios, recorrendo então às termelétricas, que são mais rápidas e baratas, no entanto, não é uma energia limpa.

No início, as usinas termelétricas eram vistas como uma forma de seguro para o sistema, o total de produção passou de 17%, em 2001, para 18% atualmente.

A Apine calcula que, a fim de tornar o sistema mais seguro, o país precisa duplicar a capacidade de geração das termelétricas baratas, cujo custo de fornecimento sai por R\$ 150 Mwh. Atualmente o custo fica acima de R\$ 500 Mwh.

O custo mais alto chega ao consumidor de forma diluída. *(Início da conclusão)*

Ainda falta ao governo federal encontrar uma fórmula que estimule o capital privado a entrar no jogo.

Produção Final Felícia2

CORONATO, Marcos; MANSUR, Alexandre. *Um apagão no país ensolarado. Revista Época, 10 de fevereiro de 2014, p. 44-47.*

Discente Felícia

Apagão no País da Copa

(M1)A reportagem trata os apagões que são cada vez mais frequentes, sendo presente o risco de racionamento de água no território brasileiro. Publicada em 10 de fevereiro de 2014, na Revista Época pelos autores Marcos Coronato e Alexandre Mansur.

(M2)As falhas no sistema energético no Brasil são cada vez mais frequentes, fato que entra em contraste com a quantidade de matrizes energéticas e de recursos hídricos existentes, os quais proporcionam a fonte de energia.

(M2)Várias foram as causas para esse problema, como decisão de não mais construir usinas hidrelétricas com grandes reservatórios pelo deslocamento da população das áreas afetadas e a dependência das usinas termelétricas.

(M2)A solução apresentada foi a necessidade de investir em redes inteligentes, e em maior capacidade de monitoramento para que o sistema se torne mais confiável.

(M3)Os autores concluem que embora haja uma precariedade do sistema energético no Brasil, o problema e a solução estão nas mãos do Governo Federal em encontrar uma fórmula que estimule o capital privado a entrar no jogo, sem que a energia se torne cara demais; devendo ter um consenso em atender as necessidades de investidores e ambientalistas.

Podemos perceber que a participante traz informações sobre o texto-fonte sem modificação, como: *O custo mais alto chega ao consumidor de forma diluída*, que se refere ao início do 7º parágrafo da reportagem e *Ainda falta ao governo federal encontrar uma fórmula que estimule o capital privado a entrar no jogo*, início do 9º parágrafo da reportagem. Assim, Felícia1 apresenta a conclusão dos autores do texto-fonte sobre a temática, porém sem mencioná-los.

Lendo o texto de Felícia1, verificamos o uso de uma linguagem mais formal, a ausência de referência ao texto-fonte, aos autores e, também, a ausência de título e referência do texto-fonte. Já a produção de Felícia2 revela mais características de resumo escolar,

conforme a proposta do curso. No concernente à estrutura retórica, Felícia² apresentou um *bom* domínio, pois identificamos o M1, M2 e M3. Entretanto, o M2, apresentado em três parágrafos, não foi realizado de modo satisfatório, pois as informações apresentam-se incompletas, como podemos constatar no fragmento a seguir:

- *Várias foram as causas para esse problema, como decisão de não mais construir usinas hidrelétricas com grandes reservatórios pelo deslocamento da população das áreas afetadas e a dependência das usinas termelétricas.*

A participante afirmou que foram várias causas que provocaram o problema do apagão, mas o texto traz que são dois motivos. No que se relaciona ao uso de recursos linguístico-discursivos, o texto de Felícia² revelou também um *bom* domínio, pois os empregou, por exemplo, para indicar o gênero (*A reportagem trata*) e a autoria do texto-fonte (*pelos autores*), com podemos verificar no fragmento a seguir:

- *A reportagem trata dos apagões que são cada vez mais frequentes [...]. Publicada em 10 de fevereiro de 2014, na Revista Época pelos autores Marcos Coronato e Alexandre Mansur.*

Apresentamos os textos do participante Diego. Seleccionamos os textos desse aluno devido à produção final ter apresentado um domínio *mediano* em relação à estrutura retórica. O texto de Diego¹ constitui uma montagem de partes do texto-fonte e não identifica os dois problemas apontados pelos autores do texto-fonte para o problema do apagão. A única ‘referência’ ao texto-fonte é o uso do título original, ou seja, o título do texto-fonte. O resumidor acrescentou apenas a palavra resumo: *Resumo um apagão no país ensolarado*.

A produção de Diego² revela mais características de resumo escolar. No que tange à estrutura retórica do resumo escolar de reportagem, o texto de Diego² apresentou um domínio *mediano*. Identificamos o M1, M2 e M3, porém o M1 foi realizado de modo extenso, os três primeiros parágrafos, como destacado no texto Diego², como podemos verificar nos textos a seguir:

Exemplos: Textos – Discente Diego

Produção Inicial Diego1

Resumo um apagão no país ensolarado

Descobrimos estar sob risco de racionamento de energia pior do que gostaríamos. Neste ano, a efeméride caiu no início de fevereiro quando o risco de racionamento para o ano chegou aos 6%.

A desconfiança sobre o fornecimento de energia piora com episódios como a falta de transmissão ocorrida na terça-feira da semana passada, entre as regiões Norte e Sudeste.

As reações do governo tendem a jogar a culpa no clima. É verdade São Pedro não ajudou. Nas últimas décadas, houve períodos com similar falta de chuva, sem que o fornecimento ficasse tão ameaçado. Pela ausência de reservatórios profundos, as usinas da nova geração são mais vulneráveis a secas. Tornamo-nos dependentes de usinas termelétricas.

Em comparação com as hidrelétricas é rápido e barato construir usinas que geram eletricidade a partir de queima de gás, óleo ou até carvão mineral – o trio de combustíveis fósseis poluidores.

A capacidade de geração da termelétrica, barata, cujo custo de fornecimento de 1 megawate – hora sai por 150. Atualmente, para garantir o suprimento, temos de contar com termelétricas cujo custo de fornecimento fica acima de R\$ 500 por MWh. As termelétricas também oferecem mais barato e confiável como sol, vento e marés. O governo federal tem projeções animadoras para 2022 de aumento da importância da energia eólica e de gás natural e de redução no uso de óleo, mas 2022 está longe e no momento a energia suja reina.

Produção Final Diego2

CORONATO, Marcos; MANSUR, Alexandre. Um apagão no país ensolarado. Revista Época, 10 de fevereiro de 2014, p. 44-47.

Discente Diego

Um país com muitas condições, mas poucos investimentos

(M1) A reportagem fala sobre a falta de energia em um país ensolarado, ou seja, o Brasil. No dia 10 de fevereiro de 2014, essa reportagem foi publicada na revista Época pelos autores Marcos Coronato e Alexandre Mansur.

(M1)No Brasil, existem diversas formas para que nunca ocorra um apagão, temos hidrelétricas, pré-sal, vento e sol. Mas, mesmo com tudo isso o Brasil ainda tem dificuldades de deixar a luz acesa.

(M1)O governo joga a culpa no clima e diz “É verdade que São Pedro não ajudou. Um período de tão pouca chuva sobre os reservatórios”. Tempos atrás houve período com falta de chuvas, mas nem por isso a energia ficou tão ameaçada ao ponto de ocorrer um apagão. No futuro, haverá secas piores. Em relação a isso não há desculpas.

(M2)Vários dos reservatórios antigos e profundos estão secando mais rápido do que deveriam, mas também com a falta de manutenção e com o desmatamento é bem provável que isso aconteça. Mas uma solução são as energias renováveis que não são poluentes, as termelétricas. Em comparação às hidrelétricas, é mais rápido e barato construir usinas que gerem eletricidade a partir de queima de gás, óleo ou até carvão mineral – o trio de combustíveis fósseis poluidores.

(M3)O Brasil tem que convencer os ambientalistas e os investidores privados a investir no sistema elétrico brasileiro sem aumentar as taxas cobradas, caso contrário nossas luzes continuarão a piscar, concluem os autores Marcos Coronato e Alexandre Mansur.

Podemos verificar que faltou articulação entre os argumentos dos movimentos retóricos e apreensão, com mais objetividade, das informações que preenchem a estrutura retórica de M2. O participante, por exemplo, no M2 mostrou a solução do problema sem apresentar os dois motivos que o provocaram, como podemos verificar no final do 4º parágrafo:

- [...] Mas uma solução são as energias renováveis que não são poluentes, as termelétricas. Em comparação as hidrelétricas é mais rápido e barato construir usinas que gerem eletricidade a partir de queima de gás, óleo ou até carvão mineral – o trio de combustíveis fósseis poluidores.

Realizamos o mesmo processo de análise com os textos dos outros participantes e sintetizamos dos resultados no quadro 19. Evidenciamos os domínios que cada participante alcançou em cada conteúdo. Apresentamos a seguinte síntese:

Quadro 19: Síntese da análise dos textos da produção final- Análise da pesquisadora.

Resumo Escolar de Reportagem						
Conteúdo/Domínio	D	P	I	M	B	E
(I) Propósitos comunicativos				Diego, Eva	Ana, Hélio	Beto, Felícia, Carla, Graça, Jane
(II) Estrutura retórica				Ana, Diego	Beto, Felícia, Hélio	Carla, Eva, Graça, Jane
(III) Recursos linguístico-discursivos				Diego, Hélio	Ana, Beto, Carla, Eva, Graça	Jane, Felícia
(IV) Convenção e registro				Ana, Beto, Diego, Eva, Hélio	Carla, Felícia, Graça, Jane	

(D) Desconhece; (P) Precário; (I) Insuficiente; (M) Mediano; (B) Bom; (E) Excelente

Podemos verificar que os participantes apresentaram um desempenho variando do *mediano* ao *excelente*. Na nossa análise, destacamos que a aplicação do modelo no curso de leitura e de escrita mostrou-se produtiva, uma vez que o desempenho dos participantes evidenciou um texto com predominância de características de resumo escolar. A tabela 1 demonstra o aproveitamento (porcentagem por aproximação) em cada domínio. Vejamos a tabela 1:

Tabela 1: Síntese do aproveitamento discente - Análise da pesquisadora.

Resumo Escolar de Reportagem						
Conteúdo/Domínio	D	P	I	M	B	E
(I) Propósitos comunicativos				22%	22%	55%
(II) Estrutura retórica				22%	33%	44%
(III) Recursos linguístico-discursivos				22%	55%	22%
(IV) Convenção e registro				55%	44%	

(D) Desconhece; (P) Precário; (I) Insuficiente; (M) Mediano; (B) Bom; (E) Excelente

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

A análise da produção final *versus* a inicial nos possibilitou verificar que a proposição e aplicação do modelo de estrutura retórica para a escrita de resumo escolar de reportagem

cumpriu a função de organizar retoricamente as informações e serviu, então, como um recurso didático para o trabalho em sala de aula. Na análise da produção inicial, constatamos o predomínio de textos com características de texto dissertativo (seção 3.1.3.2) e após o processo de ensino e aprendizagem, obtivemos textos com predominância de características de resumo escolar.

Desse modo, retomamos e respondemos à terceira questão de pesquisa - *Qual o aproveitamento apresentado pelos discentes na escrita de resumo escolar antes e depois da aplicação do modelo proposto?* - No concernente a essa questão, os dados revelaram que os alunos apresentaram uma produtividade próxima ao domínio *bom* depois da aplicação do modelo. Esse resultado provém de um conjunto de elementos que não podem ser esquecidos de mencionar, tais como: o empenho dos discentes para realizar a reescrita, os conhecimentos teóricos prévios deles, a intervenção didática e os recursos materiais disponíveis para os discentes e para o docente.

Nos conteúdos relacionados aos propósitos comunicativos, podemos observar os seguintes índices: *Mediano* 22%, *Bom* 22% e *Excelente* 55%. Para o contexto da pesquisa, os índices encontrados revelam uma mudança positiva dos discentes em relação ao gênero em estudo e ao cumprimento das instruções dadas para a efetivação da tarefa. Retomando os dados do questionário diagnóstico, em que houve o “apagamento” do especificador escolar em relação ao resumo, por parte de quatro participantes (Beto, Eva, Hélio e Ivo), podemos afirmar que eles iniciaram uma nova prática de produção de resumo escolar.

No que tange aos índices dos conteúdos da estrutura retórica (*Mediano*: 22%; *Bom*: 33%; *Excelente*: 44%), verificamos também uma mudança na estruturação dos textos. A análise da produção inicial revelou a escrita de textos predominantemente dissertativos e os resultados, evidenciaram outro direcionamento na escrita dos discentes.

Em relação aos índices sobre o uso de recursos linguístico-discursivos (*Mediano*: 22%; *Bom*: 55%; *Excelente*: 22%), consideramos que foram positivos também. A compreensão e o uso desses recursos demandam tempo e a realização de atividades diversificadas, como sugerem Swales e Feak (1994). No caso da nossa experiência de escrita, entretanto, não foi possível diversificá-las tanto e nem a realização de muitas atividades devido ao fator tempo. Para convenção e registro, os dados evidenciaram uma incidência no domínio *Mediano*. Ressaltamos que os conteúdos referentes à convenção e registro apresentaram um índice crítico (*Mediano*: 55%; *Bom*: 44%), mesmo depois da segunda reescrita. Como comentamos, merece um trabalho longitudinal e sistemático, que considere a língua em uso.

Esses dados quantitativos, interpretados a partir de uma perspectiva etnográfica, podem indicar que os participantes ousaram experimentar a estrutura retórica e se arriscaram no uso dos recursos linguístico-discursivos para realizarem os movimentos retóricos e articulá-los na construção do texto. A comparação entre a produção inicial e a final mostra, sobretudo, a diferença de desempenho dos discentes. Antes do modelo, os textos se aproximavam mais de textos dissertativos.

Os resultados obtidos podem representar que, para esse contexto específico de EMTII, o curso subsidiado por uma abordagem de gênero e baseado em textos (HYLAND, 2004) constitui uma opção viável também. Por esse caminho, os discentes podem se apropriar de características de gênero e conseguir estabelecer uma diferenciação e/ou aproximação de gêneros como discutem Swales (1990), Dean (2008) e Devitt (2004, 2009).

Por meio dos dados obtidos, sobre o aproveitamento dos participantes, podemos afirmar que uso do modelo contribuiu para que eles centrassem mais a atenção no gênero em estudo em relação à ação retórica que ele realiza e aos recursos linguístico-discursivos e

organizacionais mais apropriados para a escrita dele, como discute Swales (1990) quando trata a relevância do uso de tarefas.

As explicações de Hyland (2004) sobre a importância da modelagem de gênero também ratificam o posicionamento de que o modelo proposto contribuiu para o processo de ensino e aprendizagem dos participantes, corroborando, desse modo, os resultados. Para complementar essa análise, apresentamos a avaliação de quatro docentes da EPTNM que tiveram acesso somente aos textos da produção final dos discentes. Esses docentes avaliaram os textos a partir dos critérios de correção, da observação das instruções que foram dadas aos alunos e dos conhecimentos teórico-práticos deles sobre a leitura e a escrita de resumo escolar. É importante informar que eles não foram esclarecidos sobre o processo de produção dos textos e nem tiveram acesso à produção inicial. Adotamos esse procedimento na tentativa de que eles não fossem influenciados pelos objetivos da nossa pesquisa.

Temos, no quadro 20, a síntese do desempenho de cada participante em cada um dos domínios e conteúdos avaliados, conforme a correção realizada pela profa. Marta. Obtivemos os seguintes dados:

Quadro 20: Síntese da análise dos textos da produção final- Análise da profa. Marta.

Resumo Escolar de Reportagem						
Conteúdo/Domínio	D	P	I	M	B	E
(I) Propósitos comunicativos				Ana, Beto, Carla Diego, Eva, Graça, Hélio		Felícia, Jane
(II) Estrutura retórica			Beto, Eva	Ana, Carla, Diego Graça, Hélio		Felícia, Jane
(III) Recursos linguístico-discursivos			Ana, Beto, Carla, Diego Eva, Hélio	Graça	Felícia	Jane
(IV) Convenção e registro		Diego	Ana, Beto, Carla, Hélio	Graça, Eva	Felícia Jane	

Legenda: (D) Desconhece; (P) Precário; (I) Insuficiente; (M) Mediano; (B) Bom; (E) Excelente.

A docente Marta fez comentários em cada um dos textos corrigidos. Sobre o resumo escolar da participante Ana, por exemplo, a docente comentou que o texto apresenta abrangência superficial. Comenta que a discente apresenta um texto de nível *mediano*, com alguns desvios gramaticais como o uso de porque sem acento, confusão entre o uso do e e do

é (verbo), e acentuação em tecnologia. Aponta que há falta de coerência no primeiro parágrafo ao dizer: “pode vir a acontecer” e “não voltarem a acontecer”. Ainda, diz “o autor” e são dois. A reportagem diz respeito a dois problemas e a discente se refere a apenas ao primeiro, assim como cita apenas uma das consequências.

Apresentamos os dados em forma de porcentagem para nos auxiliar na visualização do desempenho dos participantes, a partir da análise da profa. Marta:

Tabela 2: Síntese do aproveitamento discente - Análise da profa. Marta.

Resumo Escolar de Reportagem						
Conteúdo/Domínio	D	P	I	M	B	E
(I) Propósitos comunicativos				77%		22%
(II) Estrutura retórica			22%	55%		22%
(III) Recursos linguístico-discursivo			66%	11%	11%	11%
(IV) Convenção e registro		11%	44%	22%	22%	

Legenda: (D) Desconhece; (P) Precário; (I) Insuficiente; (M) Mediano; (B) Bom; (E) Excelente. Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

No que tange à leitura e análise dos resumos dos participantes, destacamos que a profa. Lúcia não apresentou nenhum comentário sobre os textos de Ana, Carla, Diego, Felícia, Hélio e Jane. A docente registrou, entretanto, que o resumo de Beto apresenta muitos erros ortográficos; que o de Eva distorce ideias do texto, comprometendo a interpretação e o de Graça apresenta distorções de algumas ideias contidas no texto. Segue o quadro 21:

Quadro 21: Síntese da análise dos textos da produção final- Análise da profa. Lúcia.

Resumo Escolar de Reportagem						
Conteúdo/Domínio	D	P	I	M	B	E
(I) Propósitos Comunicativos			Beto, Diego, Eva Hélio	Ana, Carla, Felícia,	Graça, Jane	
(II) Estrutura Retórica			Ana, Carla, Diego, Eva, Felícia, Hélio	Beto	Graça, Jane	
(III) Recursos linguístico-discursivo			Ana, Diego, Eva Hélio	Beto, Carla, Felícia	Graça, Jane	
(IV) Convenção e registro			Beto, Diego, Eva	Ana, Carla, Hélio	Felícia, Graça	Jane

Legenda: (D) Desconhece; (P) Precário; (I) Insuficiente; (M) Mediano; (B) Bom; (E) Excelente.

Apresentamos os dados obtidos da análise da profa. Lúcia em porcentagem na tabela

Tabela 3: Síntese do aproveitamento discente - Análise da profa. Lúcia.

Resumo Escolar de Reportagem						
Conteúdo/Domínio	D	P	I	M	B	E
(I) Propósitos comunicativos			44%	33%	22%	
(II) Estrutura retórica			66%	11%	22%	
(III) Recursos linguístico-discursivos			44%	33%	22%	
(IV) Convenção e registro			33%	33%	22%	11%

Legenda: (D) Desconhece; (P) Precário; (I) Insuficiente; (M) Mediano; (B) Bom; (E) Excelente Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

A profa. Nádia também fez comentários para cada texto avaliado. Por exemplo, a docente destacou que a participante Ana demonstra domínio mediano, uma vez que procura articular os elementos essenciais aos itens abordados na avaliação, entretanto, apresenta dificuldades, tais como: síntese de informações de modo claro, utilização de marcadores discursivos adequados, referência aos autores em alguns momentos. Temos, assim, a seguinte avaliação dos textos dos discentes:

Quadro 22: Síntese da análise dos textos da produção final- Análise da profa. Nádia.

Resumo Escolar de Reportagem						
Conteúdo/Domínio	D	P	I	M	B	E
(I) Propósitos comunicativos				Ana, Beto, Carla, Diego, Eva, Felícia	Graça, Hélio	Jane
(II) Estrutura retórica			Eva	Ana, Beto, Carla, Diego	Felícia, Graça, Hélio	Jane
(III) Recursos linguístico-discursivos			Eva	Ana, Beto, Carla, Diego, Hélio	Felícia, Graça	Jane
(IV) Convenção e registro			Eva	Ana, Beto, Carla, Diego	Felícia, Graça, Hélio	Jane

Legenda: (D) Desconhece; (P) Precário; (I) Insuficiente; (M) Mediano; (B) Bom; (E) Excelente.

Em síntese, temos, na tabela 4, o seguinte aproveitamento discente, conforme a análise da profa. Nádia:

Tabela 4: Síntese do aproveitamento discente - Análise da profa. Nádia.

Resumo Escolar de Reportagem						
Conteúdo/Domínio	D	P	I	M	B	E
(I) Propósito comunicativo				66%	22%	11%
(II) Estrutura retórica			11%	44%	33%	11%
(III) Recursos linguístico-discursivos			11%	55%	22%	11%
(VI) Convenção e registro			11%	44%	33%	11%

Legenda: (D) Desconhece; (P) Precário; (I) Insuficiente; (M) Mediano; (B) Bom; (E) Excelente Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

O prof. Leo não teceu nenhum comentário sobre os textos dos discentes, apresentou a grade de correção de cada discente apontando os domínios alcançados em cada conteúdo. Temos, no quadro 23, a análise realizada pelo prof. Leo:

Quadro 23: Síntese da análise dos textos da produção final- Análise do prof. Leo.

Resumo Escolar de Reportagem						
Conteúdo/Domínio	D	P	I	M	B	E
(I) Propósito comunicativo		Hélio	Beto, Diego, Carla, Eva		Ana, Graça, Felícia, Jane	
(II) Estrutura retórica		Beto	Carla, Eva, Hélio	Diego, Felícia	Graça, Jane	Ana
(III) Recursos linguístico-discursivos		Carla	Hélio	Beto, Diego, Eva, Graça	Ana, Felícia, Jane	
(IV) Convenção e registro			Hélio	Beto, Carla, Eva, Diego	Ana, Felícia, Jane	Graça

Legenda: (D) Desconhece; (P) Precário; (I) Insuficiente; (M) Mediano; (B) Bom; (E) Excelente.

Na tabela 5, apresentamos o aproveitamento dos discentes, segundo o prof. Leo:

Tabela 5: Síntese do aproveitamento discente - Análise do prof. Leo.

Resumo Escolar de Reportagem						
Conteúdo/Domínio	D	P	I	M	B	E
(I) Propósito comunicativo		11%	44%		44%	
(II) Estrutura retórica		11%	33%	22%	22%	11%
(III) Recursos linguístico-discursivos		11%	11%	44%	33%	
(IV) Convenção e registro			11%	44%	33%	11%

Legenda: (D) Desconhece; (P) Precário; (I) Insuficiente; (M) Mediano; (B) Bom; (E) Excelente. Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Comparando as avaliações da professora pesquisadora com as avaliações dos quatro professores da EPTNM, podemos verificar que há divergências. Compreendemos que as avaliações tenham apresentado diferenças, uma vez que não houve um trabalho de explicação dos critérios, nem um afinamento de critérios entre os avaliadores, e, o mais importante, cada um tem sua prática de correção e de avaliação. Também, possuem suas concepções de texto e de resumo escolar conforme suas áreas de formação. Como ponto convergente, verificamos que o domínio *desconhece* não foi aplicado a nenhum conteúdo por nenhum dos docentes. Esse fato, para nós tem um significado importante: que os textos dos discentes se distanciaram do texto dissertativo e se aproximam mais ao gênero resumo escolar. Consideramos que o domínio *precário* apresentou um baixo índice de ocorrência tendo em

vista o *corpus* analisado. O domínio *precário*, por exemplo, foi atribuído pela profa. Marta ao conteúdo *Convenção e registro* com um índice de 11%, que corresponde a um participante discente; e pelo prof. Leo, aos seguintes conteúdos: *propósitos comunicativos, estrutura retórica e recursos linguístico-discursivos*, com um índice de 11% dos participantes também.

No concernente às avaliações realizadas pelos docentes, não discutimos se estão adequadas ou não. Verificamos, nelas, conteúdos que podem ser revistos em um posterior replanejamento. Para isso, verificamos quais conteúdos apresentaram índices superiores a 50% no domínio *insuficiente*, uma vez que os conteúdos avaliados como *medianos* já demonstram uma perspectiva de mudança que revela a apropriação de características do gênero resumo escolar. Na avaliação dos docentes da EPTNM, aparecem como *insuficiente*, conforme a profa. Marta, o uso de *recursos linguístico-discursivos* (66%) e *estrutura retórica* (66%), conforme a profa. Lúcia.

Respondendo, ainda, à terceira pergunta, podemos ratificar a produtividade do modelo. As avaliações dos docentes da EPTNM vieram agregar à da professora pesquisadora o “olhar” de quem não participou do processo de investigação e auxiliar na percepção de quais pontos podem ser melhor trabalhados em futuras aplicações, desde que observadas as necessidades do novo grupo de participantes. Seguimos para a avaliação da experiência sob o ponto vista da participação discente (escrita e oral) e da percepção da professora pesquisadora com o fim de inferir implicações advindas dessa experiência de leitura e escrita que possam iluminar outras práticas.

3.2.2 Implicações para o discente e o docente a partir da experiência de leitura e escrita de resumo escolar

Nesta seção, objetivamos apresentar dados e análises que nos possibilitam elencar implicações teórico-práticas para discentes e docentes em relação ao desenvolvimento do

curso (processo) e dos textos escritos (produto). Para isso, recorreremos às interações ocorridas durante as aulas (escritas e orais) e às respostas ao questionário de apreciação. Com esse procedimento, visamos a responder à quarta pergunta de pesquisa: *Em relação à experiência de ensino e aprendizagem de leitura e escrita de resumo escolar, que implicações emergem para o discente e o docente no contexto do EMTII?*. Destacamos, inicialmente, o caráter de novidade que o estudo, fundamentado na abordagem sócio-retórica (SWALES, 1990), ocasionou. Percebemos isso nas interações dos seguintes participantes:

- *Ana: Para mim, esses três critérios [propósitos comunicativos, contexto de produção e contexto de circulação] de análise de resumo são novos. Mas, no geral, gostei bastante de todas as aulas. E também gostei de ler e saber dos vários tipos de resumo. (Atividade escrita. Aula 3, 24/03/2014)*
- *Beto: Resumo, para a minha pessoa, sempre esteve ligado à técnica e nunca a conceitos, sempre a mesma coisa: leia o texto e retire as partes principais. Mas, com os estudos feitos em aula, venho a perceber que se você entende o conceito de resumo fica bem mais fácil de produzir um resumo. (Atividade escrita. Aula 3, 24/03/2014)*

Nos comentários de Ana e de Beto, podemos verificar que o processo de ensino e aprendizagem lhes proporcionou uma reflexão sobre o gênero resumo escolar, destacando o caráter de novidade. Já o comentário de Graça, apresentado a seguir, além desse caráter de novidade, traz um aspecto que merece ressalva, que é o comentário sobre a “insignificância” que o gênero resumo escolar tinha para ela, como podemos verificar no seguinte trecho:

- *Graça: Aprendi neste bimestre algumas coisas que eu já sabia mais algumas também que eu não fazia ideia, como por exemplo: no ensino fundamental ensinaram dois tipos de fazer resumo, o primeiro a escrever com suas palavras, e o segundo a retirar partes do texto e nesse ano aprendi que devemos utilizar nossas palavras e quando for usarmos partes do texto colocar aspas e dar créditos a quem escreveu. Outro aspecto que aprendi foi que podemos sim criar um título quando for pedido. Outra coisa que aprendi foi que devemos colocar [um título] até em um resumo, e eu não colocava. Gostei muito de aprender sobre resumo, pois **para mim ele era uma coisinha que a gente poderia fazer de qualquer jeito e eu consegui entender que não é, que tem um certo padrão.**[...] (Atividade escrita. Aula 7, 14/04/2014).*

O processo de leitura e escrita, centrado nas necessidades discentes, focado nas características de gênero, ajudou a participante a modificar a visão que ela tinha sobre a escrita de resumo escolar. Devitt (1993, 2009), sobre esse fato, explica que a reintegração de processo e produto possibilita ao aprendiz perceber o valor dos textos que estuda e dos propósitos que eles cumprem.

No comentário de Ivo, transcrito a seguir, verificamos que o participante reflete sobre como fazer um resumo, além do caráter de novidade. Resgatando dados do questionário diagnóstico, constatamos que esse participante foi um dos que respondeu afirmativamente que já havia estudado sobre resumo escolar. Percebemos que o processo de ensino e aprendizagem pode tê-lo ajudado a diferenciar regras de sumarização do conceito de resumo. Diferenciação necessária no âmbito didático, como defende Machado (2007). Segue o comentário de Ivo:

- *Ivo: Estou gostando bastante e achando de bastante utilidade o que temos visto quanto ao resumo escolar de reportagem. Não posso dizer que tem aspectos quanto a este conteúdo que eu conhecia, pois esta é a primeira vez que estou aprendendo como um resumo bom deve ser feito, sem contar que o aprendizado de resumo pode ser levado em vários aspectos e matérias e é algo que necessitamos bastante. Creio eu que minha participação nas aulas não é ruim ou pelo menos espero que tenho feito bem o papel de estudante, sempre procuro prestar bem atenção e me esforço para conseguir entender o que o professor ou professora tenta nos ensinar. [...] (Atividade escrita. Aula 7, 14/04/2014)*

Outra implicação refere-se à estimulação do uso de estratégias cognitivas e metacognitivas, como discute Cintra (2009). Essa autora argumenta que o ensino de LM, com fins específicos, pode auxiliar os discentes no desenvolvimento dessas estratégias. As interações dos seguintes participantes evidenciam esse estímulo:

- *Jane: [...] Ou, às vezes, também assim, quem escreve deve pensar assim, deve pensar também na possibilidade de quem lê não tem o conhecimento e ter a capacidade de apresentar as informações necessárias, objetivas pra que essa pessoa entenda o que ele tá querendo dizer. (Participação oral. Transcrição de áudio. Aula 2, 17/03/2014) (Metacognitiva)*
- *Felícia: Ai que entra, acho também, a importância de você ter um conhecimento prévio antes de você fazer o resumo. (Participação oral. Transcrição de áudio. Aula 2, 17/03/2014) (Cognitivo)*

- *Hélio: Eu acho muito interessante, a aula de Metodologia Científica nos permite pensarmos antes de fazer um trabalho escrito. E que resumos nos permitem pensamentos mais objetivos. (Atividade escrita. Aula 3, 24/03/2014) (Cognitivo)*
- *Jane: A partir das discussões, em sala de aula, pude levantar muitas questões envolvendo escrita do resumo escolar. Relacionando com os conhecimentos que já possuía sobre resumo como identificação das ideias, as situações e formulei uma visão mais crítica, principalmente quanto aos propósitos de escrever, os meios para fazer isso, o público que pretendo atingir. [...] (Atividade escrita. Aula 3, 24/03/2014) (Cognitivo/ Metacognitivo)*

Mais uma implicação é a compreensão da relação texto, contexto e conteúdo, como discutem Dean (2008), Devitt (2004, 2009), Hyland (2004) e preocupação com o registro, como destacado em Aranha (1996). Podemos perceber essa compreensão, mesmo que inicial, na análise de texto realizada por:

- *Jane: O resumo A parte do contexto de produção escolar onde o assunto é apresentado de maneira informal. O autor deixa explícita sua opinião acerca da reportagem, e transmite seu conteúdo de uma forma que se confunde com o oral. O texto pode ter sido escrito com a intenção de ser mais acessível ao público, estabelecendo uma relação de afetividade com o leitor. Já o segundo texto diferente do primeiro, foi escrito para um jornal científico e utiliza uma linguagem formal. O conteúdo foi apresentado de maneira objetiva e técnica, e em nenhum momento a opinião do autor foi expressa. O texto foi escrito para um público que pertence ao meio científico e por isso compreende com facilidade seu conteúdo. (Atividade escrita. Aula 4, 31/03/2014)*
- *Diego: No primeiro, eu não contextualizei a reportagem e também não sabia muito bem como fazer um resumo e eu me esqueci de colocar algumas partes. Já no segundo, eu contextualizei melhor, complementei meu resumo e aprendi melhor a fazer um resumo, aprendi muito nessas aulas, estou muito feliz. Melhorei muito meus resumos, a estrutura, a linguagem, as informações principais ao público e a organizar passo a passo. Aprendi tanto a parte teórica quanto a prática. (Atividade escrita. Aula 8, 28/04/2014)*

Percebemos, também, como implicações, a reflexão sobre o processo de escrita, a consideração do propósito da atividade, a importância da leitura e o papel ativo do resumidor, de acordo com Hyland (2004). O autor argumenta que um curso baseado em gênero pode possibilitar aos participantes a compreensão das funções e dos propósitos dos escritores e

leitores, assim como lhes possibilitar o desenvolvimento de habilidades em relação ao uso de gênero. Estes comentários podem ilustrar essa afirmação:

- *Ana: Bom, durante todas as aulas, aprendemos bastante e adquirimos muitos conhecimentos que não tínhamos [...] como a compreensão do texto original para a construção do resumo, também estou aprendendo a corrigir alguns acentos que não colocava e o principal de tudo que estou melhorando é fazer com que o meu resumo tenha sentido e saber identificar as partes mais importantes do texto para colocar no resumo. [...] (Atividade escrita. Aula 7, 14/04/2014)*
- *Carla: Quando não se tem um conhecimento amplo sobre o que é necessário para fazer não importa o quanto você conhece sobre o assunto, a troca de gêneros, palavras e os erros são impossíveis de não serem feitos. Já quando se sabe o necessário, tudo pode ser feito de acordo com o pedido. (Atividade escrita. Aula 9, 30/06/2014)*
- *Beto: Neste primeiro bimestre, estudamos vários aspectos sobre o resumo, destes aspectos grande maioria eu já conhecia, mas o que eu não tinha muita intimidade era com as técnicas de inicialização e finalização dos resumos, eu afirmo que mereço 1,0, pois não faltei nenhuma aula, cumpro com todos os exercícios propostos e compreendi bem a matéria “Resumo Escolar”. (Atividade escrita. Aula 7, 14/04/2014)*
- *Hélio: Melhorei muito, porque antes eu não tinha uma ideia do que seria um texto formal de resumo, como citar os autores do texto e não expressar a minha opinião em um texto de resumo, tenho que me manter neutro. Mais ainda, acho que tenho muito para melhorar. Meu colega Beto comparou meu texto inicial e o final, na visão dele eu melhorei muito se comparando com o texto inicial. (Atividade escrita. Aula 8, 28/04/2014)*
- *Jane: Meu entendimento foi muito bom, consegui absorver todos os conteúdos trabalhados, melhorar a minha escrita, repensar alguns conceitos. Por exemplo, antes não tinha muito clara a definição do resumo escolar, hoje eu já conheço essa definição e a estrutura do resumo. (Questionário de Avaliação. Aula 10, 28/07/2014)*

A reivindicação de direitos e a manifestação de necessidade, como discutido em Benesch (2006), constituem uma implicação. A autora argumenta que a sala de aula é um lugar de “luta” e que pode fomentar a participação democrática. A participante Carla, por exemplo, manifesta a necessidade dela na seguinte interação:

- *Carla: [...] Aprendemos muito com o estudo sobre “Resumo Escolar”, porém eu (indivíduo), sinto a necessidade de aprender sobre “textos dissertativos” ... Só pra informar... (Atividade escrita. Aula 7, 14/04/2014)*

Questões relativas à limitação de tempo, à necessidade de diferenciação entre o gênero resumo escolar e o texto dissertativo e à necessidade de continuar estudando sobre resumo escolar são apresentadas nos comentários de Eva, Jane e Ana.

- *Eva: As minhas conclusões são boas porque a gente tem pouco tempo de aula e nesse pouco tempo a gente está conseguindo fazer bons textos. O texto da Graça está ótimo, pois ela soube agrupar as ideias e usou de bons argumentos. (Atividade escrita. Aula 9, 30/06/2014)*
- *Jane: Após a realização deste estudo é possível concluir que houve uma grande evolução se compararmos produção inicial com a produção final. A concepção que eu tinha em relação ao resumo mudou. Foi possível perceber a diferenciação entre resumo e texto dissertativo, e que eu fazia uma confusão entre os gêneros. A principal conclusão que eu tirei em relação à estrutura do texto é que o resumo precisa de referências ao texto-fonte e palavras que deixem isso claro. (Atividade escrita. Aula 9, 30/06/2014)*
- *Ana: Nas leituras dos textos, pode-se perceber que ainda estamos em dificuldade de diferenciar o texto dissertativo e o resumo. (Atividade escrita. Aula 9, 30/06/2014)*

Os comentários dessas participantes remetem às preocupações que tivemos ao propor a experiência de leitura e de escrita de modo a contemplar o tempo disponível para o trabalho com o gênero resumo escolar. Uma dessas preocupações foi a proposição de um curso com as três fases: *apresentação*, *detalhamento* e *aplicação*, conforme Ramos (2004); mais uma quarta fase que inserimos no planejamento: *consciência crítica de gênero*, segundo os posicionamentos teórico-práticos de Aranha (1996, 2004, 2009) e Devitt (2004, 2009). Outras preocupações, às quais nos ativemos, baseado em Swales (2004), referem-se ao nível apropriado de compreensão e conhecimento em relação a exemplares de gêneros específicos e a implementação de modelos estruturais de gênero em sala de aula.

O comentário de Ana faz sentido se considerarmos o processo de ensino e aprendizagem pelo qual passaram, os conhecimentos que eles tinham sobre o gênero, o “valor” que atribuíam ao gênero e o tempo que tivemos para trabalhar os conteúdos. Podemos, aqui, recorrer a Dean (2010) que explica que resumir é um processo complexo e que tem que ser aprendido continuamente pelos discentes.

Recorremos, neste ponto da análise, a Bortoni-Ricardo (2008) para centrar a nossa atenção agora mais no processo que no produto, já analisado na seção anterior e citado pelos discentes nos comentários desta seção. Para essa autora, o professor pesquisador deve buscar compreender os significados que os participantes envolvidos no processo apresentam sobre suas próprias ações. Tendo em vista o posicionamento de Bortoni-Ricardo (2008), encontramos ao longo das interações nas aulas, momentos que podem ter contribuído para a aprendizagem discente, como, por exemplo, o questionamento de si mesmo, ocorrido com a participante Jane, transcrito a seguir:

- *Jane: Ah, eu acho que depende do assunto também, por exemplo, ontem mesmo a gente tava fazendo o trabalho de História, aí tinha que fazer uma parte da introdução né, não é um resumo né, mas é como se fosse né, e aí a gente via tanto que é difícil fazer, por exemplo, o nosso trabalho sobre Renascimento, então é diferente você escrever um texto que vai abordar sobre o tema Renascimento tem uma História, você vai ter que tem que falar dos principais temas do Renascimento e tal, do que o resumo aqui falando o que você vai abordar no trabalho, na pesquisa. Enfim, eu não sei te falar, mas existe uma diferença. Eu não vou fazer um resumo de um trabalho nesses formatos. Eu acho. Não sei. Eu mesmo estou me questionando. (Participação oral. Transcrição de áudio. Aula 3, 24/03/2014)*

Também, percebemos que, de algum modo, provocamos uma desestabilização na noção de resumo escolar que os participantes tinham, citando, por exemplo, a participante Graça. Verificamos essa desestabilização quando a participante reclama dos questionamentos que a professora pesquisadora faz no decorrer da aula. Graça diz:

- *Mas faz tanto questionamento, que a gente fica até confuso. (Participação oral. Transcrição de áudio. Aula 3, 24/03/2014)*

A participante Felícia questionou acerca do uso do recurso da paráfrase para a escrita de resumo na seguinte interação:

- *Felícia: Professora, tenho uma dúvida quanto ao resumo. Na formulação dele é, você faz a partir das ideias e palavras contidas no texto, tirando só as principais, ou com as suas próprias palavras? (Participação oral. Transcrição de áudio. Aula 3, 24/03/2014)*

Bortoni-Ricardo (2008) argumenta que na pesquisa qualitativo-interpretativa de cunho etnográfico, o professor pesquisador pode construir um caminho para a sua profissionalização, como traz a epígrafe do capítulo 2. Para nós, todo o processo da experiência de leitura e escrita que vivenciamos constituiu um momento de formação continuada. A audição das aulas, no entanto, contribuiu, sobremaneira, para que realizássemos uma autoavaliação sobre nossos procedimentos metodológicos. Como uma autocrítica, um dos aspectos relacionados à nossa atuação no desenvolvimento do trabalho foi a constatação da necessidade de complementar as tarefas com material escrito, apresentando os conceitos discutidos em aula. Os participantes escreveram reflexões sobre a aprendizagem, estratégia importante, de acordo com Hyland (2004), contudo o material complementar poderia também facilitar a retomada dos conceitos.

Colocamos como autocrítica, também, a quantidade de atividade de escrita e de leitura. As discussões em sala de aula com os discentes foram importantes, porém, ouvindo as aulas e refletindo sobre o processo, verificamos que poderíamos ter empregado outras atividades. Concordamos, dessa maneira, com os posicionamentos de Jane e Felícia:

- *Jane: Podia ter mais aulas por semana para trabalharmos melhor o conteúdo com mais calma. (Questionário de Apreciação. Aula 10, 28/07/2014)*
- *Felícia: Não termos feito muitos resumos, devido a pouca quantidade de aulas. (Questionário de Apreciação. Aula 10, 28/07/2014)*

Em síntese, como implicações advindas dessa experiência de leitura e escrita de resumo escolar, podemos elencar (a) o caráter de novidade dos conteúdos; (b) o estímulo ao uso de estratégias cognitivas e metacognitivas; (c) a melhor compreensão da relação entre texto, contexto, conteúdo e registro; (d) a realização de reflexão sobre o processo de escrita; (e) a consideração do propósito da atividade; (f) a importância da leitura e o papel ativo do resumidor; (g) a reivindicação de direitos e manifestação de necessidades; (h) a atenção na escolha de conteúdos e atividades de leitura e escrita; (i) a consideração do tempo, da

quantidade de tarefa de escrita; (j) a necessidade de síntese das explicações em material escrito para ser disponibilizado aos discentes.

Seguimos para as considerações finais, na qual apresentamos uma síntese das questões abordadas ao longo do trabalho, as limitações da pesquisa e a voz dos participantes sobre os resultados obtidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Reconhecer que os gêneros são socialmente situados e culturalmente condicionados é reconhecer que eles carregam consigo crenças, valores e ideologias de determinadas comunidades e culturas. Isso se estende aos gêneros prescritos pelos professores, enfatizando a importância de ensinar uma conscientização crítica de gêneros.
(BAWARSHI; REIFF, 2013, p.237)

Neste capítulo, trazemos reflexões acerca da pesquisa realizada, das limitações do estudo e, ainda, apresentamos as perspectivas dos participantes a respeito dos resultados. Primeiramente, retomamos os objetivos elencados na seção de introdução e, por meio deles, apontamos questões teórico-práticas que se configuraram durante a pesquisa. Em seguida, destacamos e ilustramos as limitações que tivemos no desenvolvimento do estudo. Para encerrar, transcrevemos a opinião dos participantes sobre os resultados da pesquisa.

4.1 Reflexões: da experiência de leitura e escrita de resumo escolar a possíveis contribuições

Inicialmente, podemos afirmar que o objetivo central de realizar uma experiência de leitura e escrita para uma instrumentalização e uma conscientização crítica de gênero com propósitos específicos em LM, no contexto do EMTII, como proposto neste trabalho, foi cumprido de modo satisfatório. Esta afirmação se apoia nas análises feitas no decorrer do capítulo 3, não só pelos dados numéricos, mas principalmente pelos comentários discentes e pelas produções obtidas.

Ressaltamos, ainda, que o desenvolvimento da pesquisa nos possibilitou refletir sobre questões teórico-práticas do uso do gênero textual resumo escolar na sala de aula do EMTII. Como colocamos, na introdução, “todos nós usamos resumos” (DEAN, 2010, p. 19), porém de modos diferentes, com propósitos diferentes e, assim, também ocorre com o resumo

escolar. Desse modo, no desenvolvimento da pesquisa, buscamos tratá-lo como um gênero socialmente situado e culturalmente condicionado, como afirmam Bawarshi e Reiff (2013).

Retomamos cada um dos objetivos específicos com o fim de melhor organizar as questões que almejamos discutir. O primeiro objetivo estabelecido foi *mostrar a pertinência da proposição de um modelo de organização retórica para a leitura e a escrita de resumo escolar para discentes do EMTII*. No percurso de análise de manuais de Metodologia Científica, de reflexão sobre a experiência piloto, da análise da produção inicial e do questionário diagnóstico, procuramos evidenciar a pertinência de se propor um modelo de resumo escolar.

Para nós, os resultados desse percurso foram relevantes à medida que nos proporcionaram promover um questionamento de que conteúdos lexicogramaticais e composicionais do gênero resumo propostos nos manuais, cujo público-alvo é o discente da graduação, poderiam ser trabalhados, como relacioná-los e aplicá-los em sala de aula do EMTII, conforme a abordagem sócio-retórica. Com ênfase, sobretudo, no uso da consciência retórica de gênero como ferramenta útil para o trabalho do professor e para a aprendizagem do aluno, como explicam Swales (1990, 2004) e Hyland (2004) e na consciência crítica de gênero como propõem Aranha (1996, 2004, 2009) e Devitt (2004, 2009).

Retomando a proposta de investigação de gênero *a partir do texto*, de acordo com Swales (2004), apresentada na seção 1.3.2 deste trabalho, constatamos que a estrutura + estilo + conteúdo + “propósito” do gênero resumo, nos manuais e nas produções iniciais dos participantes, não se encontravam claros. Por essa primeira fase de investigação do gênero, já vislumbrávamos a necessidade de um trabalho mais didático, contemplando o contexto e os fins específicos para o trabalho com o resumo escolar em sala de aula.

Desse primeiro objetivo, depreendemos a necessidade do trabalho didático. No entanto, faltavam-nos um modelo de curso e um modelo de resumo escolar apropriados para o

contexto específico do EMTII e para o texto-fonte a ser resumido. Desse modo, a ausência de modelos apropriados apresentou-se no contexto de pesquisa. Ela exigiu que a professora pesquisadora refletisse sobre a base teórica (SWALES, 1990, 1992, 2004, 2009a, 2009b; DEAN, 2008; DEVITT, 1993, 2004, 2009) e fizesse escolhas, na busca de direcionamentos para proposição de um modelo e para a organização do curso de leitura e escrita.

O segundo objetivo proposto foi *formular um modelo de organização retórica para a leitura e a escrita de resumo escolar*. Para a concretização desse objetivo, aprendemos a dialogar com a teoria, com outros estudiosos que ousaram fazer isso primeiro em seus trabalhos de dissertação e tese (ARANHA, 1996, 2004; BORBA, 2004; SILVA, 2012a, 2012b) e de trabalhos que envolvem práticas de escrita e pesquisa (ARANHA, 2002, 2009; RAMOS, 2004; DEVITT, 2009). Nesse diálogo, compreendemos a metáfora de modelos retóricos e estruturais como propõe Swales (2009b), relacionando-a com o contexto específico dos discentes participantes, o EMTII.

A trajetória percorrida, da percepção da necessidade de se propor um modelo de organização retórica para a escrita de resumo escolar até a proposição de um modelo, nos permitiu verificar a complexidade que envolve o processo de escrever gêneros para comunidades específicas. Essa complexidade nos impulsionou a pensar em como tornar essa escrita mais didática para o discente a partir de uma abordagem sócio-retórica de gênero, que reflete uma das principais preocupações de Swales (1990) e que o acompanha até os trabalhos mais recentes, como em Swales (2009a, 2009b).

Assim, nesse segundo objetivo, a segunda fase do procedimento de análise de gêneros *a partir do texto* emerge. Refere-se à categoria “*gênero*” (SWALES, 2004) que apresenta um caráter operacional provisório como instrumento de análise. Ainda, nesse objetivo, impõe-se outra categoria: o *contexto*, que se refere à terceira fase a se considerar e que é uma categoria aberta. Esses dois instrumentos: o “*gênero*” e o *contexto*, no esquema de Swales (2004)

correspondem, respectivamente, à segunda e à terceira fases do procedimento de análise. Em nossa percepção, no entanto, na experiência de escrita, eles permearam todo o processo.

Desse segundo objetivo, foi possível observar que o trabalho docente se torna mais complexo, à medida que o professor precisa decidir que ações pedagógicas realizar e para isso, entretanto, tem à disposição prescrições obscuras relacionadas ao gênero em estudo, e que, ainda, não atendem aos propósitos didáticos para o nível e modalidade de ensino. O tempo, quase sempre, se torna um agravante da situação, pois decisões precisam ser tomadas em um período muito curto. Assim, outra questão teórico-prática foi a ausência de prescrições claras para subsidiar o trabalho docente, conforme o gênero em estudo e o contexto de aplicação.

O terceiro objetivo sugerido foi *verificar o desempenho discente na escrita de resumo escolar mediante o uso de um modelo de organização retórica*. Para cumprir esse objetivo, tivemos que propor um mecanismo que pudesse evidenciar a mudança, ou não, na escrita dos discentes. Primeiramente, tivemos a sugestão da profa. Bruna Gabriela, a quem novamente agradecemos, de adaptarmos os critérios de correção do ENEM para avaliarmos os textos dos discentes. Também, contamos com o auxílio de docentes da EPTNM. A constatação da validade do modelo de estrutura retórica para a escrita de resumo escolar de reportagem reside mais na perspectiva de que, mesmo tendo sido um tempo relativamente curto de curso (15h), ele possibilitou fomentar a produção de textos do gênero resumo escolar que se distanciaram do texto dissertativo, ou seja, dos textos que os alunos produziram na atividade inicial.

O modelo de organização retórica proposto mostrou-se um instrumento pedagógico produtivo no processo de instrumentalização e conscientização crítica de gênero para os discentes do EMTII. Esse processo possibilitou, mesmo de modo preliminar, que os discentes aprendessem e usassem a escrita de modo mais apropriado ao contexto, aos propósitos comunicativos, atuando como autores e refletindo criticamente sobre os contextos de

produção e circulação. Apoiando-nos em Bortoni-Ricardo (2008), a reflexão sobre o desenvolvimento da pesquisa nos permite, neste momento, tecer uma autocrítica sobre o silenciamento da leitura no uso do modelo retórico e a avaliação da escrita a partir dele. A leitura esteve presente em todas as fases do desenvolvimento do curso e o modelo retórico deve ser utilizado como ferramenta para o trabalho de leitura também. No decorrer da pesquisa, esse aspecto ficou silenciado³⁸, uma vez que enfatizamos, no terceiro objetivo de pesquisa, o processo de escrita. Sabemos, contudo, que leitura e escrita são processo que se complementam.

O quarto, e último, objetivo era *verificar as implicações que emergem do desenvolvimento de um curso de leitura e escrita de resumo escolar para o discente e o docente no contexto do EMTII*. O cumprimento desse objetivo nos fez refletir sobre a relevância que o modelo, os conteúdos, as atividades e o tempo assumiram ao se considerar o contexto, a situação e os fins específicos. A contrapartida disso, são as implicações para o trabalho docente e discente em que esses atores, dentro do desempenho dos seus papéis sociais em suas CD, se vêem em situações de escolhas, e nem sempre escolhas fáceis.

A verificação desse objetivo, também, nos permitiu que retomássemos o procedimento de análise de gênero *a partir do texto* para comentar sobre a quarta e quinta fases propostas por Swales (2004): *redefinição de propósitos do gênero e realinhamento da rede de gêneros*. Pelos dados que obtivemos, é possível dizer que não se pôde promover uma redefinição de propósitos do gênero e, a partir disso, um realinhamento. No caso do nosso estudo, o percurso se mostrou um pouco diferente. Tecemos essa afirmação porque os participantes demonstraram que reconheciam, teoricamente, algumas características do resumo e estratégias de como escrevê-lo, porém não as aplicavam na produção; comentavam sobre propósitos comunicativos de resumos usados em contexto extraescolar, e em relação ao resumo escolar

³⁸ Nesta versão final, agradecemos à profa. Dra. Lília Santos Abreu-Tardelli pela visão crítica acerca do trabalho com a leitura ao longo do desenvolvimento desta pesquisa.

não os tinham muito claros. Identificamos, dessa maneira, outra questão de caráter teórico-prática que se refere à incompatibilidade entre características de gênero, os propósitos comunicativos e o texto usado para materializar o gênero.

Os dados sinalizaram que os textos da produção inicial não atendiam aos propósitos comunicativos de um resumo escolar. Esses propósitos seriam, por exemplo, a escrita de um texto sintetizando as informações de um texto-fonte e a consideração do contexto de produção. Diferentemente disso, os textos apresentavam a defesa de uma ideia. Dessa maneira, evidenciou-se a necessidade de um realinhamento entre o texto que materializa o gênero e os propósitos comunicativos, para depois realinhá-lo em uma hierarquia de gênero, como sugere Swales (2004), para tentar evidenciar para os participantes o “valor” do gênero que estavam estudando.

Ao considerar a discussão do realinhamento entre gênero e propósitos, discordamos parcialmente de Devitt (2009) quando a pesquisadora afirma que independentemente do ensino explícito o gênero afetará de qualquer maneira a aprendizagem dos alunos. Pelos dados obtidos, podemos verificar que a intervenção didática contribuiu para a apropriação de características de gênero. Assim, o ensino explícito, em relação à experiência de escrita com os discentes da 2ª série do CTIIE foi relevante.

Enfim, essa experiência com o gênero resumo escolar, em sala de aula, sob uma abordagem sócio-retórica, nos possibilitou (re)pensar a prática pedagógica acerca do trabalho com a leitura e a escrita. Assumimos um posicionamento teórico, agimos com mais autonomia para a proposição de atividades, questionamos a nossa própria prática, buscamos contemplar, de modo mais satisfatório, as variáveis de tempo para o desenvolvimento do trabalho, as necessidades discentes, as prescrições institucionais e o contexto de sala de aula. Esses fatores proporcionaram as seguintes ações pedagógicas durante a pesquisa:

- (a) buscar meios de melhor explorar as características de gênero em atividades pedagógicas (proposição e execução de um curso baseado em gênero);
- (b) realizar escolhas didáticas em sintonia com as necessidades discentes relacionadas à TSA e à PSA;
- (c) atentar-se para as limitações de tempo, de recursos didáticos como material apropriado para o nível e modalidade de ensino;
- (d) propor e/ou adaptar materiais didáticos;
- (e) vivenciar a experiência de coconstrução de conhecimentos a respeito das múltiplas possibilidades de usos da língua(gem).

Em relação à aplicação do modelo em sala de aula durante o curso de escrita, percebemos, também, que ele funcionou como um instrumento facilitador das atividades da docente pesquisadora. A organização do trabalho docente para instrumentalização e conscientização crítica de gênero discente mostrou-se direcionada, no sentido de que a teoria trouxe luz para as escolhas possíveis de serem realizadas. Para nós, esse embasamento teórico representa um ganho, pois a compreensão da teoria nos proporcionou uma mudança de prática como evidenciamos no início do capítulo teórico (ARANHA, 1996).

A partir dessas reflexões, destacamos como contribuições, para a Linguística Aplicada, a necessidade de material de leitura e escrita, para o EM, que enfatize também o aspecto sócio-retórico de gênero e a apresentação do modelo retórico para a leitura e a escrita de resumo escolar. Observamos questões teóricas que podem ser discutidas e que, de algum modo, foram motivos de dificuldades para o desenvolvimento da pesquisa. Seguimos apresentando essas questões na próxima seção.

4.2 Limitações da pesquisa e sugestões de futuros estudos

Chegar a este ponto do trabalho de pesquisa, parar e analisar de maneira crítica o que realizamos e como realizamos nos permite afirmar que o trabalho foi muito intenso. Tivemos muitos momentos de dúvidas sobre a teoria sócio-retórica, preocupações referentes à metodologia e ao público-alvo. Em relação à teoria, fomos buscando soluções por meio do diálogo com a professora orientadora, com outros professores e discentes do Programa, cursando disciplinas e muito estudo. No que tange à metodologia, redesenhada várias vezes, um processo próprio de uma pesquisa qualitativa (FLICK, 2009). Buscamos nos concentrar no que os dados nos sugeriam em cada fase da investigação. No que se refere ao público-alvo, em certo momento, ficamos apreensivos por não conhecermos previamente o grupo de alunos com o qual iríamos trabalhar, mas a partir do momento que começamos o curso, nos sentimos mais seguros. Ressaltamos que os participantes nos surpreenderam pela maturidade com que colaboraram com a pesquisa.

Percebemos como uma limitação, também, a ausência de pesquisas que tratem de escrita com fins específicos no EMTII, ou no EM propedêutico. Entre as dificuldades enfrentadas no desenvolvimento da pesquisa, podemos citar, ainda, o tempo restrito para o desenvolvimento de mais atividades de fixação e revisão sobre o resumo escolar, para uma maior didatização do modelo proposto. cremos, porém, que os resultados obtidos são satisfatórios, embora se trate apenas um grupo de alunos de um dos cursos técnicos do IFG. Os resultados podem, contudo, contribuir para a reflexão em outros contextos de formação discente e docente.

As limitações apresentadas podem motivar futuras pesquisas, como: (a) aspectos a serem priorizados na formação de professores para o ensino e aprendizagem de leitura e escrita de textos referentes a gêneros acadêmicos e escolares no contexto da EPTNM; (b)

como fazer a ligação entre gêneros escolares, os acadêmicos e os profissionais³⁹; e (c) como o currículo real dos cursos técnicos propõem o trabalho com a leitura e a escrita.

Seguimos apresentando o parecer dos participantes.

4.3 Retorno dos resultados aos participantes discentes

No dia 03 de novembro de 2014, apresentamos aos discentes, participantes da pesquisa, os resultados da análise dos dados que tinham sido debatidos no VI Seminário de Estudos Linguísticos da Unesp (SELIN), ocorrido entre os dias 09 e 11 de setembro de 2014. Realizamos esse retorno porque concordamos com Paiva (2005, p. 55) que devemos socializar os resultados da pesquisa antes do encerramento do texto, “pois é importante que as vozes dos pesquisados também estejam presentes no trabalho e que o pesquisador se disponha, de alguma forma, a contribuir com quem lhe abre as portas.”

A apresentação ocorreu na sala de aula no horário da disciplina de Metodologia Científica. O professor nos cedeu novamente a aula para que pudéssemos apresentar a análise de dados aos discentes, ouvir e coletar a apreciação deles sobre a pesquisa realizada. Cada participante comentou da seguinte maneira:

- *Ana: Como não concordar? Você foi uma ótima professora todos os conteúdos foram bem esclarecidos e bem ministrados. As aulas foram bem dinâmicas. E também estou totalmente de acordo com todos os critérios. (Resposta ao retorno da pesquisa, 03/11/2014)*
- *Beto: Sim, estou totalmente de acordo com os resultados sobre o resultado da pesquisa. No meu ponto de vista esta pesquisa proporcionou ganhos tanto para a pesquisadora tanto para os participantes. Com relação à apresentação, todos os dados tanto sobre a pesquisa, como de que jeito seria esta pesquisa, tudo ficou muito claro, bem explicado e organizado. Esta pesquisa me proporcionou muitos conhecimentos sobre o resumo escolar, esclareceu muitas dúvidas que antes estavam me incomodando. (Resposta ao retorno da pesquisa, 03/11/2014)*

³⁹ Nesta versão final, agradecemos à profa. Dra. Marília Mendes Ferreira pela sugestão de pesquisa.

- *Carla: estou totalmente de acordo, levando em conta o que aprendemos, e como aprendemos. No início, o que sabíamos não era nem 30% do que sabemos hoje, ainda temos muito o que aprender, porém, o nosso conhecimento foi muito ampliado. (Resposta ao retorno da pesquisa, 03/11/2014)*
- *Diego: Tanto a apresentação quanto a análise obtiveram ótimos resultados. Tudo que estudamos e que aprendemos, tudo, está totalmente de acordo. Aprendi muito com todas as aulas da Rita, agradeço muito por toda a oportunidade de aprendizado que tive. (Resposta ao retorno da pesquisa, 03/11/2014)*
- *Eva: Estou completamente de acordo. Os resultados obtidos foram ótimos. A pesquisa foi desenvolvida de uma forma muito organizada, detalhada e etc. O respeito e o cuidado que a professora teve foram muito importantes pra o resultado final da pesquisa. (Resposta ao retorno da pesquisa, 03/11/2014)*
- *Felícia: Diante o resultado exposto pela professora me encontro totalmente de acordo, já que a análise está condizente com os fatos vivenciados. A pesquisa além de contribuir com o trabalho realizado enriqueceu nosso conhecimento. (Resposta ao retorno da pesquisa, 03/11/2014)*
- *Graça: Estou totalmente de acordo, pois ela expôs bem de forma que com que privou totalmente nossa identidade, ela conseguiu demonstrar as melhorias por nós efetivadas. Apresentou de forma que pude entender bem o trabalho por ela elaborado. (Resposta ao retorno da pesquisa, 03/11/2014)*
- *Hélio: Eu concordo com tudo que foi apresentado na apresentação do trabalho sem discordar de nada pelo simples fato por que melhorei muito minha escrita em comparação com o início do bimestre e minha visão sobre texto de resumo também mudou totalmente com o início do trabalho da professora. (Resposta ao retorno da pesquisa, 03/11/2014)*
- *Ivo: Foi ótimo participar desta pesquisa, pois na condição de estudante e aprendiz, tive a oportunidade de adquirir muitos conhecimentos que com toda certeza, serão de fundamental importância em minha vida acadêmica me pouparão tempo e esforço para produções textuais independentemente do gênero, porém com uma qualidade de produção muito maior do que antes de adquirir tais conhecimentos. Por isso, digo que estou totalmente de acordo com os resultados obtidos e desde já parabeno a professora pelo seu trabalho, compromisso e competência. (Resposta ao retorno da pesquisa, 03/11/2014)*
- *Jane: Com a análise dos resultados obtidos, estou de acordo totalmente, pois percebo que houve toda uma fundamentação teórica e também experimental com os alunos do ano passado para que chegasse aos métodos que foram utilizados. Esses métodos no meu ponto de vista foram eficazes, pois, como aluna, percebo que evolui muito na escrita de um resumo, reconstruí muitos conceitos e sei que ainda há muito que aprimorar. (Resposta ao retorno da pesquisa, 03/11/2014)*

Os comentários dos participantes muito nos alegram e só temos a agradecê-los pela generosidade, participação, questionamentos, paciência e dedicação. Eles foram essenciais para o desenvolvimento da nossa pesquisa, para os resultados que obtivemos e para nos motivar a continuar perseverando na nossa profissão e aprimoramento profissional.

Estamos saindo deste processo de doutoramento seguros de que assumir a posição de professor investigador (BORTONI-RICARDO, 2008), aquele que vê na sua própria prática o objeto a ser investigado, nos fortalece tornando-nos um profissional mais questionador que:

- busca respostas;
- enfrenta o desconhecido e nesse enfrentamento, acaba se conhecendo também;
- identifica suas potencialidades e as desenvolve;
- identifica suas fraquezas e procura saná-las;
- concebe seu aluno como um parceiro na coconstrução de conhecimentos, a escola como um lugar de vivências e práticas sociais, a teoria, como uma chave para novas descobertas e a prática de sala de aula, como um planejamento sempre em construção que permite sempre ser diferente, possibilitando (re)pensar teorias.

É um encerramento que obedece aos protocolos de pesquisa, aos “tempos” que precisamos cumprir. Entretanto, a pesquisa continua... Mas com outro olhar... Novas perguntas... Outros desafios... Outros “tempos” a cumprir...

REFERÊNCIAS

ALVES, M. *Como escrever teses e monografias: um roteiro passo a passo*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2007.

ANGROSINO, M. *Etnografia e observação participante*. Tradução José Fonseca. Porto Alegre: Artmed, 2009.

AMARAL, E. et al. *Novas Palavras: Língua Portuguesa*. V.3. São Paulo: FTD, 2010.

ANDRADE, M. M. de. *Introdução à metodologia do trabalho científico: elaboração de trabalhos na graduação*. 9 ed. São Paulo: Atlas, 2009.

ARANHA, S. *A argumentação nas introduções de trabalhos científicos da área de Química*. 104f. 1996. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1996.

_____. A otimização da escrita acadêmica através da conscientização textual. In.: *Anais do XXXI Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo*, Fundação de Ensino “Eurípides Soares da Rocha”, Marília, 2002.

_____. *Contribuições Linguísticas para a argumentação da introdução acadêmica*. 184f. 2004. Tese (Doutorado em Letras, Linguística e Língua Portuguesa). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2004.

_____. A busca de Modelos Retóricos mais Adequados para o Ensino da Escrita Acadêmica. *Revista do GEL Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo*, Araraquara, v. 4. n.2, 2007, p. 97-114.

_____. The development of a genre-based writing course for graduate students in two fields. In.: BAZERMAN, C.; BONINI, A.; FIGUEIREDO, D. (Eds.) *Genre in a changing world*. Colorado, USA: Parlor Press, 2009, p. 473-490.

ASSIS, J. A.; MATA, M. A. da; PERINI-SANTOS, P. Ensino/aprendizagem de resumos acadêmicos em sala de aula: negociação de representações. In.: *Anais do II Encontro Internacional Linguagem, Cultura e Cognição: Reflexões para o Ensino*. Campinas, SP: Graf. FE; ALB, 2003.

ASKEHAVE, I.; SWALES, J. M. Genre identification and communicative purpose: a problem and a possible solution. *Applied Linguistics*, v. 22, n. 2, p. 195-212, 2001.

_____; NIELSEN, A. E. Web-mediated genres: a challenge to traditional genre theory. *Working Papers*, n. 6, p. 1-50, 2004.

BARCELOS, A. M. F. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de língua. In.: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes, 2006, p. 15-41.

BARROS, A. J. S.; LEHFELD, N. A. S. *Fundamentos de metodologia científica*. 3 ed. São Paulo: Pearson, 2013.

BAWARSHI, A. S.; REIFF, M. J. *Gênero: história, teoria, pesquisa, ensino*. Tradução de Benedito Gomes Bezerra [et al]. São Paulo: Parábola, 2013.

BAZERMAN, C. *The Informed Write: Using sources in the Disciplines*. Colorado: 5 TH Edition, 1995.

_____. *Gênero, agência e escrita*. Judith Chambliss Hoffnagel e Angela Paiva Dionísio (Organizadoras). Tradução e adaptação de Judith Chambliss Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2006.

BENESCH, S. Needs Analysis and curriculum development in EAP: An example of a critical approach. In: *TESOL Quarterly*, v. 30, 1996. p.723-738.

BENESCH, S. Rights analysis: studying power relations in an academic setting. English for Specific Purposes. In.: HYLAND, K. *English for academic purposes: an advanced resource book*. New York: Routledge, 2006, p.180-185.

BENFICA, M. F. M. B. Retextualização. *Glossário Ceale*. Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para educadores. Disponível em: <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/retextualizacao>>. Acessado em: 05 de abr. de 2015.

BEZERRA, B. G. *Gêneros introdutórios em livros acadêmicos*. Tese. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2006. 243p.

BIASI-RODRIGUES, B.; BEZERRA, B. G. Propósito Comunicativo em Análise de gênero. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, SC, v. 12, n. 1, p. 231-249, jan./abr. 2012.

_____; HEMAIS, B.; ARAÚJO, J.C.. Análise de gêneros na abordagem de Swales: princípios teóricos e metodológicos. In.: BIASI-RODRIGUES, B.; ARAÚJO, J. C.; SOUSA, S. C. T. (org) *Gêneros textuais e comunidades discursivas: um diálogo com John Swales*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

_____. *Estratégias de condução de informações em resumos de dissertações*. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Linguística. Florianópolis, 1998.

BITZER, L.F. The Rhetorical Situation. *Philosophy and Rhetoric* 1.1, 1968, p. 1-14.

BHATIA, V. K. *Analysing genre: language use in professional settings*. London: Longman, 1993.

BORBA, V. M. R. *Gêneros Textuais e Produção de Universitários: O resumo acadêmico*. 219f. 2004. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal de Pernambuco. Recife: 2004.

BORTONI-RICARDO, S. M. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL, Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. In.: *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*. V1. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

_____. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Lei da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. *Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]*, Brasília, DF, 30 de dez. de 2008. Seção 1, p. 1.

_____. Resolução do Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Básica CNE/CEB nº. 6 de setembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. *Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]*, Brasília, DF, 21 de set. de 2012.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]*, Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27834-27841.

_____. Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. *Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]*, Brasília, DF, p.5.

_____. Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. *Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]*, Brasília, DF, p.18.

CAMPEDELLI, S.Y; SOUZA, J. B. *Produção de texto e Usos da linguagem: Curso de Redação*. São Paulo: Editora Saraiva, 1998.

CINTRA, A. M. M. Português Instrumental: um percurso. In.: CELANI, M. A. A.; FREIRE, M. M.; RAMOS, R. C. G. *A abordagem instrumental no Brasil: um projeto, seus percursos e seus desdobramentos*. Campinas, SP: Mercado de Letras, EDUC, 2009.

_____. Português Instrumental para Fins Acadêmicos: A análise de Necessidades. *The ESpecialist*, São Paulo, vol.13, nº 2, 1992, p.117-132.

_____; PASSARELLI, L. G. Revisitando o ensino de língua portuguesa para fins específicos. In.: CINTRA, A. M. M. (Org.). *Ensino de língua portuguesa: reflexão e ação*. São Paulo: EDUC, 2008, p.59-72.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. *Pesquisa narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa*. Tradução: grupo de pesquisa narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

DEAN, D. *Genre theory: teaching, writing, and being*. 2008.

_____. Summarization. In.: DEAN, D. *What works in writing instruction: research and practices*. Illinois: National Council of Teachers of English, 2010.

DEVITT, A. J. *Generalizing about Genre: New Conceptions of an Old Concept*. College Composition and Communication, Vol. 4, N° 4, December, 1993.

_____. *Writing Genres*. Southern Illinois University Press, 2004.

_____. Teaching Critical Genre Awareness. In.: BAZERMAN, C.; BONINI, A.; FIGUEIREDO, D. (Eds.) *Genre in a changing world*. Colorado, USA: Parlor Press, 2009, p. 337-350.

DIONÍSIO, A. P.; HOFFNAGEL, J.C. (org.). *Gênero textual, agência e tecnologia*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

FLICK, U. *Desenho da pesquisa qualitativa*. Tradução Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GIBBS, G. *Análise de dados qualitativos*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GREEN, J.L.; DIXON, C. N.; ZAHARLICK, A. A etnografia como uma lógica de investigação. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 42. p. 18-79. Dez. 2005.

GRESSLER, L. A. *Introdução à pesquisa: projetos e relatórios*. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

HEMAIS, B.; BIASI-RODRIGUES, B. A proposta sociorretórica de John M. Swales para o estudo de gêneros textuais. In.: MEURER, J.L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH (Orgs.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 108 – 129.

HYLAND, K. *Genre and second language writing*. United States of America: University of Michigan Press, 2004.

HYON, S. Genre in three traditions: implications for ESL. *TESOL Quarterly*, 30: 693-722, 1996.

INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS. Instituição. Disponível em: <<http://ifgoias.edu.br/instituicao>>. Acesso em: 30 de jun. de 2014.

JOHNS, A. M. Introduction: Genre in the Classroom. In: *Genre in the Classroom: Multiple Perspectives*. London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 2002. p. 3-13.

KÖCHE, V. S.; BOFF, O. M. B.; PAVANI, C. F. *Prática Textual: atividades de leitura e escrita*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

LARSEN-FREEMAN, D.; LONG, M.H. *An introduction to second language acquisition research*. New York: Longman, 1994.

MACHADO, A. R. Revisitando o conceito de resumos. In.: DIONÍSIO, A. P. *et al* (Org.). *Gêneros Textuais e Ensino*. 5. Ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

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

MEDEIROS, J. B. *Redação Científica*: a prática de fichamentos, resumos, resenhas. 11 ed. São Paulo: Atlas, 2012.

MELLO, H. A. B.; REES, D. K. A investigação etnográfica em sala de aula de segunda língua/língua estrangeira. *Cadernos do IL* (UFRGS), v. 1, p. 30-50, 2011.

MEURER, J.L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. *Gêneros: teorias, métodos, debates* (orgs.). São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

MILLER, C. R. Genre as social action. *Quarterly Journal of Speech*, National Communication association: 1984, p. 151-167.

_____, Rhetorical Community: The Cultural Basis of Genre. In.: FREEDMAN, A.; MEDWAY, P. (orgs.), *Genre and the New Rhetoric*. Londres/Bristol, Taylor Francis, 1994, p. 67-78.

OLIVEIRA, J. L. *Texto Acadêmico*: Técnicas de redação e pesquisa científica. 8 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 103-112.

PAIVA, V. L. M. O. Reflexões sobre ética e pesquisa. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v.5, n.1, 2005, p.43-60.

RAMOS, R. D. C. G. Gêneros textuais: uma proposta de aplicação em cursos de inglês para fins específicos. In: *The ESspecialist*, v. 25, n. 2, p. 107-129, 2004. (PUC-SP/LAEL).

REDAÇÃO NO ENEM 2013. *Guia do participante*. Brasília – DF, 2013.

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

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

SERRANO, G. P. *Investigación Cualitativa*. Madrid: Editorial La Muralla, 1994.

SILVA, E. M. Resumo Acadêmico em sala de aula: uma experiência com graduandos em geografia. *Anais do SIELP*, Volume 2, nº. 01. Uberlândia: EDUFU, 2012.

SILVA, E. Resumo Acadêmico. In: SILVA, Elizabeth de (org.). *Professora, como é que se faz?* Campina Grande: Bagagem, 2012, p. 43-64.

SILVA, J. Q. G.; MATA, M. A. Proposta tipológica de Resumos: um estudo exploratório das práticas de ensino da leitura e da produção de textos acadêmicos. In.: *SCRIPTA*, Belo Horizonte, v.5, n. 11, p. 123-133, 2º sem. 2002.

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

SONGHORI, M. H. Introduction to needs analysis. In: *English for Specific Purposes World*, [s.l.], v.7, n. 4, 2008.

SWALES, J. M. *Genre Analysis: English in academic and research settings*. 12 ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

_____; FEAK, C. B. *Academic Writing for Graduate Students: A Course for Nonnative Speakers of English*. United States of America: University of Michigan Press, 1994.

_____. *Research genres: explorations and applications*. New York: Cambridge University Press, 2004.

_____. *Repensando gêneros: Uma nova abordagem ao conceito de comunidade discursiva*. Trabalho apresentado no Re-thinking Genre Colloquium, Universidade de Carleton, Ottawa, abril de 1992, p. 1-15. (Trad. de Benedito Gomes Bezerra).

_____. Worlds of Genre: Metaphors of Genre. In: Bazerman, C.; Bonini, A.; Figueiredo, D. (org.) *Genre in a changing world*. X ed. Santa Barbara, CA: The WAC Clearinghouse and Parlor Press, 2009a. p. 291-313.

_____. Sobre modelos de análise do discurso. In.: BIASI-RODRIGUES, B.; ARAÚJO, J. C.; SOUSA, S. C. T. (org.) *Gêneros textuais e comunidades discursivas: um diálogo com John Swales*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009b, p. 33-47.

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

VIEIRA, B. G. A. M. *Passos para a elaboração de um curso de EAP para pós-graduandos em Ciência da Computação*, 2014. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada. Departamento de Estudos Linguísticos, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto.

VYGOTSKY, L. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, [1987] 2008.

ZAHARLICK, A.; GREEN, J. *Etnographic Research*. Manuscript. The Ohio State University, 1991.

ANEXOS

ANEXO A – Parecer do Comitê de Ética

"FACULDADE DE CIÊNCIAS
CAMPUS DE BAURU/ UNESP -
"JÚLIO DE MESQUITA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: (D) Escrevendo o Resumo Escolar no Ensino Médio Técnico Integrado Integral: uma experiência de descrição e escrita de gênero

Pesquisador: Rita Rodrigues de Souza

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 26074213.5.0000.5398

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 534.799

Data da Relatoria: 05/02/2014

Apresentação do Projeto:

O projeto valoriza a produção do gênero resumo na Língua Materna para discentes do ensino médio, particularmente pela contribuição desta formação, uma vez que na Educação Básica o resumo escolar é predominantemente usado como instrumento para controle da leitura do aluno e a retextualização não é tomada como objeto de estudo. Tal deficiência vem contribuindo para dificuldades destes alunos quando os mesmos ingressam no ensino superior. Esse problema incentiva à investigação de possibilidades de se trabalhar a escrita desse gênero na Educação Básica de modo pedagógico, tornando-a uma ferramenta para o desenvolvimento de capacidades de linguagem dos estudantes. Neste cenário, o projeto articula um duplo desafio: o de desenvolver um processo formativo (curso) simultaneamente ao de realizar uma dinâmica investigativa que buscará compreender toda esta trajetória.

Objetivo da Pesquisa:

Visa à descrição e escrita do gênero resumo escolar sob o viés teórico-metodológico da abordagem sociorretórica de gênero, de modo a possibilitar aos discentes a conscientização/instrumentalização para a aprendizagem de gêneros em Língua Materna no Curso Técnico Integrado Integral em Eletrotécnica.

Endereço: Av. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01
Bairro: CEP: 17.033-360
UF: SP **Município:** BAURU
Telefone: (143)103-6087 **Fax:** (143)103-6087 **E-mail:** arimaia@fc.unesp.br

"FACULDADE DE CIÊNCIAS
CAMPUS DE BAURU/ UNESP -
"JÚLIO DE MESQUITA



Continuação do Parecer: 534-799

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

O trabalho indica risco mínimo relativo à saúde emocional dos participantes, caracterizado pelo estresse devido à exposição presencial em atividades coletivas, entretanto, a pesquisadora demonstra atenção a este aspecto, manifestando no TCLE os cuidados para lidar com estas eventualidades.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa apresenta-se bem delimitada, com o objetivo e a metodologia articulados ao que se pretende investigar. Também se compromete em oferecer uma devolutiva do relatório produzido aos participantes.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O TCLE respeita as orientações da resolução 466/2012, apresentando claramente os objetivos da pesquisa, a garantia de anonimato, o voluntariado na participação, a ausência de benefícios financeiros aos participantes.

Recomendações:

Tendo em conta que os participantes do estudo serão os discentes do 2º. ano do ensino médio, muitos deles com idade inferior a 18 anos e, portanto, deverão ter seus termos assinados pelos pais/responsáveis, sugiro que para os menores seja feito um Termo de Assentimento de modo que tenham participação ativa neste processo decisório.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

O projeto está elaborado adequadamente tanto metodológica quanto eticamente. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido está elaborado em acordo com a resolução 466/12 e respeita os direitos dos participantes da pesquisa. Sugere-se que seja elaborado um Termo de Assentimento para que os participantes tomem conhecimento sobre a natureza de seu envolvimento na pesquisa.

Endereço: Av. Luiz Edmundo Carrão Coube, nº 14-01
Bairro: CEP: 17.033-360
UF: SP **Município:** BAURU
Telefone: (143)103-6087 **Fax:** (143)103-6087 **E-mail:** arimaia@fc.unesp.br

"FACULDADE DE CIÊNCIAS
CAMPUS DE BAURU/ UNESP -
"JÚLIO DE MESQUITA



Continuação do Parecer: 534.799

BAURU, 19 de Fevereiro de 2014

Assinador por:
Ari Fernando Maia
(Coordenador)

Endereço: Av. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01
Bairro: CEP: 17.033-360
UF: SP Município: BAURU
Telefone: (143)103-6087 Fax: (143)103-6087 E-mail: arimaia@fc.unesp.br

ANEXO B – Texto: Cientistas conseguem "roubar" eletricidade de folhas de espinafre

Curso de Escrita Técnico-Acadêmica: Resumo Escolar e Relatório de Experiência numa abordagem sociorretórica de gênero

Aula nº 01 – 05/08/2013

Cientistas conseguem "roubar" eletricidade de folhas de espinafre Inspiração na natureza pode ajudar a melhorar a eficiência de painéis solares convencionais

As células solares mais avançadas do mundo não são as sofisticadas estruturas fotovoltaicas criadas em laboratório. O sistema com maior eficiência de conversão de energia conhecido pelo homem está nas plantas, que usam o simples mecanismo das folhas para transformar água, gás carbônico e luz solar em alimento. Essa perfeição natural levou um grupo de pesquisadores norte-americanos a desenvolver um modelo que usa proteínas vegetais para gerar elétrons a partir da luz. Se der certo, a ideia pode multiplicar a eficiência energética obtida hoje com painéis solares.

Os cientistas da Universidade de Geórgia combinaram uma folha de espinafre com nanotubos de carbono para formar um sistema híbrido. Enquanto a matéria natural faz o trabalho de liberar elétrons, o elemento artificial capta as partículas para gerar eletricidade.

Desenvolvemos uma forma de interromper a fotossíntese e, assim, podemos capturar os elétrons antes que a planta os use para fazer açúcares - explica, em um comunicado à imprensa, Ramaraja Ramasamy, professor da Escola de Engenharia da instituição e principal criador das células de energia verde.

Os elétrons usados para formar a corrente elétrica são originados na quebra dos átomos de hidrogênio e de gás carbônico absorvidos pela planta. Normalmente, a folha usa a luz solar como catalisadora para fazer o processo químico que resulta em oxigênio e nutrientes. O CO₂ que está na atmosfera e a água liberam O₂, e os elétrons do hidrogênio se juntam com o carbono num ciclo que usa os compostos para gerar glicose. Esse é o modelo básico da fotossíntese - ensina Paulo Salles, professor do Núcleo de Educação Científica do Instituto de Ciências Biológicas da Universidade de Brasília (UnB). Eles (os pesquisadores) estão pegando esse meio em que a clorofila gera elétrons em movimento e desviando as partículas para um gerador de energia - aponta.

Expectativa

A fonte criada pelos norte-americanos usa como matéria-prima os tilacoides, proteínas que capturam e transformam a energia solar nas folhas. A estrutura é ligada a várias camadas de nanotubos de carbono, 50 mil vezes mais finos que um fio de cabelo. A cobertura age como condutor elétrico entre a proteína e o fio que leva a energia ao circuito.

A carga obtida ainda não é suficiente para alimentar uma residência, mas é cerca de 10 vezes maior que os resultados de outros experimentos energéticos feitos com plantas. Diversos grupos de pesquisa já chegaram a usar cactus e algas ainda vivas para domar o processo da fotossíntese. Em um caso, usaram-se biocélulas fabricadas com eletrodos modificados por enzimas.

Se a equipe da Universidade de Geórgia obtiver ao menos metade dos resultados alcançados pelas plantas com o modelo dos nanotubos de carbono, o avanço tecnológico já será impressionante. Enquanto uma célula fotovoltaica artificial comum consegue converter entre 17% e 20% da luz solar que incide sobre ela, uma planta pode operar a uma eficiência de 100%.

Nas células solares, uma parte da luz é refletida. Não tem como usar tudo - aponta Arno Krezinger, coordenador do Laboratório de Energia Solar da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

De acordo com o especialista, algumas pesquisas já conseguiram criar células em laboratórios com eficiência de 30%. Esse tipo de resultado é obtido com equipamentos que acumulam várias camadas de condutores ou usam materiais mais modernos para absorver a maior quantidade de raios solares possível.

(Roberta Machado / Zero Hora)

Adaptado de: JC e-mail 4780, de 31 de Julho de 2013. Disponível em: <<http://www.jornaldaciencia.org.br/Detailhe.jsp?id=88458>>. Acesso em: 01 de ago. de 2013.

ANEXO C – Reportagem: Um apagão no país ensolarado

C LIÇÕES DE ECONOMIA

Um apagão no país ensolarado

Temos hidrelétricas, pré-sal, vento e sol de sobra. E, ainda assim, corremos o risco de racionamento de energia. Como chegamos a esse ponto?

Marcos Coronato e Alexandre Mansur

O evento já ameaça entrar para o calendário oficial do brasileiro: entre o feriado de Ano-Novo, em 1^a de janeiro, e o Carnaval, chega o dia de verão em que descobrimos estar sob risco de racionamento de energia pior do que gostaríamos. Neste ano, a efeméride caiu no início de fevereiro, quando o risco de racionamento para o ano chegou aos 6%. Não se trata de um limite oficial, mas o setor convencionou que, num sistema saudável, bem dimensionado e bem administrado, tal risco nunca deveria superar 5%. A desconfiança sobre o fornecimento de energia piora com episódios como a falha de transmissão ocorrida na terça-feira da semana passada, entre as regiões Norte e Sudeste. A pane deixou sem luz pelo menos 5 milhões de pessoas. Sob o piscar das luzes, o cidadão e contribuinte tem o direito de se incomodar. Num país com usinas hidrelétricas gigantes, como Itaipu e Tucuruí, com sol e vento fortes, reservas de gás natural e o petróleo do pré-sal, por que vivemos sob o espectro do racionamento?

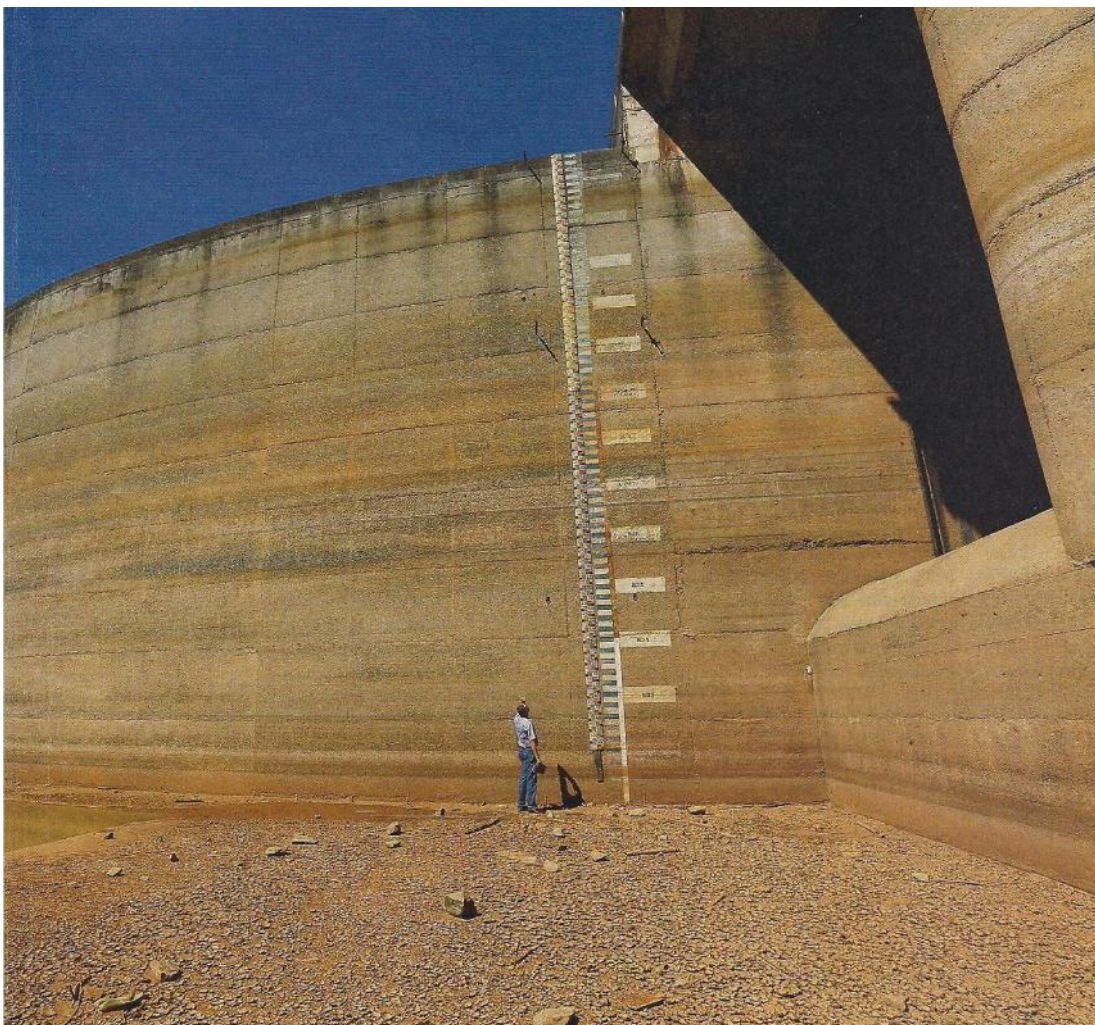
As reações do governo tendem a jogar a culpa no clima. É verdade que São Pedro não ajudou. Um período de tão pouca chuva sobre os reservatórios, como o iniciado no segundo semestre de 2013, só ocorreu em 2001, ano em

que o governo federal teve de montar uma equipe para lidar com a crise – o “Ministério do Apagão”. Não se pode dizer, entretanto, que a seca atual seja extraordinária. “O cenário realmente coloca o sistema sob pressão. Mas ele precisa ter condições de aguentar essas situações atípicas”, diz Eduardo Bernini, ex-presidente da Eletropaulo. Nas últimas décadas, houve períodos com similar falta de chuva, sem que o fornecimento de energia ficasse tão ameaçado. Outras secas desse tipo virão no futuro. O problema verdadeiro surgiu, principalmente, por outros dois motivos, sem nenhuma relação com os desígnios da natureza. Nenhum deles admite soluções fáceis e imediatas, mas isso não desculpa os formuladores das políticas públicas para o setor. Nenhum dos dois surgiu do dia para a noite.

O primeiro dos motivos foi a decisão de não mais construir usinas hidrelétricas com grandes reservatórios, pela dificuldade do poder público em lidar com suas consequências – o deslocamento de populações das áreas afetadas e o impacto ambiental da inundação. Diante do ativismo de grupos indígenas, populações atingidas e ambientalistas, com apoio do Ministério Público e do Poder Judiciário, tornou-se difícil construir hidrelétricas com grandes reservatórios,



SEM RESERVAS
Represa em Bragança Paulista, São Paulo, com pouca água. A seca atrapalha, mas não é o maior problema



como Itaipu, concluída em 1982. Por isso, nos anos 1990, a política para o setor mudou. Desde então, o parque hidrelétrico brasileiro cresceu com usinas do tipo fio d'água, que não exigem barragens nem quedas-d'água. As maiores usinas em construção hoje, Belo Monte e São Luiz do Tapajós, são do tipo fio d'água. Pela ausência de reservatórios profundos, as usinas da nova geração são mais vulneráveis a secas. "Não temos mais reservatórios porque o país tropeçou em problemas ambientais", diz Luiz Fernando Vianna, presidente do Conselho da Associação Brasileira dos Produ-

tores Independentes de Energia Elétrica (Apine). Nos anos 1970, num cenário hipotético em que os reservatórios estivessem cheios e parasse de chover completamente, o país ainda teria energia por quase dois anos. No início dos anos 2000, esse período de resistência a secas caíra para seis meses e, hoje, está em pouco mais de quatro meses. Por isso, diante de um período especialmente seco, como foi o último semestre, o país tem com que se preocupar.

Esse problema foi agravado por uma descoberta recente. Vários dos reservatórios antigos e profundos estão secan-

do mais rapidamente do que deveriam. A falta de manutenção e o desmatamento do entorno têm levado terra e areia para esses lagos artificiais. "Os reservatórios já não têm mais tanta água quanto se imaginava, porque estão assoreando. Isso gera um problema", afirma Edvaldo Santana, ex-diretor da Agência Nacional de Energia Elétrica (Aneel) (*leia a entrevista na página 48*). A ausência de grandes reservatórios levou o país a uma via alternativa, que gerou um segundo problema – o segundo motivo que aumenta o risco de racionamento. Entre as várias fontes a que ►

LIÇÕES DE ECONOMIA

o país poderia recorrer, para complementar a hídrica, uma disparou à frente das outras. Tornamo-nos dependentes de usinas termelétricas.

Em comparação com as hidrelétricas, é rápido e barato construir usinas que gerem eletricidade a partir da queima de gás, óleo ou até carvão mineral – o trio de combustíveis fósseis poluidores. Construí-las também é mais simples e menos polêmico do que investir em energia nuclear, que, além de ser a opção mais cara, enfrenta as maiores resistências na área de segurança. As termelétricas também oferecem energia mais barata e confiável do que as principais fontes alternativas, como sol, vento e marés. O governo federal tem projeções animadoras para 2022, de aumento da importância da energia eólica e do gás natural, e de redução no uso de óleo. Mas 2022 está longe, e, no momento, a energia suja reina.

Até os anos 1990, essas usinas termelétricas eram vistas como uma forma de seguro para o sistema. Elas entrariam em ação só se tivéssemos algum problema com as hidrelétricas. No século XXI, o país se tornou dependente delas. A participação desse tipo de usina na capacidade total de produção de energia passou de 7%, em 2001, para 18% atualmente. “Elas se tornaram um seguro que usamos o tempo todo. Isso era previsível. Por isso, tínhamos de ter políticas para que elas se tornassem menos poluentes e produzissem energia mais barata”, diz o consultor João Carlos Mello, da Thymos Energia. A Apine, associação dos produtores independentes de energia, calcula que, a fim de tornar o sistema mais seguro, o país precisa duplicar a capacidade de geração das termelétricas baratas, cujo custo de fornecimento de 1 megawatt-hora (MWh) sai por R\$ 150. Atualmente, para garantir o suprimento, temos de contar com termelétricas cujo custo de fornecimento fica acima de R\$ 500 por MWh.

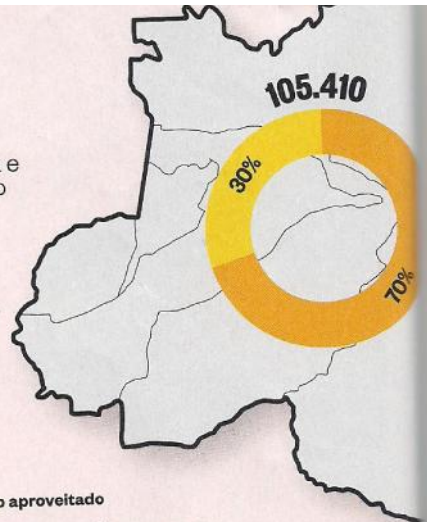
O custo mais alto chega ao consumidor de forma diluída. A conta relativa ao período de acionamento das termelétricas até agosto de 2013 será paga a partir deste ano. Nesse meio-tempo, o governo federal paga pela energia cara – é dinheiro queimado, em vez de ser usado para investimentos que tornem o sistema mais robusto no futuro. A maioria dos

O Brasil à meia-luz

De onde vem nossa energia e por que estamos mais perto de um racionamento

ÁGUA DE SOBRA

Mesmo com as hidrelétricas de Belo Monte (no Rio Xingu) e Jirau e Santo Antônio (no Rio Madeira), o país usa menos de 10% do potencial da maioria das bacias da Região Norte



Proporção do potencial hidrelétrico aproveitado



INVENTARIADO

Energia produzida ou garantida por estudos feitos no local

Potencial total da bacia em megawatt

ESTIMADO

Energia possível pelas características de relevo e de hidrografia

FONTES

De onde vem nossa eletricidade e os desafios de cada fonte de energia



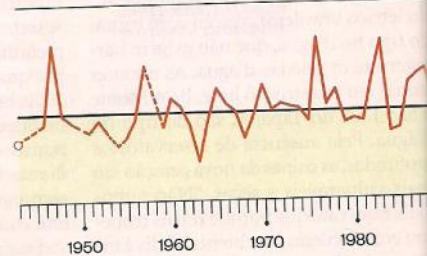
Produção total em gigawatt-hora

- HIDRELÉTRICA** | Grandes reservatórios resistem a anos de estiagem, mas as obras são difíceis
- ÓLEO COMBUSTÍVEL** | A usina é barata e funciona o ano todo. O óleo é caro e poluidor
- GÁS NATURAL** | O país tem grandes reservas, mais ainda não investiu o bastante para aproveitá-las
- CARVÃO** | Produz a energia mais suja e o combustível precisa ser importado
- NUCLEAR** | É a energia mais cara e – segundo alguns – também a mais perigosa
- EÓLICA** | O preço começa a competir com o gás. Mas o vento não sopra o ano inteiro
- BIOMASSA** | Não polui. Mas é preciso organizar a produção de matéria-prima vegetal
- OUTRAS** | O país pode usar mais energia solar, que, embora cara, atende a demandas locais

JÁ CHOVEU MENOS...

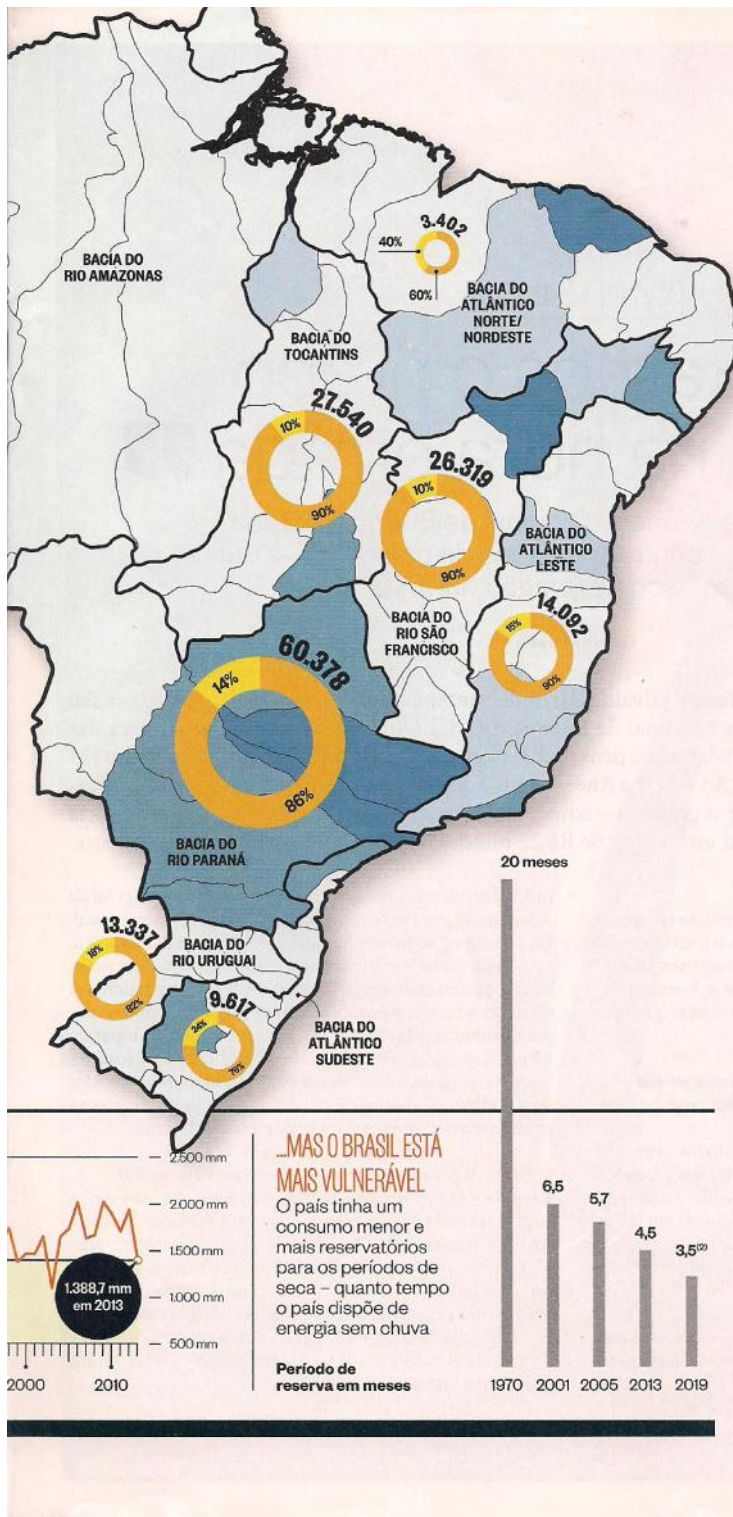
Dados de uma das estações mais antigas (na cidade de São Paulo) mostram períodos em que choveu menos

Total de chuva na estação do mirante de Santana (SP) por ano em milímetros⁽¹⁾



(1) Não há dados para os anos de 1944, 1946, 1950, 1954 e 1958. (2) Previsão

Fontes: Operador Nacional do Sistema (ONS); Aneel; Instituto Nacional de Meteorologia (Inmet)



políticos e técnicos do governo hesita em confrontar interessados que assumem um discurso ambientalista e indigenista. A presidente Dilma Rousseff mostrou sua posição no ano passado. Num discurso sobre mudanças climáticas, ela alertou para o desafio das termelétricas e para a dificuldade de gerar mais energia hídrica. “Temos de enfrentar um fato: se continuarmos a fazer hidrelétricas a fio d’água, se continuarmos a ter a forma e também toda a arquitetura de energia renovável como temos neste momento, haverá uma tendência inexorável de aumento das térmicas em nossa matriz”, disse. Isso significa um fator de vulnerabilidade a secas e de poluição. Antes de resolver esses problemas complexos, há ações rápidas e mais fáceis de adotar.

Não se pode dizer que o parque energético brasileiro cresça pouco. Desde 2003, a capacidade de geração se expandiu, em média, 2,4% ao ano. É menos do que o necessário para uma economia em forte expansão, mas, infelizmente, não somos uma economia em forte expansão. Esse ritmo é o suficiente para acomodar o crescimento modesto que o país exhibe. A rede de transmissão cresceu 3,8% ao ano no mesmo período. Os investimentos das estatais do setor, depois de passar por um achatamento entre 2002 e 2007, vêm crescendo. As declarações de incômodo de Dilma em 2013 diante do avanço das termelétricas deixam claro que essa expansão não garante ao país o sistema mais confiável possível.

Ainda falta ao governo federal encontrar uma fórmula que estimule o capital privado a entrar no jogo, sem que a energia se torne cara demais. Mudanças nas regras do setor, no ano passado, sob o pretexto de reduzir a conta de luz, praticamente paralisaram o investimento privado em transmissão. Além disso, a estrutura física do sistema aumentou mais rapidamente do que a capacidade de administrá-lo. Será necessário investir em redes inteligentes, e em maior capacidade de monitoramento, para que o sistema se torne mais confiável. Enquanto o governo não se entender com os investidores e ambientalistas, nossas luzes continuarão piscando. ♦

Com Felipe Germano e Vinícius Gorczeski

APÊNDICES

APÊNDICE A - Curso de leitura e escrita: Resumo escolar em uma abordagem sócio-retórica

- **Disciplina:** Metodologia Científica
 - **Carga horária:** 10 encontros de 1h30min (20 aulas de 00h45min)
 - **Periodicidade:** Semanal, às segundas-feiras, primeiro horário (7h00min – 8h30min)
 - **Público-alvo:** Estudantes da 2ª série EMTII do Curso Técnico Integrado Integral em Eletrotécnica
 - **Local:** Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
 - **Idade:** 15 a 17 anos - **Nacionalidade:** Brasileiro/a - **Língua:** Língua Portuguesa **Período:** I semestre/2014

Ementa: Resumo escolar: (re) definição; conscientização do contexto de produção (situação e cultura); contexto de circulação; conhecimentos prévios; importância social do resumo; análise e sistematização linguístico-discursiva; compreensão da flexibilidade da estrutura retórica; elementos de coesão e coerência; reflexão sobre as potencialidades do gênero resumo escolar; produção e crítica.

Objetivo Geral: Conscientizar e instrumentalizar o discente acerca de conhecimentos de gênero para atividades de escrita.

Objetivos Específicos: Ao longo do curso, os discentes poderão ser capazes de:

- (Re) Construir concepção de resumo escolar: diferenciação entre técnicas de sumarização e gênero discursivo.
- Compreender a importância do contexto de produção discursiva com propósitos específicos em língua materna;
- Compreender a importância da consideração do contexto de circulação para a produção discursiva;
- Ativar conhecimentos prévios para a elaboração de resumo escolar;
- Compreender a importância social do resumo;
- Reconhecer elementos de coesão e coerência da estrutura retórica atinente ao gênero resumo escolar;
- Articular as partes da estrutura retórica do resumo escolar de modo coeso e coerente;
- Desenvolver capacidade de análise e sistematização linguístico-discursiva do gênero resumo escolar;
- Compreender a flexibilidade da estrutura retórica do resumo escolar;
- Demonstrar, a partir de produção discursiva, a consolidação e apropriação de características do gênero resumo;
- Desenvolver capacidade crítica por meio de reflexão sobre conhecimentos do gênero estudado.

Avaliação: Será realizada mediante a participação discente em atividades orais, escritas e autoavaliação. Atividades orais: exposição do entendimento sobre questões do texto em estudo; debates; exposição de resultados de estudo dirigido/pesquisa e reflexões sobre os conteúdos. Atividades escritas: elaboração de respostas para questões sobre o texto em estudo; escrita de reflexões sobre o aprendizado dos conteúdos e produção de resumo escolar. Para melhor sistematização das atividades escritas será proposto a criação de um portfólio individual. E a autoavaliação consistirá em um relato do discente acerca da participação no curso.

FASES DO CURSO (RAMOS, 2004)		
PRIMEIRA FASE: APRESENTAÇÃO (Conscientização e Familiarização)		
OBJETIVOS	CONTEÚDOS	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA
(Conscientização) -(Re)Construir concepção de resumo escolar -Compreender a importância da conscientização sobre o contexto de produção com propósitos específicos em língua materna	- Conceito e características de gênero - Contexto de produção -Propósitos comunicativos	Swales (1990); Ramos (2004); Dean (2008); Hyland (2004); Devitt (1993, 2004, 2009) Conceito de gênero, características, propósitos comunicativos e a contextualização sobre o contexto de produção são determinantes para a seleção de conteúdo, registro, estrutura composicional e recursos linguístico-discursivos. Um trabalho de conscientização de gênero que privilegie essas questões pode ser útil para que o discente construa conhecimentos para suprir necessidades discursivas imediatas (acadêmicas) e também futuras (profissionais e pessoais).
(Familiarização) -Ativar conhecimentos prévios para a elaboração de resumo escolar	Noções e reflexões: - Gênero - Texto x Contexto - Conteúdo e registro	Ramos (2004); Swales (1990); Dean (2008); Hyland (2004), Devitt (1993, 2004, 2009) É salutar que sejam tratadas, em sala de aula, noções sobre textualidade, texto e gênero, ativando os conhecimentos prévios dos alunos. Essas noções podem gerar reflexões em que o discente pode construir uma percepção de que os textos materializam os gêneros e esses, por sua vez, são sociais, históricos, culturais, situados, retóricos, ideológicos, flexíveis.
SEGUNDA FASE: DETALHAMENTO		
OBJETIVOS	CONTEÚDOS	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA
(Aspectos mais específicos) -Desenvolver capacidade de análise e sistematização linguístico-discursiva do gênero resumo escolar - Compreender a flexibilidade da estrutura retórica do resumo escolar	-Estrutura retórica: como se compõe cada parte do texto -Características linguístico-discursivas do resumo escolar: léxico e conectivos - Outros elementos: Título, referência, autoria, paragrafação, extensão	Swales e Feak (1994); Dean (2008); Hyland (2004); Devitt (1993, 2004, 2009); Aranha (1996, 2004, 2009); <i>Autores de manuais de metodologia do trabalho científico; Experiência de escrita (Piloto: 2013/2)</i> . O trabalho com o gênero possibilita: -integrar habilidades linguísticas; - prover os estudantes com um sentido de compreensão, uso e criticidade em relação aos textos trabalhados; -integrar gramática e processo de escrita/leitura; - ver gramática como um modo de compreender convenções em relação aos textos; -coordenar o desempenho de realidades, interações e identidades sociais.
(Reflexão e sistematização) - Refletir sobre as relações do gênero em estudo com outros existentes no contexto escolar e extraescolar - Perceber a possibilidade da aplicação dos conhecimentos de gêneros em	-Relações do gênero resumo escolar com outros gêneros - Conhecimentos de gêneros em atividades de escritas imediatas e futuras	Swales e Feak (1994); Aranha (1996, 2004); Dean (2008); Hyland (2004); Dean (2008); Devitt (1993, 2004, 2009) A reflexão e a sistematização de gênero podem: aumentar a familiaridade com um gênero. Isso significa que apesar de poucas situações retóricas serem exatamente iguais, somos capazes de estabelecer paralelos com fins e textos e relacioná-los com o que temos vivido e modificá-los para nosso uso em novas situações; ajudar estudantes a desenvolver estratégias para reconhecer e analisar variedades de registros apropriados para diferentes contextos; proximidades de

atividades de escritas imediatas e futuras		estruturas retóricas de gêneros; preparação para escritas futuras; gerar momentos propícios para “desmistificar” o gênero como forma fixa.
TERCEIRA FASE: APLICAÇÃO (Consolidação e Apropriação)		
OBJETIVOS	CONTEÚDOS	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA
(Consolidação) -Retomar os conhecimentos de gênero estudados	- Revisão dos conceitos estudados	Ramos (2004) - Espera-se que o discente articule o trabalho realizado nas fases da apresentação e de detalhamento de modo que as atividades desenvolvidas nessas duas fases anteriores, sobre componentes específicos do gênero estudado, se integrem e o discente possa perceber esse gênero como um todo.
(Apropriação) - Demonstrar consolidação e apropriação das características do gênero resumo escolar.	-Produção escrita	Ramos (2004) - O aluno precisará explorar o conhecimento adquirido para alcançar eficácia e originalidade.
QUARTA FASE: CONSCIÊNCIA DE GÊNERO <i>Acréscimo à Proposta de Ramos (2004)</i> Na perspectiva de Aranha (1996, 2004, 2009) e Devitt (2004, 2009)		
OBJETIVOS	CONTEÚDOS	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA
- Promover alteração no texto produzido fomentando o desenvolvimento da consciência crítica de gênero.	- Mudança e reescrita do gênero resumo escolar	Aranha (2004, 2009), Devitt (1993, 2004, 2009) - A conscientização dos alunos sobre as expectativas da CD e da necessidade de se moldar aos critérios dela; - Com o desenvolvimento da consciência de gênero, as pessoas têm uma melhor chance de ver como gêneros agem sobre eles e de afetar essas ações.

APÊNDICE B – Questionário Diagnóstico

QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO

Eu, Rita Rodrigues de Souza, convido você a responder este questionário com a finalidade de contribuir para o desenvolvimento do projeto de pesquisa intitulado “Escrevendo o Resumo Escolar no Ensino Médio Técnico Integrado Integral: uma experiência de descrição e escrita de gênero numa abordagem sócio-retórica”. O resumo, a seguir, apresenta esclarecimentos sobre esse projeto.

Resumo: Trata-se de uma pesquisa sobre o processo de aprendizagem de gênero textual referente à esfera escolar, no Curso Técnico Integrado Integral em Eletrotécnica. De modo geral, objetiva-se investigar o funcionamento de um curso de escrita sobre resumo escolar, com fins específicos em língua portuguesa, para a instrumentalização discente, em relação: a quem produz, a quem lê, ao uso de recursos linguístico-discursivos, estrutura textual, objetivos e crítica ao gênero. Assim, pretende-se que o discente se torne mais proficiente na produção de textos escritos, especificamente o resumo escolar. Para isso, a experiência a ser investigada fundamentar-se-á numa abordagem de gênero que possibilita estudá-lo a partir do uso social da língua em diferentes contextos.

Suas respostas são muito importantes para o desenvolvimento da nossa pesquisa e elas devem ser individuais e sem nem tipo de consulta.

I Identificação

Nome: _____ Idade: _____ Sexo: Fem.() Masc.()

II Conhecimentos Prévios e Necessidades

1. Você já estudou sobre resumo escolar?
() Sim. () Não. Caso sim, quando? Comente sobre o seu aprendizado.
2. Você já escreveu resumo escolar?
() Sim. () Não. Para resposta sim, continue respondendo o questionário.
3. Como você define resumo escolar?
4. Quem escreve resumo escolar? Por quê? Para quê? Para quem?
5. Quem lê resumo escolar? Por quê?
6. Onde resumo escolar é usado? Por quê?
7. Você tem dificuldade na escrita de resumo escolar? Comente.
8. Identifique com qual(is) objetivo(s) você escreve resumo escolar, empregando a legenda:
(S) Sempre (AV) Às vezes (N) Nunca
 - a) () organizar, por escrito, uma síntese das ideias de um texto.
 - b) () preparar para participar das aulas por meio de leitura e síntese de textos.
 - c) () organizar a apresentação de trabalhos orais como seminários e debates.
 - d) () estudar para a realização de provas escritas.
 - e) () produzir outros textos como relatório de pesquisa e de viagem, por exemplo.
 - f) () realizar atividades solicitadas em sala de aula.
 - g) () Outros. Especifique.
9. Assinale quantas alternativas você considerar necessárias e responda: o resumidor, ao elaborar um resumo escolar, deve demonstrar:
 - I. Quanto ao texto lido:
 - a) () Compreensão do assunto do texto.
 - b) () Capacidade de seleção de informações relevantes.
 - c) () Conhecimento sobre o gênero textual do texto lido.
 - d) () Conhecimento sobre onde, quando, por quem o texto foi produzido.
 - e) () Conhecimento sobre para quem, onde e quando o texto é veiculado.
 - f) () Outra(s). Especifique.
 - II. Quanto à elaboração do resumo:
 - a) () Organização das informações em partes.
 - b) () Preocupação em facilitar a compreensão do público-alvo.
 - c) () Capacidade de apresentação de informações sem copiá-las do texto.
 - d) () Capacidade de apresentação de informações citando-as do texto lido.

- e) Respeito à(s) ideia(s) do autor do texto lido.
 f) Opinião sobre a(s) ideia(s) do autor do texto lido.
 g) Outras. Especifique.

III Detalhamento sobre o gênero resumo escolar

1. Reflita sobre cada um dos seguintes aspectos do resumo escolar e responda:
 A) O resumo escolar deve apresentar uma linguagem que se caracteriza como:
 a) formal b) informal Comente sua resposta.
 B) O resumo escolar deve apresentar, ainda, uma linguagem:
 a) mais objetiva b) mais detalhada Comente sua resposta.
 C) O resumo escolar precisa evidenciar o autor do texto-fonte?
 Sim. Não. Justifique sua resposta.
 D) O resumo escolar pode apresentar, em relação ao texto-fonte, uma extensão:
 a) curta (menos da metade da extensão do texto-fonte)
 b) mediana (a metade da extensão do texto-fonte)
 c) depende do objetivo que motiva a escrita do resumo escolar.
 Comente sua resposta.
 E) O resumo escolar pode apresentar:
 a) somente um parágrafo.
 b) mais de um parágrafo.
 c) a e b são possíveis.
 Comente sua resposta.

IV Resumo Escolar: escrita e reescrita

1. Assinale quantas alternativas você considerar necessárias e responda: a escrita de resumo escolar pode possibilitar ao resumidor:
 a) o desenvolvimento da compreensão de texto.
 b) a socialização de informações.
 c) a aquisição de vocabulário.
 d) a reorganização de informações em um novo texto.
 e) a preparação de outros textos.
 f) a preparação para outras atividades escolares.
 g) outras. Especifique.
2. Assinale quantas alternativas você considerar necessárias e responda: a escrita de resumo escolar pode dificultar ao resumidor:
 a) o desenvolvimento da criatividade.
 b) o desenvolvimento da criticidade.
 c) a expressão de conhecimentos que o resumidor tem sobre o texto lido.
 d) o diálogo com o autor do texto-fonte.
 e) outras. Especifique.
3. O aprendizado do resumo escolar pode contribuir para o desenvolvimento de suas atividades de leitura e escrita fora da escola? Sim. Não. Justifique sua resposta.
4. Após uma atividade de escrita, por exemplo, de um resumo escolar, é importante reler o texto e reescrevê-lo? Por quê?
5. Como participante de um curso de escrita sobre resumo escolar, quais são suas expectativas sobre esse curso?

Muito obrigada pelas contribuições!

APÊNDICE C – Questionário de Apreciação

Questionário de apreciação do curso de escrita de resumo escolar

Eu, Rita Rodrigues de Souza, convido você a responder este questionário com a finalidade de avaliar o desenvolvimento do Curso de Escrita de Resumo Escolar que você participou. Suas respostas são muito importantes para a nossa pesquisa.

Identificação:

1. Reflita sobre cada alternativa sobre o curso de escrita que você participou e avalie conforme a legenda:

(I) Insuficiente

(R) Regular

(B) Bom

(O) Ótimo

a) () Conteúdos ministrados.

b) () Tempo utilizado para o estudo dos conteúdos.

c) () Atividades realizadas: orais (participação da aula/leitura e escritas (escrita/reescrita de resumo; análise de texto).

d) () Recursos didáticos (data show, quadro, fotocópias, material autêntico)

e) () Procedimentos de avaliação.

Justifique sua avaliação:

3. Hoje, como você define resumo escolar?

4. Enumere em ordem crescente de importância o que o curso de escrita pode ter contribuído com sua formação acadêmica.

I. Quanto à leitura do texto-fonte, aprendi a:

a) () Compreender o assunto do texto.

b) () Selecionar informações relevantes.

c) () Reconhecer o gênero textual do texto-fonte.

d) () Reconhecer onde, quando, por quem o texto-fonte foi produzido.

e) () Reconhecer para quem, onde e quando o texto-fonte é veiculado.

Outros:

II. Quanto à elaboração do resumo, aprendi a:

a) () Organizar as informações em partes em um novo texto.

b) () Apresentar informações sem copiá-las do texto-fonte.

c) () Apresentar informações citando-as do texto-fonte.

d) () Ficar atento aos objetivos pelos quais se está realizando o resumo.

e) () Usar palavras que indiquem que as ideias expressas no resumo são do autor do texto-fonte.

Outros:

5. Como participante do curso de escrita sobre resumo escolar, suas expectativas iniciais foram satisfeitas?

() Sim. () Parcialmente. () Não. Porque

6. Aponte pelo menos três aspectos positivos e três negativos acerca do curso de escrita de resumo escolar que você participou e comente sobre eles.

Muito obrigada pelas contribuições!

APÊNDICE D: Critérios de Avaliação

Critérios de Avaliação Pontuação	Desconhece (0,0)	Domínio precário (0,5)	Domínio insuficiente (1,0)	Domínio mediano (1,5)	Bom domínio (2,0)	Ótimo domínio (2,5)
(I) Propósito Comunicativo	Cópia de trechos do texto de modo desconexo.	Cópia de fragmentos do texto com o mínimo de conexão entre as partes.	Tentativa de síntese com as próprias palavras com informações confusas e cópia de algum fragmento.	Síntetiza o texto de modo mediano, apresentando o conteúdo de modo mais claro, com citação direta e partes confusas.	Síntetiza o texto com bom domínio do conteúdo, apresentando-o de modo claro, com citação direta ou não.	Ótima síntese. Apresenta o conteúdo de maneira muito clara, com citação direta ou não.
(II) Estrutura Retórica Contextualizar a reportagem (Iniciando o resumo e retomá-la ao longo do resumo.) Síntetizar as principais informações da reportagem Apresentar a conclusão do autor do texto-fonte (Indicar autoria e retomá-lo ao longo do resumo.)	Não é possível identificar nenhum desses elementos da estrutura retórica.	É possível a identificação de muito poucos desses elementos da estrutura retórica, não articulados e predomínio de outro gênero textual.	É possível a identificação de poucos desses elementos da estrutura retórica e pouco articulados.	É possível a identificação de alguns desses elementos da estrutura retórica e de modo articulado.	É possível a identificação de muitos desses elementos da estrutura retórica e bem articulados.	É possível a identificação de todos esses elementos da estrutura retórica e muito bem articulados.
(III) Recursos linguístico-discursivos	Desconhecimento de recursos linguístico-discursivos para a elaboração do gênero resumo escolar.	Utilização de recursos linguístico-discursivos de modo precário com variados e frequentes desvios.	Utilização de recursos linguístico-discursivos de modo insuficiente com muitos e variados e desvios.	Utilização de recursos linguístico-discursivos de modo mediano com alguns desvios de adequação ao gênero, ao público, à referenciarão ao autor e à construção do sentido do texto.	Boa utilização de recursos linguístico-discursivos com poucos desvios de adequação ao gênero, ao público, à referenciarão ao autor e à construção do sentido do texto	Ótima utilização de recursos linguístico-discursivos com raros desvios de adequação ao gênero, ao público, à referenciarão ao autor e à construção do sentido do texto
(IV) Convenção e registro	Demonstra desconhecimento das convenções e registros em avaliação.	Demonstra conhecimento precário das convenções e registros em avaliação, com variados e frequentes desvios.	Demonstra conhecimento insuficiente das convenções e registros em avaliação, com muitos e variados desvios.	Demonstra conhecimento mediano das convenções e registros em avaliação, com alguns desvios.	Demonstra bom conhecimento das convenções e registros em avaliação, com poucos desvios.	Demonstra ótimo conhecimento das convenções e registros em avaliação, com raros desvios.

Adaptado de: REDAÇÃO NO ENEM (2013)

Referência:

REDAÇÃO NO ENEM 2013. *Guia do Participante*. Brasília – DF, 2013.

Autorizo a reprodução xerográfica para fins de pesquisa.

São José do Rio Preto, 17 / 07 / 2015

Rita Rodrigues de Souza
Assinatura