



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS-PROFLETRAS**



**ÉDILA REGINA DA SILVA ROCHA**

**O GÊNERO RESUMO DE TEXTO NO LIVRO DIDÁTICO DO NONO ANO:  
análise e proposta de intervenção**

MARINGÁ  
2015

ÉDILA REGINA DA SILVA ROCHA

**O GÊNERO RESUMO DE TEXTO NO LIVRO DIDÁTICO DO NONO ANO:  
análise e proposta de intervenção**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção de título de mestre em Letras, do Programa de Pós-graduação em Letras - PROFLETRAS, da Universidade Estadual de Maringá.

Orientadora:  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Cláudia Valéria Doná Hila

MARINGÁ  
2015

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
(Biblioteca Central - UEM, Maringá, PR, Brasil)

R672g Rocha, Édila Regina da Silva  
O gênero resumo de texto no livro didático do nono ano: análise e proposta de intervenção / Édila Regina da Silva Rocha. -- Maringá, 2015.  
176 f. : il. color., figs., quadro, gráfico, anexo + apêndice

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cláudia Valéria Doná Hila.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Mestrado Profissional em Letras-Profletras, 2015.

1. Linguística aplicada - Gênero discursivo - Resumo escolar - Proposta de intervenção. I. Hila, Cláudia Valéria Doná, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Mestrado Profissional em Letras-Profletras. III. Título.

CDD 21.ed. 418  
MN-002056

ÉDILA REGINA DA SILVA ROCHA

**O GÊNERO RESUMO DE TEXTO NO LIVRO DIDÁTICO DO NONO ANO:  
análise e proposta de intervenção**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção de título de mestre em Letras, do Programa de Pós-graduação em Letras - PROFLETRAS, da Universidade Estadual de Maringá, sob apreciação da seguinte banca examinadora:

Aprovado em \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

---

Cláudia Valéria Doná Hila, Doutora (UEM)  
-Assinatura-

---

Aparecida de Fátima Peres, Doutora (UEM)  
-Assinatura-

---

Marilúcia dos Santos Domingos Striquer, Doutora (UENP)  
-Assinatura-

## AGRADECIMENTOS

Ao longo desses dois anos de estudos e dedicação, muitas pessoas estiveram presentes e de maneiras diferentes mas, não menos importantes, colaboraram para que esse trabalho fosse concluído. Assim, meus sinceros agradecimentos:

A Deus, que permeou toda a minha caminhada.

Ao meu marido Luiz, aos meus filhos Isabela e Lucas e à minha mãe Iraci, pelo apoio e pelo incentivo em todos os momentos.

À professora Dr.<sup>a</sup> Cláudia Valéria Doná Hila, pela orientação, pela paciência, pelo carinho e pela maneira incrível e apaixonada que sempre demonstrou pela profissão, pelo ensino e aprendizado dos alunos e que me fez vislumbrar e desejar por meio de suas orientações e dos meus estudos melhorar a minha formação profissional e, conseqüentemente, dos meus alunos.

À minha cunhada Luzia e minha sogra Antonia, pelas orações que me ajudaram nos momentos difíceis e me fortaleceram para continuar.

À direção do Colégio Estadual Brasília Itiberê, que prontamente disponibilizou dados que colaboraram para a produção dessa pesquisa, e a professora da disciplina de História que forneceu os textos para o *corpus* do trabalho.

À CAPES e ao Programa de Pós-graduação em Letras PROFLETRAS (UEM), pela oportunidade de formação oferecida.

Aos professores do PROFLETRAS: Aparecida de Fátima Peres, Cláudia Valéria Doná Hila, Carmen Rodrigues de Lima Delagnes, Eliana Alves Greco, Lilian Cristina Buzato Ritter, Luciane Braz Perez Mincoff, Margarida da Silveira Corsi, Pedro Luis Navarro Barbosa, Tânia Braga Guimarães, pelo compromisso e pela dedicação ao nosso aprendizado.

Aos professores da banca examinadora: Aparecida de Fátima Peres, Marilúcia dos Santos Domingos Striquer e Pedro Luis Navarro Barbosa, pela leitura do trabalho e pelos apontamentos valorosos que muito contribuíram para a elaboração e conclusão dessa dissertação.

Aos colegas de mestrado, que tornaram-se grandes amigos: Anadir, Diana, Edna, Leliane, Josenei, Josiane, Maria Mônica, Margaret e Marlei, pelo companheirismo, pelas experiências e pelos conhecimentos compartilhados.

À SEED, pela licença que me permitiu dedicação aos estudos.

## RESUMO

Esta pesquisa tem como temática o ensino de gêneros discursivos na sala de aula do ensino fundamental II e aborda de forma específica a produção do resumo em aulas de língua portuguesa, dentro da concepção de linguagem como forma de interação, no âmbito da Linguística Aplicada. O gênero resumo escolar, apesar de ser bastante usado e conhecido dos professores na educação básica, tem se mostrado um dos mais difíceis de se escrever, tendo em vista o fraco desempenho dos alunos na sua produção, seja na educação básica ou nos exames vestibulares. Além disso, o uso desse gênero na sala de aula por professores das mais variadas disciplinas escolares também se mostra bastante confuso e incoerente (Machado, 2007). O objetivo principal desta dissertação decorrente de uma pesquisa de mestrado do Profletras é apresentar uma proposta de intervenção, por meio de uma sequência didática, do gênero resumo escolar para a disciplina de História, do 9º ano, de uma escola pública do noroeste do Paraná. Como objetivos específicos: 1º) elaborar uma síntese teórica que possa ser utilizada por professores de diversas disciplinas (História, Geografia, Ciências, etc.); 2º) discutir a concepção de resumo de alunos do 9ª ano; e 3º) caracterizar as estratégias de sumarização utilizadas pelos alunos. O referencial teórico ancora-se no Interacionismo Social (BAKHTIN; VOLOSHINOV, 1992; BAKHTIN, 1997) e no Interacionismo Sociodiscursivo, especialmente nos trabalhos de Dolz e Schneuwly (1998); Machado (2007), dentre outros. Os resultados evidenciaram que a produção de um bom resumo passa pelo reconhecimento da prática da leitura de suas condições de produção, conteúdo temático, estrutura composicional, marcas linguístico-discursivas, estratégias de sumarização, escolha do gênero discursivo que servirá como texto-fonte do resumo, mas também passa pelo trabalho interdisciplinar e de mediação dos professores de língua portuguesa.

Palavras-chave: Gênero discursivo. Resumo escolar. Proposta de intervenção.

## ABSTRACT

### THE GENRE TEXT SUMMARY IN THE NINTH YEAR TEXTBOOK: ANALYSIS AND A SUGGESTION FOR INTERVENTION

The theme of current research deals with the teaching of discursive genres in Fundamental Teaching II and specifically copes with the production of summaries in the Portuguese Language classroom within the concept of language as a form of interaction in the context of Applied Linguistics. Although known and widely employed by teachers of Basic Education, the genre 'summary' proves to be one of the most difficult to write. In fact, students, ranging from Basic Education to the Entrance Exams for admittance to higher education, have a low performance in its production. Further, the use of the genre in the classroom by teachers of different disciplines proves to be highly confusing and incoherent (Machado, 2007). The main aim of current dissertation, derived from a Profletras Master's research, is to forward an intervention proposal on the genre 'summary', through a didactic sequence, for the 9<sup>th</sup> year History class in a government-run school in the northwestern region of the state of Paraná, Brazil. Current research's specific aims are: (1) prepare a theoretical synthesis that may be employed by teachers of several disciplines (History, Geography, Sciences and others); (2) discuss the idea of summary with 9<sup>th</sup> year students; (3) characterize the strategies for writing a summary. The theory is foregrounded on Social Interaction (BAKHTIN; VOLOSHINOV, 1992; BAKHTIN, 1997) and on Socio-discursive Interaction, with special reference to research by Dolz and Schneuwly (1998), Machado (2007) and others. Results show that the production of a good summary is the result of reading practice of production conditions, theme, composition structure, linguistic-discursive markers, summarization strategies, and selection of the discursive genre which will be the summary's source text. It is also the result of interdisciplinary effort and the mediation of teachers of Portuguese.

**Keywords:** discursive genre; classroom summary; intervention proposal.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Esquema da sequência didática.....	28
Figura 2 - Esquema da sequência didática adaptada.....	33

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Ações de sumarização.....	84
--------------------------------------	----

## LISTA DE QUADROS

Quadro 01 - Níveis de análise de um texto e capacidades de linguagem.....	27
Quadro 02 - Etapas de uma Sequência Didática.....	31
Quadro 03 - Formas de resumo e seu contexto de produção.....	38
Quadro 04 - Conceitos de resumo.....	43
Quadro 05 - Exemplo de cópia do texto-fonte.....	71
Quadro 06 - Exemplo de paráfrase no texto do aluno.....	73
Quadro 07- Exemplo de voz diferente da voz do autor do texto-fonte, presente no resumo do aluno.....	74
Quadro 08 - Exemplos de conectivos que foram copiados do texto-fonte.....	76
Quadro 09 - Exemplos de conectivos utilizados pelos alunos.....	77
Quadro 10 - Dificuldades mais recorrentes nos textos analisados.....	79
Quadro 11 - Exemplos de utilização das estratégias de apagamento e cópia.....	81
Quadro 12 - Exemplos de cópia de boxes explicativos.....	82
Quadro 13 - Exemplos de utilização da estratégia de substituição.....	83
Quadro 14 - Ações de sumarização utilizadas pelos alunos.....	84

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>10</b>
<b>2</b>	<b>OS GÊNEROS DO DISCURSO NA ESCOLA.....</b>	<b>14</b>
<b>3</b>	<b>O PROCEDIMENTO SEQUÊNCIA DIDÁTICA NO ENSINO.....</b>	<b>26</b>
<b>4</b>	<b>O GÊNERO RESUMO ESCOLAR.....</b>	<b>35</b>
4.1	CONCEITOS.....	35
4.2	CONTEXTO DE PRODUÇÃO.....	44
4.3	ESTRUTURA COMPOSICIONAL E MARCAS ESTILÍSTICAS.....	45
4.4	ESTRATÉGIAS DE SUMARIZAÇÃO.....	47
<b>5</b>	<b>METODOLOGIA COLETA DE DADOS.....</b>	<b>51</b>
5.1	METODOLOGIA DE PESQUISA.....	51
5.2	O CONTEXTO E SUJEITOS DA PESQUISA.....	55
5.3	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	56
<b>6</b>	<b>ANÁLISE DE DADOS.....</b>	<b>58</b>
6.1	CONTEXTO DE PRODUÇÃO DO LIVRO DE HISTÓRIA.....	58
6.2	CONCEPÇÃO DE RESUMO DOS ALUNOS.....	61
6.3	APLICAÇÃO E DIAGNÓSTICO DOS RESUMOS.....	64
6.3.1.	<b>Condições de produção e conteúdo temático.....</b>	<b>65</b>
6.3.2	<b>Estrutura composicional.....</b>	<b>68</b>
6.3.3	<b>Questões de estilo.....</b>	<b>75</b>
6.3.4	<b>Estratégias de sumarização.....</b>	<b>80</b>
<b>7</b>	<b>PROPOSTA DE INTERVENÇÃO.....</b>	<b>86</b>
<b>8</b>	<b>CONCLUSÃO.....</b>	<b>121</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>125</b>
	<b>ANEXOS.....</b>	<b>129</b>
	<b>APÊNDICES.....</b>	<b>140</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como temática o ensino de gêneros discursivos na sala de aula do ensino fundamental II e aborda, de forma específica, a produção do resumo em aulas de língua portuguesa, dentro da concepção de linguagem como forma de interação, no âmbito da Linguística Aplicada.

Como professora do Ensino Fundamental há dezoito anos, percebemos que o gênero resumo escolar é, sem dúvida, um dos mais utilizados pelos professores na escola. No entanto, durante encontros com professores de disciplinas como História, Geografia e Ciências, o professor de Língua Portuguesa é frequentemente questionado sobre o fraco desempenho dos alunos na produção de resumo, toda via, a responsabilidade de orientação desse gênero é de todo e qualquer professor. Muito embora, a especificidade do gênero seja do professor de Língua Portuguesa.

Problemas como dificuldade de sumarizar, uso de cópias, presença de juízo de valor, dentre outros, são apontados constantemente. De acordo com Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004), as causas dessas dificuldades são diversas, porém apontam uma delas, que pode ser enfrentada, que é a falta de um ensino sistemático desse gênero, guiado por um material didático adequado. De fato, tomando parte desse grupo, também nos incluímos, pois grande parte dos professores ensina o resumo de forma intuitiva, não sistematizada por teorias de apoio.

Decorre disso uma primeira justificativa para esta investigação, a de contribuir com nossa própria formação de professora de língua portuguesa no ensino do resumo, já que, em nossa formação, teorias que subsidiassem os gêneros do discurso foram ausentes.

Além disso, as próprias teorias de base acerca dos gêneros discursivos são extremamente novas nas salas de aula do ensino fundamental, apesar de, desde 1998, os Parâmetros Curriculares Nacionais institucionalizarem os gêneros como objetos de ensino. Porém, o nosso encontro com essas teorias ocorreu apenas com a implantação das DCEs – Diretrizes Curriculares do Paraná -, em 2008, e nos cursos de formação continuada oferecidos pela SEED – Secretaria de Estado da Educação do Paraná - e se configurou de forma mais sistemática com o PDE – Programa de Desenvolvimento Educacional - e com o PROFLETRAS – Mestrado

Profissional em Letras -, ambos desenvolvidos na Universidade Estadual de Maringá (UEM).

De fato, grande parte dos professores não teve uma formação que desse conta de entender a transposição didática dos gêneros discursivos para a sala de aula. E, mesmo o resumo, sendo um dos gêneros mais usados em sala de aula, seu tratamento didático carece de melhor conhecimento acadêmico e metodológico por parte dos professores.

Outro aspecto problemático no ensino de resumo, apontado por Machado (2007), é a necessidade da distinção clara entre processo de sumarização em contexto escolar e textos produzidos como resumo:

[...] 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 (MACHADO, 2007, p. 138).

No caso da escola, exige-se que o aluno faça um resumo para um interlocutor definido – o professor -, com o intuito de ser avaliado, o que é diferente de se produzir um resumo publicado em outro contexto. Assim, sob o nome “resumo” encontram-se escolarizados gêneros distintos, por exemplo, a resenha, o fichamento, determinados por finalidades e características discursivas igualmente diferentes. Entende-se por características discursivas as condições em que o gênero é produzido e circula em nossa sociedade (LOPES-ROSSI, 2002).

Nessa pesquisa, compreendemos, portanto, resumo escolar, segundo Machado (2007, p. 150), como sendo:

Textos autônomos que, dentre outras características distintivas, fazem uma apresentação concisa dos conteúdos de outro texto, com uma organização que reproduz a organização do texto original, com o objetivo de informar o leitor sobre esses conteúdos e cujo enunciador é outro que não o autor do texto original.

Uma outra justificativa para esta pesquisa deve-se ao fato de que os alunos são cobrados a produzir um gênero que não sabem fazer, porque não aprenderam, ou seja, não vivenciaram um ensino sistemático desse gênero (MACHADO; LOUSADA; ABREU-TARDELLI, 2005). Na realidade, todos trabalham na escola como se julgassem que esse gênero foi internalizado pelos alunos e como, na maioria das vezes, é utilizado apenas para cobrar conteúdos, vai passando despercebido no contexto escolar, até que os alunos cheguem ao vestibular,

especialmente o da UEM, onde esse gênero faz parte, dentre outros, do programa de redação do vestibular e do Processo de Avaliação Seriada (PAS).

Além disso, outro motivo desta pesquisa encontra-se no fato de haver poucos trabalhos de natureza aplicada voltados para o gênero resumo no Fundamental II. Os poucos encontrados estão direcionados ao ensino médio ou superior, como podemos destacar: “Resumo Acadêmico: uma experiência mediativa com o gênero na formação docente inicial” (BRAGAGNOLLO; MENEGASSI, 2014), “Fazer um resumo, mas como?” (FERREIRA, 2011) e “Uma proposta de ensino do gênero resumo por meio das sequências didáticas” (2012). Esses trabalhos, entretanto, não são tratados em dissertações ou teses, não encontradas por nós, o que justifica ainda mais a importância desta pesquisa.

Assim, pensando na importância da sumarização e do resumo escolar para uma leitura clara e eficiente, esta dissertação, a partir de uma visão bakhtiniana de gênero, da noção de sequência didática proposta pelo Interacionismo Sociodiscursivo, tem como objetivo geral: **apresentar uma proposta de intervenção, por meio de uma sequência didática, do gênero resumo escolar para a disciplina de História, do 9º ano, de uma escola pública do noroeste do Paraná.**

Optamos pelo trabalho com a disciplina de História devido aos seguintes fatores:

- O gênero discursivo resumo escolar ser muito solicitado nessa disciplina.
- As disciplinas em geral, inclusive a de História, não terem assessoramento de professores de Língua Portuguesa.
- Interesse do professor em aprender.

A escolha do instrumento sequência didática se justifica, inicialmente, pela realização de um diagnóstico que nos permitirá detectar o nível de conhecimento do aluno, em relação ao resumo escolar e suas dificuldades mais significativas, bem como a elaboração de uma síntese teórica, com base em Bakhtin (2003), que nos guiará para elaborar atividades que atendam às necessidades do aluno na produção de textos resumos escolares.

Como objetivos específicos, deter-nos-emos em:

- elaborar uma síntese teórica que possa ser utilizada por professores de diversas disciplinas (História, Geografia, Ciências, etc.);

- discutir a concepção de resumo de alunos do 9<sup>a</sup> ano, considerando seu aspecto temático, organizacional e suas marcas linguístico-discursivas;
- caracterizar as estratégias de sumarização utilizadas pelos alunos.

Para dar conta desses objetivos, esta pesquisa vem organizada pela Introdução – seção 1 - e por mais sete partes. Na seção 2, intitulada “Os gêneros do discurso na escola”, apresentamos parte da fundamentação teórica utilizada que traz o gênero como objeto de ensino, passando por Bakhtin (1992), com o conceito de gênero, Dolz e Schneuwly (1997), com a discussão de gênero numa abordagem escolar, Bronckart (2003), Hila (2005), entre outros. Na seção 3 – intitulada “O procedimento sequência didática no ensino” -, discorremos sobre as principais características do uso dessa ferramenta como nossa proposta de intervenção. Na seção 4 – “O resumo escolar”, elencamos as características mais significativas desse gênero. Na seção 5, evidenciamos nossa metodologia de pesquisa, os instrumentos e categorias de análise. Na seção 6, apresentamos a análise do diagnóstico realizado na escola, envolvendo a produção do resumo, para, na seção 7, trazermos nossa proposta de intervenção que aqui será realizada por meio de uma sequência didática. Após, segue-se a conclusão da pesquisa.

## 2 OS GÊNEROS DO DISCURSO NA ESCOLA

Os estudos de Mikail Bakhtin são um marco para os estudos linguísticos e literários e para o conceito de gênero discursivo. Apesar desse filósofo não ter escrito com preocupações didáticas, suas ideias têm influenciado a elaboração de documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) e as Diretrizes Curriculares do Paraná (2008).

Desses dois documentos, o que é mais utilizado nas escolas públicas do Paraná são as Diretrizes, que compreendem os gêneros discursivos como construções coletivas e formas de interação e atuação na sociedade, os quais possuem características peculiares que variam de acordo com a situação de uso, tais como: composição, estrutura e estilo. Nesse sentido, as Diretrizes determinam a necessidade do trabalho com diferentes gêneros, pois o gênero discursivo, pelo seu caráter interativo, “é uma prática social e deve orientar a ação pedagógica com a língua” (PARANÁ..., 2008, p. 53). Ou seja, o gênero é a representação materializada de uma prática social.

De fato, a obra “Estética da Criação Verbal” (2003), e mais especificamente o capítulo intitulado “Os gêneros do discurso”, embora não seja a primeira obra a trazer o conceito de gênero, conforme Rojo (2008), é a que mais utilizaremos como base epistemológica desse conceito, já exaustivamente propagado em trabalhos, artigos e dissertações. Todavia, embora saibamos que esse conceito possui bases anteriores, dentre elas o próprio “Marxismo e filosofia da linguagem” (BAKHTIN; VOLOSHINOV, 1992), entendemos que esse recorte se faz necessário, seja porque se trata ainda de uma dissertação de mestrado, seja porque essa é a fonte teórica utilizada nos documentos oficiais e também a mais conhecida dos professores da rede pública.

Bakhtin (1997, p. 279) postula que a língua torna-se realidade por meio de enunciados orais e escritos, concretos e únicos que se originam dos integrantes de determinados campos ideológicos – esferas da atividade humana. Brait (2005, p. 65) afirma que, do ponto de vista bakhtiniano, a linguagem é concebida por sua relação entre o histórico, o social e o cultural num processo interativo, o que impede de enxergarmos qualquer gênero do discurso fora de suas reais condições de produção. Souza (2002) complementa essa ideia, ao afirmar que, devido a esse

processo interativo, os gêneros materializados em enunciados concretos, necessitam de uma estrutura sociológica que contemple suas especificidades: éticas, histórico-fenomenológica, sociológica e dialógica.

No que diz respeito ao gênero como parte integrante do enunciado concreto, Bakhtin (1997) aponta três peculiaridades do enunciado concebido como unidade da comunicação verbal:

1ª) A alternância dos sujeitos falantes, que constitui o contexto do enunciado e a relação com outros enunciados ligados a ele. Em outras palavras, Rodrigues (2007) ressalta que, na perspectiva do dialogismo bakhtiniano, o que dizemos é uma reação-resposta a outros enunciados e que na interação verbal as palavras nos vêm de outros enunciados e nos remetem a eles. Assim:

O enunciado é um elo na cadeia da comunicação verbal e não pode ser separado dos elos anteriores que o determinam, por fora e por dentro, e provocam reações-respostas imediatas e uma ressonância dialógica (BAKHTIN, 1997, p. 321).

Pensando no gênero resumo escolar, o aluno escreve seu texto para o professor e espera dele uma reação de concordância, de discordância, e não simplesmente um visto no que leu. O professor, por sua vez, espera que o aluno traga para seu texto a compreensão das ideias do texto fonte, o que, em grande parte das vezes, parece não ocorrer.

2ª) O acabamento específico do enunciado: refere-se, também, à alternância dos sujeitos falantes, mas vista do interior. Isto é, alguém diz ou escreve o que quer, num determinado momento e condições específicas. O primeiro e mais importante critério do acabamento específico é a possibilidade de responder que é determinada por três fatores:

a) O tratamento exaustivo do objeto do sentido (o que dizer): temas próprios de cada esfera da atividade humana que serão exaustivamente tratados para suscitar uma responsividade. Para o resumo, antes de o aluno produzi-lo seria fundamental que o professor esgotasse as possibilidades de compreensão do texto-fonte e não oferecer um texto a ser resumido que não tivesse sido objeto de discussão anterior.

b) O intuito, o querer dizer do locutor (finalidade): o intuito é que determina todo o enunciado, a escolha do tema, o limite de sua exauribilidade e suas fronteiras em relação à comunicação verbal e a estrutura composicional do gênero.

Nesse sentido, qual a grande finalidade do resumo escolar: estabelecer uma avaliação de leitura do aluno? Validar uma tarefa? Se professores e alunos não encontram um intuito naquilo que fazem, é muito provável que o resultado do trabalho seja inútil.

c) As formas típicas de estruturação do gênero (estrutura composicional): o querer dizer do locutor materializa-se por meio de um gênero. “Uma forma padrão e relativamente estável de estruturação de um todo” (BAKHTIN, 1997, p. 301). Para produzir um bom resumo, o aluno deve perceber, com o auxílio da mediação do professor, as formas padrões dos textos-fonte, a fim de que seu resumo as siga. Esse aspecto chama a atenção para o cuidado de o professor escolher textos-fonte que tenham uma organização estrutural mais estabilizada, a fim de facilitar o reconhecimento pelo aluno e sua compreensão global do texto.

3ª) A relação do enunciado entre o locutor e os parceiros da comunicação verbal: essa relação acontece em duas fases: a) de acordo com o tema e a esfera, o locutor define o estilo e a estrutura composicional do enunciado; b) a expressividade, que também varia de acordo com o tema e a esfera e vai determinar os recursos lexicais, gramaticais, composicionais e o estilo do enunciado, uma vez que não há enunciado neutro; todos possuem relação valorativa com o objeto do discurso.

Apesar de todas essas características do enunciado concreto, no contexto escolar, muito se tem trabalhado com o texto e não com o enunciado concreto. Rodrigues (2007) ressalta a distinção que Bakhtin desenvolve entre texto e enunciado. Para o autor, o texto constitui-se como sistema de signos e encontra-se no plano da língua e não abrange a situação social e interlocutores. Já o enunciado encontra-se no plano do discurso e vincula-se às condições de interação, isto é, o enunciado constitui-se pela situação social (dimensão extraverbal) e pelos interlocutores. No caso do resumo, quando ele é cobrado do aluno, apenas como forma de avaliação, muitas vezes sem ser lido pelos professores, temos o trabalho com o texto, com uma língua morta, na qual o aluno não encontra sentido para o que faz.

É preciso, portanto, compreender que o gênero resumo, muito embora escolarizado, advém da esfera acadêmica. Segundo Bakhtin (1992), como linguagem e sociedade são indissociáveis, cada esfera social de nossa sociedade produz formas relativamente estáveis de enunciados, entendidas como os gêneros do discurso. As esferas sociais são campos ideológicos nos quais os gêneros se

fixam e estão divididas em dois grandes estratos: *as esferas do cotidiano* (familiares, pessoais, de pequenos grupos), nas quais circula a ideologia do cotidiano, e *as esferas dos sistemas ideológicos constituídos* (como é o caso da Religião, da Ciência, da Arte, da Política, etc.).

Essas esferas instituem os lugares dos parceiros da enunciação, os temas (o que pode ser dito ou não), as finalidades ou intenções e, apesar da grande variedade de todas as esferas da atividade humana, elas estão sempre relacionadas com a utilização da língua. E os modos dessa utilização, também, são variados, pois a língua se efetua por enunciados orais e escritos, concretos e únicos que surgem dos membros das diferentes esferas da atividade humana. Sendo assim, o gênero resumo vem do gênero resumo acadêmico e na esfera escolar. Como a do vestibular, deveria manter suas principais características.

O enunciado concreto, portanto, entendido como gênero do discurso, reflete a ideologia de cada esfera na qual se insere.

[...] refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas acima de tudo, por sua estruturação composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissolivelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo de atuação (BAKHTIN, 1992, p. 262).

Tanto o vestibular como a escola cobram o resumo como objeto de avaliação de leitura do aluno. Talvez até o vestibular, com suas coerções próprias, consiga fazer um melhor trabalho de correção, já que os professores, obrigatoriamente, precisam ler os resumos e, norteados por uma planilha de avaliação, dar uma nota. Infelizmente, no plano escolar, pela confusão estabelecida com a compreensão do próprio gênero, o resumo quase sempre não é corrigido e, assim, o aluno acaba por não aprender, por exemplo, nem as estratégias básicas de sumarização.

Outro aspecto importante para o trabalho com qualquer gênero do discurso são seus temas. Segundo Hila (2005), os *temas* podem ser entendidos como os conteúdos ideologicamente dizíveis de um gênero discursivo, isto é, para cada gênero existem conteúdos temáticos mais previsíveis e esperados que outros. No caso do resumo escolar e do vestibular, os temas propostos podem advir de várias esferas, como a escolar, a jornalística, a midiática, dentre outras.

A estrutura composicional do gênero diz respeito à forma de composição compartilhada pelos textos pertencentes a um determinado gênero, tanto em relação às estruturas textuais, como discursivas e semióticas, já que gêneros como a reportagem, por exemplo, além de se valerem de textos verbais, usam de fotografia, infográficos etc.

Quanto à terceira dimensão constitutiva do gênero - o *estilo*, refere-se às unidades linguístico-discursivas que são mais comuns ou mais prototípicas do gênero em estudo (como as estruturas frasais, o vocabulário, preferências gramaticais, tais como a utilização de um determinado tempo verbal, uma determinada classe gramatical, além das vozes e das modalizações).

Esses três elementos instauram um enunciado concreto que, para Brait e Melo (2005):

- (a) vincula-se a um contexto ideológico preciso;
- (b) é formado pelos elementos verbais, mas também pelos não-verbais ou extralinguísticos, inseridos em um contexto social mais amplo;
- (c) está ligado a enunciações anteriores e a enunciações posteriores;
- (d) instaura sempre um enunciador e um interlocutor;
- (e) deve levar em conta o horizonte social comum entre os interlocutores.

No caso do resumo escolar, o campo ideológico é a escola e é formado por elementos verbais que o constituem, além de, por vezes, o texto-fonte possuir imagens, infográficos, legendas que, associados ao texto, contribuem para exposições das informações que perpassam a sociedade. E é justamente por perpassar a sociedade que o resumo escolar está ligado a enunciações anteriores e a posteriores, quando o aluno utiliza a sua própria voz para redizer o que leu. No resumo escolar, o enunciador é o aluno e o interlocutor, geralmente, é o professor, mas nem sempre o interlocutor é determinado como no vestibular. Nesse sentido, os parceiros da interação devem ser guiados pelo mesmo horizonte social para que haja uma comunicação consistente.

Outra ideia importante e necessária para se entender e analisar a transposição didática dos gêneros em sala de aula é a questão dos destinatários de um texto. De acordo com Bakhtin (1997, p. 289), “A língua se deduz da necessidade do homem de expressar-se, de exteriorizar-se ao outro. A essência da língua, de uma forma ou de outra, resume-se à criatividade espiritual do indivíduo”.

Bakhtin (1992, p. 112) chama a atenção para a existência de três tipos de destinatários: o destinatário concreto, isto é, aquele para quem o texto se dirige; o destinatário virtual, secundário, possível, e o superdestinatário ou destinatário superior, terceiro, formado por uma espécie de “auditório universal” próprio bem estabelecido, em cuja atmosfera o escritor constrói “suas deduções interiores, suas motivações, suas apreciações, etc.”. Esse destinatário superior, na realidade, forma-se a partir de um conjunto ideológico no qual o autor da obra se inscreve e quer, de alguma forma, satisfazer. Transcende, portanto, o espaço físico, temporal, assumindo um caráter filosófico, ideológico e cultural.

De qualquer forma, quem ouve um discurso adota o que Bakhtin (2003) concebe como uma atitude responsiva: concorda ou discorda, completa, adapta-se etc. Essa atitude é constante durante todo o processo de audição e compreensão do discurso. É, portanto, a fase inicial e preparatória para uma resposta. O locutor, por sua vez, espera uma compreensão responsiva ativa: uma resposta, uma objeção, uma adesão, etc. Conforme atesta Bakhtin (2003, p. 320),

Os outros, para quais o meu pensamento se torna, pela primeira vez, um pensamento real (e, com isso, real para mim), não são ouvintes passivos, mas participantes ativos da comunicação verbal. Logo de início, o locutor espera deles uma resposta, uma compreensão responsiva ativa. Todo enunciado se elabora como que para ir ao encontro dessa resposta. O índice substancial (constitutivo) do enunciado é o fato de dirigir-se a alguém, de estar voltado para o destinatário.

Dessa maneira, a ideia de responsividade deve perpassar todo e qualquer trabalho com o gênero discursivo na sala de aula, de forma que o professor não seja o único destinatário dos textos dos alunos, pois quem produz tem a necessidade de se exprimir diante do objeto de seu enunciado. Isto é, não existe enunciado neutro; ele sempre terá uma relação de valor diante de seu objeto do discurso, que determinará a escolha dos recursos lexicais, gramaticais e composicionais do enunciado.

Entretanto, ao pensar no resumo escolar, as dificuldades de leitura do aluno, isto é, quando ele não absorve toda carga de informatividade do texto, seja por falta de atenção na sua própria leitura individual ou às explicações do professor ou o tipo de texto oferecido para o aluno que pode ultrapassar sua zona de desenvolvimento real (cf. VYGOTSKY, 1988), podem inibir a responsividade.

Outro aspecto que podemos ressaltar é o fato de que o resumo, mesmo sendo um gênero escolarizado, muitas vezes serve apenas como uma tarefa escolar, na qual nem sempre é corrigido; apenas vistado. Este aspecto, como já ressaltamos, também inibe a responsividade.

Assumindo uma vertente mais didática para o trabalho com os gêneros do discurso, Habermas (1989), com base no Interacionismo Sociodiscursivo e norteado pelas ideias de Bakhtin (2003), resalta que o gênero do discurso é uma ferramenta que leva o aluno a desenvolver competências leitoras e escritoras, pois, à medida que o aluno entra em contato com um número diversificado de gêneros, ele também é inserido numa variada gama de esferas de comunicação e interação, o que lhe propicia ampliar seu domínio de novos letramentos e, conseqüentemente, melhorar sua interação na sociedade.

No âmbito da importância dos gêneros discursivos e desenvolvimento da leitura, as Diretrizes Curriculares do Paraná (PARANÁ..., 2008, p. 57) afirmam que “Praticar a leitura em diferentes contextos requer que se compreendam as esferas discursivas em que os textos são produzidos e circulam, bem como se reconheçam as intenções e os interlocutores do discurso”. Ou seja, é nesse contexto interativo e dialógico que as práticas de leitura devem se efetivar na escola, por meio dos gêneros discursivos, o que se aplica, portanto, ao trabalho do gênero resumo na sala de aula, inicialmente como uma atividade de leitura e não de produção textual.

Schneuwly e Dolz (2004) ressaltam que, no ensino da produção de textos orais e escritos, o gênero é utilizado como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares, isto é, afirmam que é por meio dos gêneros que as práticas de linguagem se constituem nas atividades escolares, uma vez que, pelo fato de os gêneros possibilitarem a comunicação, acabam tornando-se referência para a aprendizagem. Nesse sentido, os autores destacam que pode-se diferenciar três maneiras de focar o gênero no ensino da escrita e da fala e as descrevem como “formas puras”. Porém, deixam claro que essas formas de focar o gênero nunca aparecem assim puras, mas sempre em formas mistas, com propensões predominantes.

A primeira refere-se ao desaparecimento da comunicação, ou seja, a comunicação desaparece em prol da objetivação. Nesse enfoque, os gêneros escolares são referências centrais para a construção, principalmente da

redação/composição, através de planos de estudo e manuais. Esses gêneros, escolares-guia, são produtos culturais da escola, elaborados com o intuito de desenvolver e avaliar a capacidade de escrita dos alunos. Por serem tão esquemáticos e modelos de representação do real, não constituem formas variáveis de resolução de problemas comunicativos complexos.

A segunda maneira, na qual o resumo escolar se situa, vê a escola como lugar de comunicação em que a escrita se torna possível e as múltiplas situações escolares são tomadas como ocasiões de produção e de recepção de textos. Nessa concepção, os gêneros escolares são aprendidos e circunscritos apenas dentro da escola, mas aprendidos pela prática escolar, por meio das situações e das interações. Aprende-se a escrever escrevendo, naturalmente, dependendo somente da progressão interna de desenvolvimento do aluno.

A terceira concebe a negação da escola como lugar específico de comunicação, isto é, os gêneros (autênticos) entram na escola como se o externo fizesse parte do interno da escola. Nessa abordagem, o gênero é apresentado exatamente como funciona nas práticas de linguagem de referência, fato que impede a reflexão da progressão do aprendizado, pois foca em criar situações autênticas de comunicação e levar o aluno a dominá-las.

Assim, Schneuwly e Dolz (2004) concluem que essas três maneiras de abordar o gênero textual na escola trouxeram contribuições positivas e negativas para o ensino-aprendizagem da escrita e da fala no âmbito escolar. Contudo, defendem a necessidade de uma reavaliação das diferentes abordagens discutidas. Para tanto, segundo os autores, é essencial considerar:

- a) toda introdução de um gênero na escola é o resultado de uma decisão didática que visa a objetivos precisos de aprendizagem, que são sempre de dois tipos: trata-se de aprender a dominar o gênero, primeiramente, para melhor conhecê-lo ou apreciá-lo, para melhor saber compreendê-lo, para melhor produzi-lo na escola ou fora dela; e, em segundo lugar, de desenvolver capacidades que ultrapassam o gênero e que são transferíveis para outros gêneros próximos ou distantes. Isso implica uma transformação, pelo menos parcial, do gênero para que esses objetivos sejam atingidos e atingíveis com o máximo de eficácia: simplificação do gênero, ênfase em certas dimensões etc.;
- b) pelo fato de que o gênero funciona num outro lugar social, diferente daquele que foi originado, ele sofre, forçosamente, uma transformação. Ele não tem mais o mesmo sentido; ele é, principalmente, sempre – nós acabamos de dizê-lo – gênero a aprender, embora permaneça gênero para comunicar. (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 80-81).

Em relação ao trabalho com o gênero, sobretudo com o resumo, parece-nos importante diferenciar nesse momento os termos: redação e produção de texto. Serafini (2004) considera que “redação” é, tradicionalmente, uma “composição em língua” e que, na composição de um texto, deve-se prestar atenção na forma e no conteúdo. As ideias devem estar coordenadas e expressas em um estilo bem elaborado. Nesse sentido, a autora destaca três fases da redação: a proposição, o desenvolvimento e a avaliação. Essas fases envolvem tanto professor, no aprofundamento e aperfeiçoamento das técnicas de ensino, como aluno, na compreensão dos mecanismos do texto e critérios de avaliação.

Assim, para a autora, no sistema de ensino, é importante redigir bem, pois os estudantes são avaliados pelo desempenho nas redações. E, para tanto, o professor deve ensinar técnicas concretas e elementares de composição, como: “organizar as próprias ideias, escrever o roteiro, associar cada ideia a um parágrafo, desenvolver o próprio raciocínio, rever e tornar mais legível a própria redação” (SERAFINI, 2004, p. 21). Afirma, ainda, que aprender a escrever é um trabalho difícil e árduo, demanda técnica, esforço, dedicação, habilidades que vão sendo adquiridas gradativamente pelo estudante e que devem ser transmitidas a ele pela escola, por meio de técnicas e procedimentos específicos.

Por outro lado, Geraldi (2010, p. 166) defende a “produção de texto” ao afirmar que a “produção depende de condições, instrumentos e agentes de produção, além de focalizar o modo como se produz um texto na escola”. Para o autor, produção é trabalho que envolve a criatividade e sujeitos do discurso, isto é, apenas a utilização de regras e conhecimentos genéricos não é suficiente para atender a uma situação de comunicação concreta, pois deve-se associar a ela o querer dizer do locutor, o interlocutor e o estilo de quem fala.

Nesse sentido, entendemos que, no trabalho com o resumo, o professor deve levar em conta os dois aspectos defendidos pelos autores, isto é, ensinar as técnicas e procedimentos da produção do resumo e também as condições de produção que o envolvem, porque, ao instrumentalizar o aluno com recursos disponíveis na língua, ele poderá fazer suas escolhas e articulá-las ao seu estilo pessoal, levando em conta a relação com o seu interlocutor e a sua própria visão de mundo.

De qualquer forma, conforme asseveram Hila (2009) e Barbosa (2000), o trabalho com o gênero discursivo na sala de aula é fundamental, pois:

- (a) abre possibilidade de se integrar a prática da leitura, da escrita e da análise linguística, comumente estanques nos currículos da escola básica;
- (b) permite a concretização de um ideal de formação com vistas ao exercício pleno da cidadania (já que se utilizam de textos de efetiva circulação social e de diferentes esferas e práticas sociais);
- (c) possibilita a concretização de uma perspectiva enunciativa para as aulas de língua portuguesa, o que quer dizer uma perspectiva que leve em conta o conhecimento situado, a linguagem efetivamente em uso, o trabalho com textos e práticas didáticas plurais e multimodais;
- (d) consegue dar conta tanto de noções discursivas como também mantém noções eminentemente estruturais ou linguísticas/enunciativas, todas elas necessárias para o letramento do sujeito e para a correta compreensão do próprio gênero;
- (e) fornece subsídios para (re)pensarmos novas formas de organização curricular.

Completando os argumentos, Bronckart (2003, p. 103) sustenta que a apropriação dos gêneros “é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas”, na medida em que saber usar um gênero que circula socialmente faz com que o aluno participe das mais variadas práticas sociais.

Mas é preciso ressaltar que, para Schneuwly e Dolz (2004), o gênero que é trabalhado na escola é sempre uma variação do gênero de referência. No caso do resumo escolar, o gênero de referência é o resumo acadêmico (MACHADO, 2007). Isso quer dizer que, muito embora se tente reproduzir as condições reais nas quais o gênero foi produzido, a própria escola instaura uma nova condição de circulação do gênero que sofre um processo de didatização, que, obviamente, retira as reais condições de circulação do gênero.

Nesse processo de levar o gênero para a sala de aula, com o intuito de auxiliar o professor no trabalho com o contexto de produção dos gêneros discursivos, Saito e Nascimento (2005, p. 14), baseadas em ideias bakhtinianas, elencam os seguintes elementos que o professor deve tomar como parâmetros para seu trabalho em sala de aula:

- a) *A esfera da comunicação*: cenário ou formação social na qual o texto se localiza (Mídia, Literatura, Família, Igreja, Escola, etc.).
- b) *A identidade social dos interlocutores*: o lugar social de onde falam os parceiros da interação.
- c) *Finalidade*: objetivo ou o intuito discurso da interação.
- d) *Concepção do referente*: o conteúdo temático, o referente de que se fala (daremos um exemplo ainda nesta seção).
- e) *Suporte material*: as circunstâncias físicas em que o ato da interação se desenrola (livro didático, *outdoor*, jornal-online, oral ou escrito).
- f) *A relação interdiscursiva*: o modo como se dá o diálogo entre as vozes que circulam no texto.

Nessa mesma linha de pensamento, Lopes-Rossi (2002), na perspectiva bakhtiniana, defende também que o trabalho com o gênero do discurso na sala de aula não pode se eximir do trabalho com o contexto de produção e chega até a ilustrar alguns tipos de pergunta que o professor pode fazer, como:

- Quem escreve, em geral, esse tipo de gênero?
- Com que propósito?
- Onde, normalmente, encontramos esse gênero?
- Como o redator obtém as informações?
- Quem escreveu esse texto que estou lendo?
- Quem lê esse gênero?
- Por que o faz?
- Onde o encontra?
- Que tipo de resposta pode dar ao texto?
- Que influência pode sofrer devido a essa leitura?
- Em que condições esse gênero pode ser produzido e pode circular na nossa sociedade?

Todas essas questões podem ser usadas no momento da leitura para que o aluno tenha uma compreensão real do gênero em sua situação de produção e serão importantes para o trabalho nas oficinas da Sequência Didática.

Hila (2009), por sua vez, defende a ideia de que, em qualquer trabalho em sala de aula com os gêneros discursivos deve-se observar:

- (a) o nível da sala e de desenvolvimento real das crianças;
- (b) o contexto da escola;
- (c) o currículo;
- (d) a diversidade de textos e de esferas (não adianta diversificar apenas dentro da esfera da literatura, mas trazer outras);
- (e) os objetivos a serem alcançados em cada série.

Assim, há alguns cuidados que o professor deve tomar para o trabalho com os gêneros em sala de aula, que vão desde a escolha do gênero, a sua adequação à idade e turma e, principalmente, o conhecimento que ele próprio tem sobre o gênero que será trabalhado. No caso específico da disciplina de História, contexto desta pesquisa, normalmente existe um distanciamento muito grande entre o que eles vivem e o que estudam, o que exige do professor mais cuidado ao se escolher o texto a ser resumido.

Na próxima seção discorreremos sobre como se constitui a ferramenta de ensino Sequência Didática, suas características principais e aplicabilidade em sala de aula, a partir de sua base teórica.

### 3 O PROCEDIMENTO SEQUÊNCIA DIDÁTICA NO ENSINO

O trabalho com as sequências didáticas, norteado pelo Interacionismo Sociodiscursivo, desenvolveu-se muito no país, principalmente a partir da década de 90, no século passado (CRISTÓVÃO, 2002; NASCIMENTO, 2004; NASCIMENTO; GONÇALVES; SAITO, 2007; HILA, 2011).

As primeiras sequências didáticas (doravante SD) foram produzidas com o intuito de minimizar os problemas de escrita das crianças na França, em meados da década de 80. As sequências didáticas definem-se, assim, como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97).

Para os autores, uma sequência didática deve trabalhar com gêneros, uma vez que nos comunicamos por meio deles e, por isso, tem o objetivo de ajudar o aluno a dominar e adaptar melhor um gênero de texto (oral ou escrito) às situações de comunicação diversas. Assim, o trabalho na sequência didática é voltado aos gêneros que o aluno não domina adequadamente, oportunizando a eles novas práticas de linguagem.

Conforme Hila (2011), o objetivo de uma SD é levar os alunos a se apropriarem (e também a reconstruírem) de uma prática de linguagem sócio-historicamente elaborada. Essa reconstrução de uma prática social se dá por meio de uma prática de linguagem, materializada nos gêneros discursivos.

Graça e Pereira (2007, p.185) (re)interpretam a definição dos autores genebrinos e definem a SD como “um conjunto de atividades para a aprendizagem da produção escrita (ou oral) de um determinado gênero de texto”. De forma geral, as sequências didáticas iniciais visavam, sobretudo, à apropriação de um determinado gênero discursivo, objetivando sua escrita. Para isso, o aluno passa por sucessivas oficinas envolvendo a prática da leitura, da análise linguística até chegar à escrita.

O grande diferencial para outras ferramentas didáticas, pensando no formato original, é que o professor elabora, inicialmente, um diagnóstico do aluno para observar as capacidades de escrita dos alunos em relação ao gênero que pretende trabalhar na sala de aula.

Além disso, uma SD deve oportunizar o desenvolvimento dos três tipos de capacidades linguísticas mobilizadas no momento da produção de um texto: capacidades de ação ou reconhecimento do contexto de produção e de seu conteúdo temático, capacidades discursivas ou reconhecimento dos tipos de sequências e do plano global do texto e capacidades linguístico-discursivas (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004). As capacidades linguísticas na SD advém dos estudos bakhtinianos de gênero e podem ser assim visualizadas, conforme sumariza Hila (2011):

**Quadro 01 - Níveis de análise de um texto e capacidades de linguagem**

NIVEIS DE ANÁLISE	ASPECTOS A SEREM ANALISADOS (inicialmente pelo professor e, em seguida, transformados em exercícios para os alunos)
O contexto de produção / capacidade de ação	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Trata-se de que gênero textual?</li> <li>- Onde podemos encontrá-lo?</li> <li>- Quem o escreveu/falou? O emissor e seu papel social.</li> <li>- A quem? O interlocutor e seu papel social.</li> <li>- Quando? O momento psíquico e subjetivo.</li> <li>- Onde? Lugar psíquico institucional.</li> <li>- Para quê? Objetivo de interação.</li> </ul>
A organização textual/capacidade discursiva: Tipos de sequência dominantes Tipos de discursos dominantes	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Plano global do texto – escolhas e ordem do conteúdo.</li> <li>- Sequência narrativa, descritiva, dialogada, descritiva de ações, explicativa, argumentativa.</li> <li>- Discurso implicado/autônomo.</li> </ul>
Os aspectos linguístico-discursivos/ capacidade linguístico-discursiva	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Coesão textual</li> <li>- Conexão textual</li> <li>- Modalização</li> <li>- Voz</li> </ul>

Com o resumo, temos o objetivo de trabalhar as três capacidades linguísticas. Todavia, nesta pesquisa, optamos por considerar os termos de Bakhtin (2003): contexto de produção, conteúdo temático, organização composicional e marcas de estilo, pois entendemos que o aluno precisa ter uma compreensão sistematizada do gênero. Isto é, deve desenvolver atividades de leitura, de identificação das condições de produção, de reconhecimento da organização textual e de compreensão dos aspectos linguístico-discursivos, para que possa produzir resumos adequadamente.

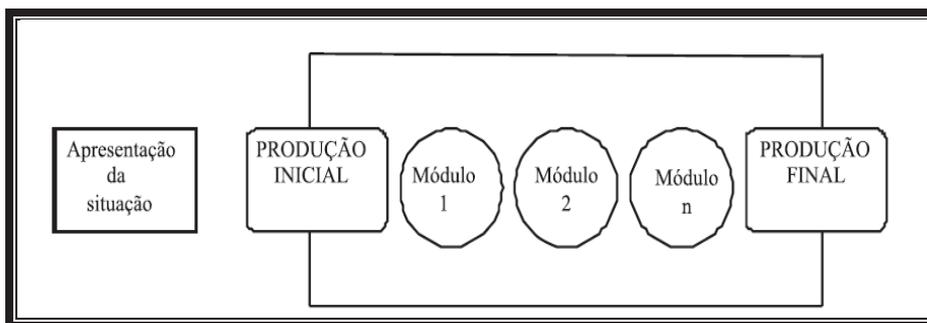
É importante esclarecer que uma sequência didática não precisa necessariamente trabalhar com todas as capacidades, pois isso dependerá do diagnóstico da turma. Além disso, conforme Hila (2011), hoje já houve uma certa

adaptação da ferramenta SD no Brasil: há sequências didáticas que não fazem o diagnóstico inicial e que trabalham todas as capacidades de linguagem; há outras que trabalham apenas a prática da leitura. Isso porque, segundo a autora, o trabalho com todas as fases de uma SD ocupa muito tempo na sala de aula e com as coerções do conteúdo programático fica difícil seu trabalho de forma integral.

Realizado o diagnóstico com os alunos, no seu formato original, o professor elabora o modelo didático do gênero: uma espécie de estudo e pesquisa sobre o gênero, o qual apontará os elementos ensináveis que poderão ser objetos de ensino-aprendizagem dentro de uma situação de comunicação específica, para, em seguida, pensar na operacionalização da sequência didática. Embora esse modelo não apareça no esquema SD, é pressuposta a sua elaboração. Se ele já existir, pode-se resgatá-lo. No nosso caso, resumo de texto didatizado, nossa base para a formulação da proposta de intervenção encontra-se em livros científicos e artigos produzidos sobre o gênero.

Uma sequência didática apresenta uma estrutura base composta pelos seguintes elementos representados no esquema (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 98):

**Figura 1 - Esquema da sequência didática**



Fonte: Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004, p. 98).

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) explicam cada fase da SD. A *apresentação da situação* é o momento de exposição da tarefa oral ou escrita que os alunos realizarão. A seguir, os alunos produzem um texto inicial que corresponde ao gênero que será trabalhado. Essa atividade permite ao professor avaliar as capacidades e as dificuldades do aluno e, conseqüentemente, desenvolver

atividades e exercícios que melhor resolvam os problemas de comunicação. Nesse momento, duas dimensões principais devem ser seguidas: 1ª) apresentar um problema de comunicação bem definido; e 2ª) preparar os conteúdos dos textos que serão produzidos. Na primeira dimensão, é exposto aos alunos qual é o problema de comunicação que devem solucionar por meio da produção de um texto oral ou escrito, levando em conta às questões: Qual é o gênero que será abordado? A quem se dirige a produção? Que forma assumirá a produção? Quem participará da produção? Na segunda, o foco está nos conteúdos. A importância dos conteúdos a serem trabalhados deve ficar clara para os alunos desde a apresentação da situação. Todas as informações necessárias sobre o projeto devem ser fornecidas ao aluno para que ele compreenda melhor a tarefa a ser realizada.

*A primeira produção* é a elaboração de um primeiro texto oral ou escrito, que mostra tanto para o professor como para o aluno as representações que têm da atividade a ser desenvolvida. Ela define os melhores caminhos a serem seguidos e também pode funcionar como motivação para o aluno. Esse primeiro texto pode ser mais simples ou somente dirigido a um destinatário fictício. A produção inicial tem, portanto, uma função central na SD para o aluno e para o professor, pois delinea as práticas linguísticas de um e de outro durante a SD.

*Nos módulos ou oficinas* são trabalhados os problemas encontrados na primeira produção. Nesse momento, são apresentados os instrumentos (atividades) necessários para superar as dificuldades. Para tanto, três questões devem ser analisadas durante o encaminhamento do trabalho: “1ª) Que dificuldades da expressão oral ou escrita abordar?; 2ª) Como construir um módulo para trabalhar um problema particular?; 3ª) Como capitalizar o que é adquirido nos módulos?” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p.103).

Nessa perspectiva, nos módulos deve-se trabalhar:

*a) Problemas de níveis diferentes.*

Para produzir textos (orais ou escritos), o aluno se depara com problemas específicos de cada gênero em níveis diferentes de complexidade e deve superá-los. Assim, os autores distinguem quatro níveis principais para trabalhar os problemas na produção de texto: 1º) *Representação da situação de comunicação*: o

aluno deve ter claro para si o destinatário do texto, a finalidade visada, a sua própria posição como autor ou locutor e o gênero visado. 2º) *Elaboração dos conteúdos*: o aluno deve conhecer as técnicas para elaborar conteúdos, as quais se diferem muito em função do gênero: técnicas de debates, tomada de notas, discussões etc. 3º) *Planejamento do texto*: o aluno deve planejar a estrutura de seu texto de acordo com a finalidade ou o destinatário pretendido. 4º) *Realização do texto*: o aluno deve realizar a escrita de seu texto, utilizando a linguagem de maneira mais eficiente, por meio de um vocabulário apropriado, da variação dos tempos verbais em função do texto e pela escolha de organizadores textuais para estruturar ou introduzir argumentos em seu texto.

b) *Variar as atividades e exercícios.*

As atividades devem ser as mais diversificadas possíveis, para que cada aluno tenha acesso ao conteúdo visado por diferentes caminhos. Assim, três categorias de atividades podem ser destacadas: *As atividades de observação e de análise de texto*, que põem em destaque alguns aspectos do funcionamento do texto; *as tarefas simplificadas de produção de texto*, que são exercícios que possibilitam ao aluno gerenciar certos problemas de linguagem, de acordo com o nível de produção, ou seja, pode descartar ou concentrar-se mais num determinado aspecto da sua produção textual; e *a elaboração de uma lista comum*, que é feita durante toda a SD, para falar, comentar, criticar e melhorar os textos elaborados pelo próprio aluno ou de outros.

c) *Capitalizar as aquisições.*

Ao realizar os módulos, os alunos constroem progressivamente conhecimentos sobre os gêneros e adquirem uma *linguagem técnica* (vocabulário) sobre o gênero estudado que favorece a reflexão e o controle do próprio aprendizado, isto é, permite uma revisão ou uma antecipação do que fazer em sua produção textual. No final de cada SD há o registro dos conhecimentos adquiridos na forma de *lista de constatação* ou de *lembrete* ou *glossário*.

A produção final é a finalização da SD, momento em que o aluno tem a possibilidade de demonstrar o que aprendeu sobre o gênero durante o trabalho com

os módulos, por meio de uma produção textual. Essa produção permite ao professor avaliar o aprendiz. A avaliação pode ser do tipo somativo. O professor pode utilizar uma lista de constatações construída durante a SD ou uma grade que explicita os elementos trabalhados em sala e que servirão como critérios de avaliação. Na sua concepção original, é previsto, pelo menos, uma atividade de reescrita do aluno de sua produção final. A seguir, o quadro 02 apresenta quatro etapas da Sequência Didática, elaborado por Nascimento (2007 apud HILA, 2011, p. 112), de acordo com Dolz; Noverraz e Schneuwly (2004, p. 98).

**Quadro 02 - Etapas de uma Sequência Didática**

ESQUEMA DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA	
<b>1ª) Apresentação da situação</b>	<p>1) O aluno deve ser exposto ao <b>projeto coletivo de produção de um gênero</b> (qual é o gênero, a quem se dirige a produção, qual o suporte material da produção, quem são os participantes etc.).</p> <p>2) O aluno tem que conhecer o conteúdo com que vai trabalhar e saber da sua importância.</p> <p>3) Reconhecimento e sensibilização ao gênero textual.</p>
<b>2ª) A primeira produção</b>	<p>1) A produção inicial pode ser simplificada, somente dirigida à turma ou a um destinatário fictício, com o objetivo de realizar um diagnóstico com a sala das capacidades que já dominam em relação ao gênero.</p> <p>2) Avaliação formativa: define os pontos em que o professor precisa intervir melhor; permite ao professor adaptar os módulos de maneira mais precisa às capacidades reais dos alunos; determina o percurso que o aluno tem ainda a percorrer.</p>
<b>3ª) As oficinas</b>	<p>Trata-se de:</p> <p>1) trabalhar problemas de níveis diferentes:</p> <p>a) representação da situação de comunicação (contexto de produção);</p> <p>b) pesquisas para aprofundamento do tema;</p> <p>c) atividades sobre a construção composicional do gênero;</p> <p>d) atividades sobre o estilo do gênero;</p> <p>e) atividades sobre os títulos.</p>
<b>4ª) A produção final</b>	<p>1) Possibilita ao aluno pôr em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos.</p> <p>2) Permite ao professor realizar uma avaliação somativa (da primeira produção e da produção final).</p> <p>3) Completa a interação, enviando os textos aos destinatários.</p> <p>4) Precisa ser divulgada para se aproximar de sua real circulação.</p>

Fonte: Nascimento (2007 apud HILA, 2011, p. 112).

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 108) elencam alguns pontos cruciais para compreender e apreciar o procedimento SD:

1º) *Os princípios teóricos*: (escolhas pedagógicas, psicológicas, linguísticas) que guiaram a elaboração do procedimento e suas principais finalidades.

2º) *A modularidade e a diferenciação*: numa perspectiva construtivista, interacionista e social, a modularidade é o princípio geral da SD, uma vez que pressupõe atividades intencionais, estruturadas e intensivas e que se adaptem às diferentes necessidades dos alunos.

3º) *As diferenças do trabalho com a escrita e com o oral*: o gênero é objeto de trabalho que constrói a SD. O procedimento, portanto, pode ser realizado tanto com a expressão escrita quanto com a expressão oral. Contudo, três diferenças são apontadas pelos autores: a possibilidade de revisão, a observação do próprio comportamento e a observação de textos de referência.

4º) *A articulação entre o trabalho na SD e outros domínios de ensino de língua*: o trabalho com a SD deve apoiar-se também em outros conhecimentos construídos, tais como: questões de gramática e sintaxe, ortografia, dentre outros, sempre numa perspectiva textual.

A escolha dos gêneros que servirão para uma sequência didática deve levar em conta os conhecimentos já adquiridos pelos alunos e visar a objetivos relacionados com suas capacidades reais de aprendizagem. Assim, um mesmo gênero pode fazer parte da grade curricular de várias séries, a exemplo do resumo escolar. O que irá diferenciar uma série da outra, uma SD da outra é o nível de complexidade do trabalho com o próprio gênero.

Portanto, a SD não deve ser considerada como manual, mas deve funcionar como instrumento à disposição do professor para o trabalho efetivo com a linguagem oral e escrita.

Refletindo sobre uma proposta de trabalho mais voltada para a realidade socioeducacional brasileira, Costa-Hübes e Simioni (2014) elaboraram uma adaptação da SD de Dolz, Noverraz e Schneuwly. Nessa adaptação, as autoras acrescentaram à SD original dois módulos:

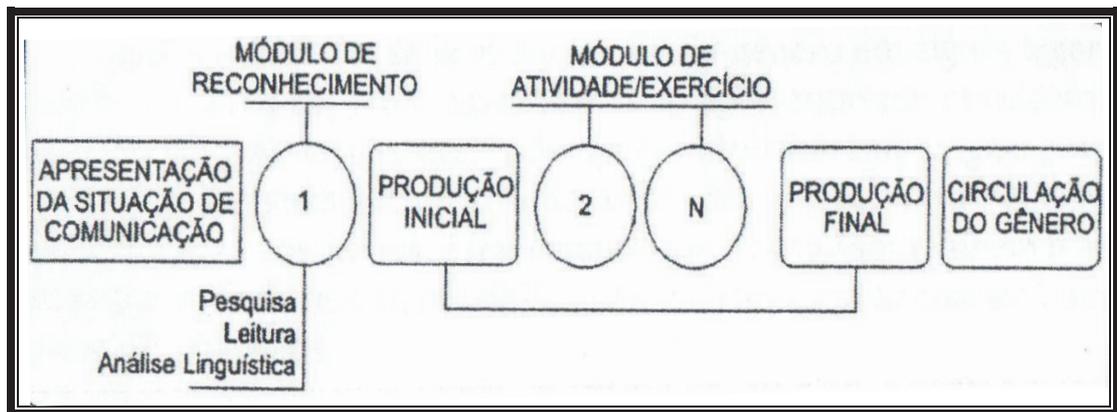
1º) *O reconhecimento do gênero*: o módulo é inserido antes da produção inicial e objetiva trabalhar com os alunos a pesquisa, a leitura e a análise linguística de textos do gênero que será estudado. Esse módulo, segundo as autoras, permite

aos alunos reconhecer as características e a funcionalidade do gênero, pois pode tratar-se de um gênero desconhecido para eles e, a partir desse reconhecimento do gênero, ficam mais amparados para elaborar a produção inicial.

2º) *A circulação do gênero*: é quando acontece o uso efetivo da língua, isto é, o texto proposto para produção é colocado em circulação e enviado a seu interlocutor, que é determinado ainda na fase da apresentação da situação. Ou seja, o aluno produz um texto para atender uma necessidade de comunicação pré-determinada desde o início dos trabalhos.

A seguir, temos a estrutura base da Sequência Didática adaptada:

Figura 2 - Esquema da Sequência Didática adaptada



Fonte: Swiderski e Costa-Hübes (2009 apud COSTA-HÜBES; SIMIONI, 2014, p. 26).

A SD adaptada, de acordo com as autoras, tem início com a apresentação da situação e seleção do gênero. Nesse momento, é exposta ao aluno uma necessidade comunicativa que deve ser solucionada por meio da produção de um gênero textual que poderá ser oral ou escrito, dependendo do objetivo a ser atingido, e que atenda as especificidades exigidas pela situação de comunicação. Assim, o professor mediador selecionará juntamente com os alunos o gênero que será trabalhado.

Em seguida, há o reconhecimento do gênero, que é trabalhado em três etapas: 1ª) *A pesquisa*: diagnóstico feito pelo professor para saber o quanto os alunos dominam o gênero. Após essa investigação, o professor pode pedir aos alunos que tragam textos e também ele mesmo levará vários do gênero selecionado

e fará a exploração da função social, das condições de produção, da estrutura composicional, do conteúdo temático e do estilo utilizado nos textos. 2ª) *A leitura de textos do gênero*: as autoras sugerem que o professor selecione um dos textos trabalhados na pesquisa e realize diferentes atividades que explorem as condições de produção e atividades de interpretação, que vão desde a decifração do código até a interação autor-texto-leitor. 3ª) *A análise linguística*: aqui são trabalhadas “atividades contextualizadas que propiciem ao aluno refletir sobre a organização da língua em seu uso efetivo” (SWIDERSKI; COSTA-HÜBES, 2009 apud COSTA-HÜBES; SIMIONI, 2014, p. 31), isto é, atividades que explorem as escolhas lexicais, as marcas de estilo e os efeitos de sentido obtidos a partir dessas escolhas.

Depois de concluídas todas essas etapas, o aluno é solicitado a realizar a primeira produção (oral ou escrita). Como se trata da primeira produção, está suscetível a reformulações, embora já tenha um interlocutor definido desde a apresentação da situação. Partindo das dificuldades encontradas durante a análise da produção, o professor planejará as atividades por meio de diferentes módulos com o intuito de solucionar os problemas encontrados. No caso da escrita, o professor deve ainda realizar atividades de reescrita, momento em que, para as autoras, o aluno pode refletir, questionar e se colocar como sujeito-autor do texto que está produzindo. E, por fim, a circulação do gênero: o texto chega ao seu destinatário efetivando a interação.

Essa proposta de adaptação, embora direcionada aos anos iniciais, entendemos ser bastante útil para o trabalho com o resumo nos anos finais do Ensino Fundamental, pois compreendemos que há a necessidade de munir os alunos das características fundamentais do gênero resumo e suas condições de produção, antes da produção inicial no trabalho com a SD, já que grande parte dos educandos apresenta muita dificuldade na sua formação básica. Exatamente por isso, será esta a proposta que adotaremos para a elaboração de nossa sequência didática.

Nesta seção, enfocamos os aspectos conceituais e metodológicos referentes à Sequência Didática. Na próxima, apresentaremos o resumo, suas condições de produção, estrutura composicional, tema, estilo e outros aspectos importantes para sua compreensão e elaboração.

## 4 O GÊNERO RESUMO ESCOLAR

### 4.1 CONCEITOS

O resumo escolar ainda é um gênero cujo conceito e definições se apresentam confusos, o que reflete em sala de aula, uma vez que é utilizado por professores de diferentes disciplinas no fundamental II. Nesta seção, apresentaremos as características básicas do gênero e suas condições de produção, em comparação com outros gêneros que lhe são similares.

Bragagnollo e Menegassi (2014) afirmam que, nas sociedades letradas, saber resumir textos lidos é uma necessidade para desempenhar várias funções e atividades profissionais, ou seja, ter competência para resumir transcende as salas de aulas e os bancos acadêmicos, o que faz desse gênero uma ferramenta importante de cidadania.

Apesar de sua relevância, para Machado (2007), atualmente, há poucos estudos direcionados ao gênero textual resumo escolar, tanto no âmbito escolar quanto fora dele. De fato, não encontramos nenhum trabalho que focalizasse o ensino básico; todos eles no ensino superior e um no ensino médio (nem todos dissertações ou teses), o que denota uma grande lacuna em termos de pesquisa.

Assim, destacamos três trabalhos que apresentam o gênero resumo como foco de investigação. O primeiro, é o de Ferreira (2011), que compara dois tipos de resumo: síntese e planejamento de trabalho acadêmico e aponta semelhanças e diferenças entre eles, dentre as quais destaca as mais relevantes no que diz respeito aos interlocutores, aos objetivos, às condições de produção, à estrutura composicional etc. A autora conclui sobre a importância de ensinar esse gênero e as funções de cada um dos tipos de resumo no âmbito acadêmico.

Outro trabalho a destacarmos é o de Andrade (2012), que apresenta sequência didática como proposta de trabalho para o gênero textual resumo. Neste Anais de evento, a proposta é direcionada a alunos do ensino médio e tem como objetivo proporcionar-lhes subsídios para que produzam resumos eficientes.

Já Bragagnollo e Menegassi (2014) tratam da constituição da escrita acadêmica na formação docente inicial por meio da utilização do gênero textual

Resumo Acadêmico. Neste artigo relatam uma experiência de mediação e mostram as vantagens desse processo na escrita de resumo dos alunos.

Destacamos também a publicação de Machado; Lousada e Abreu-Tardelli (2004), intitulada “Resumo”, um livro paradidático voltado ao trabalho do gênero textual resumo. O livro, por meio de atividades, aborda o contexto de produção do gênero resumo escolar/acadêmico, bem como suas características fundamentais. Embora não seja uma dissertação, é um material didático que muito tem ajudado na compreensão e no trabalho com o resumo.

Machado (2007) julga que o trabalho didático com o resumo e a sumarização serão mais eficientes, isto é, surtirão melhores resultados em relação à aprendizagem dos alunos, tendo como base a noção de gênero bakhtiniana, pois, de acordo com seus estudos, há uma diversidade muito grande de textos que circulam na sociedade considerados como resumo, tais como: resenhas críticas, contracapas de livro, resumos de artigos ou obras científicas, *abstracts* de artigos científicos, resumos de teses, dentre outros, o que causa muita confusão terminológica.

Essa diversidade de gêneros agrupados sob o nome de “resumo” incide sobre a sala de aula, de modo que o professor acaba aceitando diferentes formas de resumo, sem que saiba, no entanto, que existem diferenças significativas entre um resumo escolar, um resumo acadêmico, um resumo publicado em uma revista, etc.

Percebemos essa confusão de conceitos e definições até mesmo no dicionário, pois o verbete resumo é colocado como pertencente a vários gêneros discursivos diferentes:

**Resumo.** [Dev. De resumir.] **S. m. 1.** Ato ou efeito de resumir(-se). **2.** Exposição abreviada de uma sucessão de acontecimentos, das características gerais de alguma coisa, etc., tendente a favorecer sua visão global: síntese, sumário, epítome, sinopse: O repórter fez um bom resumo das últimas ocorrências. **3.** Apresentação concisa, do conteúdo de um artigo, livro, etc., a qual, precedida de sua referência bibliográfica, visa a esclarecer ao leitor sobre a conveniência de consultar o texto original. Ao contrário da sinopse (2) (q. v.), o resumo aparece em publicação à parte e é redigido por outra pessoa que não o autor do trabalho resumido. **4.** Recapitulação em poucas palavras; sumário: Esta gramática tem um resumo claro no fim de cada capítulo. **5.** Fig. Compêndio (3). (FERREIRA, 2009, p. 1748-1749).

Na tentativa de contribuir para a dissolução dessa confusão, apresentamos, a seguir, um quadro adaptado de Salete (2004) com algumas dessas formas do resumo, com suas respectivas características e suportes de divulgação, no intuito de

comprovar a hipótese de que se constituem gêneros distintos, apesar da mesma denominação.

Quadro 3 - Formas de resumo e seu contexto de produção

FORMA DE RESUMO	ESFERA	CIRCULAÇÃO	AUTORIA	FINALIDADE	DESTINATÁRIO	CARACTERÍSTICAS
Resumos Escolares /Acadêmicos	Escolar  Acadêmica	Textos escolares	Texto-fonte autor A – autor da obra  Texto resumo Autor B – estudante	- Aprendizagem  - Instrumento de avaliação	Estudantes  (acadêmicos)  Professores	Apresentação concisa do conteúdo de uma obra sem apreciação pessoal ou interpretação. Reproduz a estrutura do texto-fonte. Faz menção ao autor do texto- fonte. Apresenta verbos dicendi para indicar atos do autor do texto-fonte.
Esquemas e Fichamentos  (ABNT)	Escolar  Acadêmica	Textos escolares	Texto-fonte Autor A – autor da obra  Texto resumo Autor B - estudante	- Aprendizagem  - Instrumento de avaliação.	Estudantes (acadêmicos)  Professores	Apresentação concisa do conteúdo de uma obra sem apreciação pessoal ou interpretação. Reproduz a estrutura do texto-fonte ou se apresenta em forma de mapa conceitual.
	Acadêmica	- Artigos científicos - Teses	Texto-fonte autor A	Apresentação concisa de uma pesquisa ou um	Comunidade acadêmica	Estruturado em um único parágrafo, apresenta,

Informativo ou analítico (Abstract)		- Dissertações	Texto resumido autor A	estudo à comunidade Científica	(Científica)	geralmente, os objetivos, os pressupostos teóricos, a metodologia, os resultados e as conclusões da pesquisa. São produzidos em 1ª ou 3ª pessoa.
Indicativo ou descritivo						
Resumos de obras	miolíática	Contracapa de livros, jornais e revistas	Texto-fonte autor A/ autor A/ autor B	- Persuasão à leitura - Promoção/venda - Informação  - Apresentação da obra para fins didáticos	leitores em geral   alunos	Mesma estrutura do texto-fonte. Apresentação concisa de parte da obra resumida.  Apresentação concisa do conteúdo completo da obra contendo pouco ou nenhum comentário crítico ou interpretação pessoal. Apresenta linguagem facilitadora.
Resenhas Críticas	Escolar  Acadêmica  Jornalística	Livros didáticos de Literatura, sites relacionados à Literatura Revistas acadêmicas  Jornais	Texto resumido autor A  Texto resumido autor B	Apresentação, avaliação, apreciação, posicionamento acerca das ideias do autor da obra fonte	Comunidade científica  Leitores em geral	Estruturado em parágrafos compreende análise e interpretação da obra.
Resumo para fichas catalográficas.	Escolar Acadêmica	Bibliotecas	Texto-fonte autor A Texto resumo autor B	Apresentação concisa do conteúdo da obra	Usuários de bibliotecas.	Estruturado em um ou dois parágrafos apresentando o conteúdo da obra.

Fonte: Salete (2004, p. [7]), adaptado. Machado (2007), adaptado. Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004), adaptado.

Essas distinções, muitas vezes, não são realizadas no contexto da educação básica. Há professores que cobram resumos escolares, mas corrigem como se fossem resenhas. A confusão se estabelece, pois não há clareza sobre as condições de produção de cada tipo de resumo.

Na tentativa de chegar a uma definição desse gênero discursivo, Kintsch e Van Dijk (1978) definem o resumo como uma manifestação do processo de compreensão textual do seu autor que constrói novamente um texto-base por meio de suas proposições (microestruturas) até alcançar a sua significação básica. Nesse contexto, caberia ao professor inicialmente, e depois ao aluno, encontrar no texto-fonte todas as suas proposições principais, estratégia essa importante até para o professor perceber se o texto-fonte é mais fácil ou mais complexo de ser resumido.

Schneuwly e Dolz (1999) esclarecem que o objetivo de um resumo escolar é manter o mesmo ponto enunciativo do autor do texto-fonte, o que o autor do texto a resumir disse. Para isso, é necessário que o produtor do resumo realize um exercício de paráfrase, a partir de sua compreensão das diferentes vozes enunciativas do texto-fonte. Segundo os autores, resumir não é uma atividade simples e não pode ser reduzida apenas ao conhecimento de algumas estratégias.

O resumo escolar pode assim, ser considerado uma variação de um gênero ou de um conjunto de gêneros tão variado quanto a ficha de leitura, o resumo incitativo e a resenha oral de um filme. Isso permite, por um lado, tratar e analisar o resumo, da perspectiva do gênero ao qual pertence — a extensa gama dos resumos — e descrever técnicas de escrita, no sentido mais amplo do termo, que são próprias às variações deste gênero e, por outro lado, definir sua especificidade em relação às outras variações (SCHNEUWLY; DOLZ, 1999, p. 15).

Neste sentido, concordamos com os autores sobre a importância da paráfrase na produção do resumo e entendemos a necessidade de compreendê-la melhor por meio de algumas considerações.

Paráfrase, de acordo com Medeiros (2012, p. 168), é “traduzir as palavras de um texto por outras de sentido equivalente, mantendo, porém, as ideias originais.” Tem o objetivo de transformar um texto complexo em um texto mais acessível, mais diluído e pode ser dividida em:

1ª) A paráfrase ideológica na qual a mudança é pequena restringe-se à sintaxe e mantém-se as mesmas ideias. Ou seja, ocorre a substituição de vocábulos

por outros de igual valor com o mínimo possível de variação, em comparação ao texto original.

2ª) A paráfrase estrutural, que consiste na reelaboração do texto e do contexto. Assim, de acordo com Medeiros, o resumo constitui-se de uma forma parafrástica estrutural de um texto, pois há a redução de um texto a suas ideias principais, não devendo, portanto, haver comentários críticos, avaliativos ou apreciativos. Embora, segundo o autor, ocorra alguma perda da informação no processo de tradução, é uma prática muito útil, pois é um passo para o entendimento geral do texto.

Othon Garcia (1980) aponta a paráfrase como sendo um exercício importantíssimo para o desenvolvimento vocabular e reestruturação fraseológica. Medeiros (2012) acrescenta que o aprimoramento da paráfrase melhora também o desenvolvimento redacional, a fixação de conteúdos, a capacidade de resumir e de resenhar. Por fim, destaca que o resumo é uma forma de paráfrase.

Já Garcez (2012, p. 57) afirma que “um texto é paráfrase do outro quando traz as mesmas informações por meio de outras palavras; tem a mesma função, mas apresenta uma forma de organização diferente”. Garcez (2012, p. 58) deixa claro, ainda, que “paráfrase não é resumo”, pois, segundo a autora, na paráfrase pode haver mudanças estilísticas, substituições de termos, reorganização de frases e períodos. Mas a informação contida no texto original deve ser mantida, não devendo, portanto, ocorrer acréscimos, mudanças de conceitos e reduções.

Assim, a partir das considerações apresentadas a respeito da paráfrase, concordamos com Garcez (2012), ao afirmar que resumo não é uma paráfrase e entendemos resumo como um texto que se utiliza dela. Isto é, no resumo, como afirma a autora, as informações principais são reestruturadas em um novo texto, por meio de um trabalho complexo e preciso da linguagem, enquanto que, na paráfrase, as informações do texto de origem devem manter-se integralmente. Consideramos, portanto, a paráfrase como um elemento constitutivo do resumo.

Voltando às definições de resumo, para Leite (2009, p. 11), resumo é “uma forma reduzida de informação”, resultado de um processo mental de compreensão que surge a qualquer exposição de situação de comunicação. Resumir, para a autora, é uma capacidade, isto é, uma habilidade mental do ser humano para armazenar informações e, por tratar-se de uma habilidade, pode ser desenvolvida

por meio de estratégias. Leite salienta ainda que, no âmbito escolar, o resumo, para o aluno, é estratégia de estudo; para o professor, instrumento de avaliação.

Serafini (2004) vê o resumo como um texto que reelabora o texto original, ou seja, uma síntese compreensiva, objetiva e coerente, que pode ser dividida em duas fases: a) a compreensão do texto que se refere ao entendimento geral do texto; e b) a reelaboração do texto em um novo texto (resumo), por meio da utilização de algumas regras.

Machado (2001) define o resumo como sendo um texto sobre outro texto, pertencente a um outro autor diferente do produtor do resumo. Por isso mesmo, o produtor não pode tomar as ideias do texto-fonte como sendo suas, o que torna obrigatório a referência de autoria do texto-fonte. A autora destaca que um dos objetivos mais importantes do resumo é mostrar a organização global do texto-fonte, bem como a reprodução das relações entre as suas ideias centrais. Nesse sentido, o autor do resumo deve utilizar os organizadores textuais e ou expressões que indiquem conformidade. Nessa mesma linha de pensamento, Garcez (2012) destaca o uso das frases de transição. Frases que exercem a função de conduzir o raciocínio do leitor, pois podem indicar várias funções, tais como: objetivo, inserção de exemplos, de citações, indicação de ideias, conclusões etc.

Conforme Santos (2006), ao se resumir um texto, o aluno deve reconhecer as características definidoras do texto-fonte, isto é, a que gênero discursivo pertence, como esse gênero se organiza, que sequências tipológicas se utiliza, qual seu plano global. O autor atribui ao resumo o caráter de condensação de ideias do texto-base na construção micro e macroestrutural do mesmo. Por exemplo, se o texto-fonte for um artigo de opinião, o produtor deverá reconhecer a questão polêmica a ser discutida, a posição que o autor rejeita, a posição que o autor sustenta, os argumentos que sustentam ambas as posições, os contra-argumentos e a conclusão final. Esses pontos serão indispensáveis para o produtor do resumo reconstruir a carga de informatividade principal do texto-fonte. Reforça-se, assim, a ideia de que, quanto mais estável for o gênero, mais fácil será de resumi-lo.

Para melhor compreensão, agrupamos na tabela abaixo os conceitos de resumo aqui destacados:

Quadro 04 - Conceitos de resumo

AUTOR	CONCEITOS DE RESUMO
Kintsch e Van Dijk (1978)	Definem o resumo como uma manifestação do processo de compreensão textual do seu autor que constrói novamente um texto-base por meio de suas proposições (microestruturas) até alcançar a sua significação básica.
Schneuwly e Dolz (1999)	Esclarecem que o objetivo de um resumo escolar é manter o mesmo ponto enunciativo do autor do texto-fonte, o que o autor do texto a resumir disse. Para isso, é necessário que o produtor do resumo realize um exercício de paráfrase, a partir de sua compreensão das diferentes vozes enunciativas do texto-fonte.
Leite (2009, p. 11)	Compreende resumo como “uma forma reduzida de informação”, resultado de um processo mental de compreensão que surge a qualquer exposição de situação de comunicação. Resumir, para a autora, é uma capacidade, isto é, uma habilidade mental do ser humano para armazenar informações.
Serafini (2004)	Vê o resumo como um texto que reelabora o texto original, ou seja, uma síntese compreensiva, objetiva e coerente. E pode ser dividida em duas fases: a) a compreensão do texto que se refere ao entendimento geral do texto; e b) a reelaboração do texto em um novo texto (resumo), por meio da utilização de algumas regras.
Machado (2001)	Define o resumo como sendo um texto sobre outro texto, pertencente a um outro autor diferente do produtor do resumo. Por isso mesmo, o produtor não pode tomar as ideias do texto-fonte como sendo suas, o que torna obrigatório a referência de autoria do texto-fonte. A autora destaca que um dos objetivos mais importantes do resumo é mostrar a organização global do texto-fonte, bem como a reprodução das relações entre as suas ideias centrais.
Santos (2006)	Ao se resumir um texto, o aluno deve reconhecer as características definidoras do texto-fonte, isto é, a que gênero discursivo pertence, como esse gênero se organiza, que sequências tipológicas se utiliza, qual seu plano global. O autor atribui ao resumo o caráter de condensação de ideias do texto-base na construção micro e macroestrutural do mesmo.

Nesta pesquisa adotaremos o conceito de resumo, a partir das considerações de Machado (2007, p. 150), já mencionado na introdução, como:

Textos autônomos que, dentre outras características distintivas, fazem uma apresentação concisa dos conteúdos de outro texto, com uma organização que reproduz a organização do texto original, com o objetivo de informar o leitor sobre esses conteúdos e cujo enunciador é outro que não o autor do texto original.

Nas seções, a seguir, exporemos o contexto de produção, a estrutura composicional e as marcas estilísticas do gênero resumo, bem como estratégias de sumarização.

## 4.2 CONTEXTO DE PRODUÇÃO

Antes de se elaborar um resumo, assumindo uma perspectiva interacionista de ensino, é necessário que se trabalhem com o aluno as condições de produção do texto a ser resumido (MACHADO, 2007). Com esse mesmo pensamento, Lopes-Rossi (2002) afirma que, para a produção escrita de qualquer gênero discursivo, ou seja, um texto com real circulação social, o aluno precisa ter consciência das condições em que é produzido e circula na nossa sociedade.

Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004) postulam, igualmente às outras autoras, que, antes de ler, resumir ou produzir textos, deve-se ter em mente as condições de produção do texto, isto é, o gênero, o meio de circulação, o autor, a data de publicação, o tema, etc. Segundo as autoras, para se escrever bem e, principalmente, o resumo, é necessário compreender bem o texto-fonte a ser resumido. Ou seja, resumir é, antes de tudo, um exercício de leitura, cuja responsabilidade é de todo e qualquer professor de diferentes disciplinas.

No processo de leitura, o leitor competente traz ao texto o seu conhecimento de mundo e dialoga com o texto. Desse processo interativo, juntamente com o conhecimento da estrutura organizacional e discursiva do texto pelo leitor enquanto produtor do resumo, resultará a compreensão.

Outros aspectos fundamentais são ressaltados por Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2005) no trabalho com o gênero resumo, tais como:

a) *A importância do contexto de produção*, que deve estar sempre relacionado aos processos de sumarização, uma vez que, para elas, os alunos devem refletir e ter muito claros alguns aspectos decisivos na seleção e na organização dos conteúdos na elaboração de um resumo:

- Autor do texto original;
- Função social do autor;
- Imagem que o autor tem de seu destinatário;
- Locais e/ ou veículos onde possivelmente o texto circulará;
- Momento possível da produção;
- Objetivo do autor do texto (idem, ibidem, p.97).

Destacamos, também, algumas questões que podem ser discutidas com os educandos em relação ao contexto de produção do resumo escolar:

1ª) Quem escreve o resumo escolar? O aluno.

2ª) Para quem? Professor.

3ª) Em qual esfera? Escolar.

4ª) Com quais propósitos? Aluno (Aprendizagem), Professor (Instrumento de avaliação).

5ª) Em qual suporte? Textos escolares.

b) *A compreensão real do texto*, isto é, a compreensão detalhada do texto a ser resumido por meio de questões de compreensão de texto, da compreensão das ideias mais relevantes, bem como a compreensão das diversas relações entre elas e também as marcas textuais dessas relações. Nesse momento, o aluno deve, também, reconhecer alguns elementos do texto original em relação ao contexto de produção: gênero de texto, meio de circulação, autor, data da publicação e tema.

Assumindo uma visão bakhtiniana, podemos afirmar que o conteúdo temático, isto é, os temas de um resumo são aqueles oferecidos pelo texto-fonte. Normalmente, em situação escolar, são escolhidos gêneros da ordem do expor ou do argumentar, tais como reportagem, textos didatizados, artigo de opinião e, também, gêneros da esfera da literatura, como resumo de romances, por exemplo.

Portanto, para que o aluno tenha uma verdadeira compreensão do gênero resumo escolar, é necessário que conheça suas condições de produção, pois, por meio delas, perceberá como o gênero resumo se constitui como prática social.

#### 4.3 ESTRUTURA COMPOSICIONAL E MARCAS ESTILÍSTICAS

Ao que se refere à estrutura composicional do gênero resumo, as autoras Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004) ressaltam a importância de se transmitir todas as informações centrais e relevantes do texto e as relações entre essas informações e como elas se organizam no texto original, isto é, no resumo, as relações entre as ideias mais relevantes do autor (de exemplificação, de causa, de consequência, de conclusão, etc.) devem ser mantidas. Para tanto, segundo as autoras, o uso de conectivos - palavras que funcionam como organizadores textuais - é fundamental, pois colaboram para que o resumo seja claro e coerente.

Outros dois fatores importantes mencionados por elas e que devem estar sempre claros, são:

1º) a frequente menção ao autor do texto a ser resumido:

Geralmente, iniciamos o resumo com o nome completo do autor. Ao longo do resumo, podemos nos referir ao autor utilizando seu sobrenome, pronomes, sua profissão, a expressão "o autor" (MACHADO; LOUSADA; ABREU-TARDELLI, 2004, p. 68).

2º) a atribuição de fatos ao autor do texto-base, utilizando verbos *dicendi* (diz, afirma, questiona, conclui, etc.), fato que evita que o leitor tome as ideias resumidas como sendo de outro autor que não o do texto original.

Quanto à organização composicional de um resumo, obviamente ele dependerá do texto-fonte. Por isso mesmo, entendemos, pela nossa experiência profissional, que há necessidade de se escolher para os resumos gêneros de relativa estabilidade, já que seriam mais fáceis para o aluno fazer o reconhecimento de sua organização composicional. Da mesma forma, quanto ao estilo, o produtor deve observar os aspectos sintáticos e semânticos utilizados pelo autor do texto-fonte, a fim de não modificá-los em demasia.

É fundamental, de acordo com Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2005), o processo de inserção de vozes, que deve ser sempre fiel ao texto-fonte, pois o resumo reproduz a voz do autor do texto original. Portanto, as vozes do autor do texto e do autor do resumo devem ser claramente delimitadas. Nesse momento, é essencial interpretar o agir do autor do texto-base e a atribuição de valor que dá a seus atos. Assim, a escolha do verbo adequado é muito importante na produção de um bom resumo, bem como o tempo verbal a ser utilizado, que é normalmente o presente do indicativo e na terceira pessoa do singular. Isto porque, no gênero do discurso resumo, escreve-se sobre um assunto, dito por um autor que não é o autor do resumo, no momento atual.

Para finalizar, no resumo escolar, os modalizadores, palavras ou expressões que marcam o posicionamento do autor no texto, devem seguir os do texto-fonte, pois, como esclarece Machado (2007), no resumo escolar não deve haver nenhuma interpretação ou comentário crítico, ou seja, uso de juízo de valor (opinião, exemplos pessoais, etc.). Quando a autora afirma que devem seguir os do texto-fonte, quer dizer que as relações semânticas entre as ideias devem ser mantidas pelos modalizadores. Assim, se o autor do texto-fonte usar um modalizador de contraste como "mas", e o aluno, na configuração do resumo, substituir por um aditivo como "e", estará alterando a relação entre as ideias propostas pelo autor. Porém, se usar um modalizador equivalente, não terá problemas.

#### 4.4 ESTRATÉGIAS DE SUMARIZAÇÃO

Embora concordemos com Shneuwly e Dolz (1999), que apenas o ensino de estratégias não é suficiente para elaborar um resumo, já que este é, sobretudo, um exercício de leitura, concordamos com Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2005) que entendem que o conhecimento de algumas estratégias de sumarização pode auxiliar o professor com o trabalho do resumo em sala de aula. Neste sentido, as autoras apresentam duas estratégias básicas de reduzir as ideias do texto e de manter o indispensável:

1ª) **Estratégia de apagamento:** consistem no apagamento de informações redundantes ou desnecessárias à compreensão. Exemplo:

De - “Na frente oriental, as Potências Centrais combatiam o Império Russo. Já na frente ocidental, travavam combates contra as tropas da França, da Bélgica e da Suíça.”

Para - “As Potências Centrais travavam combates em duas frentes: a oriental e a ocidental”.

Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004) elencam que, no processo de sumarização, pode-se, sempre que possível, apagar: exemplos, sinônimos, explicações, justificativas, qualificações, descrições de personagens e argumentos contra a posição do autor.

2ª) **Estratégia de substituição:** referem-se a dois processos:

- *Generalização:* substituição de uma série de nomes, propriedades ou ações por termos mais gerais. Por exemplo:

De - “Vários países participaram da Primeira Guerra Mundial, tais como Itália, França, Inglaterra e Rússia”

Para - “Vários países europeus participaram da Primeira Guerra Mundial”.

- *Construção:* substituição de uma sequência de proposições por uma proposição inferida delas. Exemplo:

De - “No período da Belle Époque, muitas famílias ricas europeias viviam em luxuosas residências e gostavam de ostentar vestimentas caras”.

Para – “No período da Belle Époque, privilegiados ostentavam luxo e fartura.”

Leite (2009) esquematiza as estratégias em:

1ª) **Seleção**: Mantêm-se os conteúdos relevantes e eliminam-se os irrelevantes, utilizando as operações: de **cópia**, que consiste em manter as informações do texto e de **apagamento**, que se refere à exclusão de informações secundárias.

2º) **Construção**: Reconstrução da informação, por meio da substituição, utilizando duas operações: generalização (informações particulares podem ser substituídas por outras mais gerais) e construção (sequências de informações podem ser reelaboradas e substituídas por associação de significados).

Serafini (2004) apresenta quatro regras (estratégias) para a elaboração do resumo e salienta que, em nenhuma delas, aparecem elementos de avaliação de quem escreve o resumo.

1ª) **Cancelamento**: nessa estratégia cancela-se os detalhes que não são importantes para a compreensão geral do texto.

2ª) **Generalização**: substituem-se alguns termos por outros mais gerais.

3ª) **Seleção**: eliminam-se detalhes óbvios.

4ª) **Construção**: constrói-se uma nova oração, em substituição a um conjunto de orações que contenham elementos comuns.

De todas essas estratégias, consideramos oportuno ressaltar um pouco mais sobre a estratégia da cópia, muito presente nos resumos produzidos pelos alunos. Leite (2009, p. 19) enfatiza que “não somente o conteúdo pode ser copiado mas também a linguagem, se o resumo é um texto que serve como método de estudo ou como ferramenta de aferição de leitura”.

Já Fiorin e Savioli (1997) afirmam que resumir não é fazer “colagem” de frases ou fragmentos do texto original, isto é, não se deve copiar partes do texto original, uma vez que, segundo os autores, resumir implica em expor com palavras próprias os trechos mais significativos de um texto. E reforçam, ainda, que a cópia acontece, normalmente, quando o texto não foi totalmente compreendido.

A falta de compreensão, como assevera Pécora (1996, p. 85), causa no texto resumido alguns problemas de coesão relacionados ao “desconhecimento das condições de emprego dos termos, na limitação de seu vocabulário...”. Entendemos que essa falta de capacidade linguística discursiva do aluno corrobora para que ele utilize a cópia como recurso durante a produção do resumo, pois, como normalmente não domina a utilização das palavras ou frases que reproduzem as relações entre as ideias centrais do texto-fonte e não possui um vocabulário vasto que o permita parafrasear, o aluno lança mão da cópia como estratégia.

Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2005) enfatizam a importância do trabalho sistemático dos processos de sumarização e propõem um trabalho com estratégias de apagamento, reformulações e conservação de informação na produção do resumo e enfatizam que é função do professor, no contexto de ensino-aprendizagem, ensiná-las no tempo adequado. Para isso, destacam um aspecto que normalmente é deixado de lado pelo professor ao solicitar um resumo: o destinatário, pois de acordo com as autoras a sumarização é diferente conforme o tipo de destinatário. Isto é, a sumarização é feita a partir do que acredita-se que o destinatário deva saber sobre o texto sumarizado e o que acredita-se ser o seu objetivo.

Regra geral, na sala de aula, e mesmo no contexto de vestibular, não há uma preocupação com o destinatário, aliás, quase sempre ele nem aparece nos comandos que precedem a elaboração do resumo, o que faz como que o trabalho com o resumo sirva apenas para fins de avaliação sem vistas ao reconhecimento das capacidades leitoras e escritoras dos alunos.

Essa ideia é ratificada por Salomon (1974), ao afirmar que o resumo escolar assume apenas um propósito pedagógico, que, na maioria das vezes, não auxilia o aluno a se desenvolver. O próprio professor, segundo ele, também tem dificuldades claras no processo de sumarização, não tem critérios avaliativos bem definidos e, mais, não reconhece claramente o que chama de ideias principais e secundárias. Assim, acaba por considerar um bom resumo aquele que é escrito com melhor correção gramatical.

Por isso mesmo, adverte ao professor que, antes de solicitar um resumo, ele observe uma série de dificuldades presentes no contexto da sua sala de aula, como, por exemplo, no âmbito do aluno, a falta de motivação para a leitura e escrita; a falta de familiarização com o gênero discursivo, problemas na formação de base. Em

seguida, aquelas relacionadas ao próprio texto-base: conteúdo de difícil assimilação, sintaxe complexa, estilo rebuscado do autor, etc.

De qualquer forma, o professor deve ter alguns cuidados ao selecionar o texto que servirá como fonte do resumo, como:

- a) observar o nível de desenvolvimento real da sala, em relação ao tema e ao gênero escolhido;
- b) observar se o gênero tem uma relativa estabilidade de modo a permitir o aluno reconhecer o plano global do texto, suas micro e macroestruturas, entre outros.

Assim, entendemos que uma visão sociointeracionista do gênero permite ao professor realizar um trabalho efetivo e sistematizado com o gênero do discurso resumo, por meio de uma plena compreensão do gênero resumo e suas especificidades, bem como das estratégias e ferramentas de ensino eficientes que possibilitem ao aluno produzir um bom resumo.

Na próxima seção, discutiremos a metodologia empregada para a análise do *corpus*.

## 5 METODOLOGIA COLETA DE DADOS

### 5.1 METODOLOGIA DE PESQUISA

Esta pesquisa caracteriza-se como pesquisa-ação, na perspectiva de Michel Thiollent, dentre outros.

Uma das características da pesquisa-ação é partir de uma situação problema para a busca de soluções práticas - no caso, a falta de domínio dos alunos de uma turma de 9º ano -, na produção de resumos escolares. Assim, esta pesquisa tem o objetivo de colaborar com os estudos referentes a esse gênero discursivo, bem como na transformação e ressignificação dos conhecimentos dos alunos, por meio de uma proposta de intervenção pedagógica que busque soluções práticas para os problemas encontrados na produção de texto dos alunos.

Thiollent (2011) define pesquisa-ação como um tipo de pesquisa social concebida e realizada com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo, em que pesquisadores e participantes se envolvem de maneira cooperativa ou participativa. Isto é, uma pesquisa-ação compreende uma ação dos indivíduos envolvidos em um problema que mereça observação. Na pesquisa-ação, tanto pesquisador como participantes desempenham um papel ativo na realidade dos fatos observados. Assim, os seus principais aspectos são:

- a) há uma ampla e explícita interação entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigada;
- b) desta interação resulta a ordem de prioridade dos problemas a serem pesquisados e das soluções a serem encaminhadas sob forma de ação concreta;
- c) o objeto de investigação não é constituído pelas pessoas e sim pela situação social e pelos problemas de diferentes naturezas encontrados nesta situação;
- d) o objetivo da pesquisa-ação consiste em resolver ou, pelo menos, em esclarecer os problemas da situação observada;
- e) há, durante o processo, um acompanhamento das decisões, das ações e de toda a atividade intencional dos atores da situação;
- f) a pesquisa não se limita a uma forma de ação (risco de ativismo): pretende-se aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou o "nível de consciência" das pessoas e grupos considerados (idem, *ibidem*, p. 22-23).

Para o autor, na pesquisa-ação os objetivos são práticos e bastante imediatos, ou seja, o pesquisador propõe soluções e acompanha as ações correspondentes. Contudo, a participação e a ação numa pesquisa-ação não são

suficientes; há a necessidade da produção de conhecimento, que nesta pesquisa se concretizará por nossa proposta de intervenção. Neste sentido, a pesquisa-ação se realiza por meio de instruções ou diretrizes relativas aos modos de encarar os problemas identificados e aos modos de ação, isto é, inicialmente considera-se como suposições, ou quase-hipóteses, definir problemas de conhecimento ou de ações e suas possíveis soluções e, em seguida, passa-se a objeto de verificação e comprovação. As suposições direcionam a pesquisa nos seus aspectos qualitativos, pois orientam a busca de informações pertinentes e necessárias e também permitem ao pesquisador organizar o seu raciocínio para desenvolver a pesquisa que tem como objetivo atingir: realizações, ações efetivas e transformações.

Nesta mesma linha de pensamento, Engel (2000) aponta seis características essenciais da pesquisa-ação:

1ª) É no processo da pesquisa que a aprendizagem deve efetivar-se para todos os participantes. Neste trabalho, ela é direcionada à minha própria formação, à formação de outros professores da escola (História, Geografia, Ciências etc.) e aos próprios alunos.

2ª) As estratégias e produtos terão utilidade para os participantes, se puderem apreender sua situação e modificá-la. O pesquisador, assim, intervém numa situação com o objetivo de comprovar se um novo procedimento é ou não eficiente. Muito embora, nesta dissertação, não tenhamos tempo hábil para desenvolver nossa proposta, isso será desenvolvido no próximo ano e os resultados incorporados, tanto nas nossas aulas de língua portuguesa como de outros colegas, como os professores de História, dentre outros, que se interessarem pela pesquisa.

3ª) No ensino, a pesquisa-ação tem por objetivo de pesquisa as ações humanas em situações problemáticas, que são passíveis de mudança e requerem solução prática, como, neste caso, o fato de os alunos ainda chegarem nos exames vestibulares e não conseguirem escrever um bom resumo.

4ª) A pesquisa-ação é situacional, pois procura identificar um problema específico, numa situação específica, com o objetivo de alcançar resultados práticos. Partimos da dificuldade de os alunos escreverem um resumo e da nossa própria dificuldade em ensinar esse gênero na escola.

5ª) A pesquisa-ação é auto-avaliativa, já que no processo de intervenção as modificações na prática estão o tempo todo sendo avaliadas, o que resulta em modificações, mudanças de direção e redefinições. Essa autoavaliação, aliás, já

está sendo desenvolvida, durante o próprio processo da investigação, na medida em que, ao nos apropriarmos do referencial teórico e contrapô-lo aos textos dos alunos e a forma como ensinávamos esse gênero na sala de aula, estamos sendo constantemente ressignificados, tanto em nossas ações como em nosso próprio conhecimento sobre o gênero em questão.

6ª) A pesquisa-ação é cíclica, ou seja, as fases finais colaboram para melhorar os resultados das iniciais.

A pesquisa-ação, segundo Thiollent (2011), possui um planejamento bastante flexível, pois não segue fases rígidas; as mesmas são adaptadas às circunstâncias da situação investigada. A fase inicial ou exploratória consiste em definir o campo de pesquisa, os participantes e suas expectativas e a elaboração de um diagnóstico dos principais problemas e das possíveis ações.

Em nossa pesquisa, essa fase exploratória teve início com a escolha do assunto – resumo – e a escolha da turma, 9º ano. Em seguida, aplicou-se uma produção de texto aos discentes para verificar os principais problemas em relação ao gênero textual e quais seriam as possíveis ações para solucioná-los.

O autor esclarece que, nesse primeiro momento, também, são estabelecidos o tema, os principais problemas encontrados no levantamento inicial, os objetivos da pesquisa e as metas de ação. A colocação dos problemas deve ter uma atenção especial, pois é a partir deles que a pesquisa se desenvolverá. É, portanto, o ponto de partida da investigação.

A pesquisa-ação adquire maior relevância no âmbito educacional, uma vez que a aprendizagem é combinada ao processo de investigação e as ações investigadas abrangem produção e circulação de conhecimento, os quais são aproveitados e enriquecidos no desenvolver da investigação. De acordo com Ortsman (1978 apud THIOLENT, 2011, p. 76),

O papel dos especialistas que intervêm consiste em facilitar a aprendizagem dos participantes de diferentes maneiras: pela restituição de informação, pelos modos de discussão que conseguem promover, pelas modalidades de formação propostas e pelas negociações que estabelecem para evitar que certas partes implicadas na situação não sejam eliminadas da discussão.

Para estabelecer a relação entre o pesquisador e os investigados, na pesquisa-ação há o estudo entre saber formal (capacidade de abstração) e informal

(experiência concreta dos participantes). Este estudo colabora para mapear os dois universos, focalizando os pontos de convergência e divergência e, conseqüentemente, soluções para resolver problemas de compreensão mútua.

Outro aspecto importante para Thiollent (2011) é o plano de ação, pois a pesquisa-ação deve possuir uma forma de ação planejada e, na sua elaboração, deve conter:

- a) Quem são os atores ou as unidades de intervenção?
- b) Como se relacionam os atores e as instituições: convergências, atritos, conflito aberto?
- c) Quem toma as decisões?
- d) Quais são os objetivos (ou metas) tangíveis da ação e os critérios de sua avaliação? (idem, *ibidem*, p. 79).

No final da pesquisa-ação deve haver também a divulgação dos resultados e das informações obtidas para os participantes e setores interessados, visto que a socialização dos resultados pode contribuir para novas ações e novas investigações, bem como fortalecer a tomada de consciência dos participantes. Nessa concepção, poderá ser produzido juntamente com a pesquisa um material didático. Para nossa pesquisa foi produzido um material de intervenção pedagógica – Sequência didática.

O autor conclui que, no âmbito da educação, a pesquisa-ação promove a busca de soluções para problemas por meio da participação, isto é, transformando “ideias em ações”, uma vez que os pesquisadores em educação podem produzir conhecimentos de uso mais eficiente e transformações mais abrangentes.

Franco (2005, p. 490) ressalta, ainda, que, por meio do conhecimento, a pesquisa-ação busca conhecer e interferir na realidade investigada e, numa perspectiva dialética, considera como fundamental, entre outros pontos: “o conhecimento não se restringe à mera descrição, mas busca o explicativo; parte do observável e, vai além, por meio dos movimentos dialéticos do pensamento e da ação”.

Moita-Lopes (1996 apud REIS, 2006) acrescenta que, na pesquisa-ação está inserida a ideia de desenvolvimento do professor, pois, durante a pesquisa ele tem a oportunidade de rever e refletir sua prática, transformando, assim, a pesquisa como um instrumento de crescimento profissional. Reis (2006) salienta, ainda, a importância da pesquisa na formação continuada do professor, como é o caso do contexto do Profletras.

Neste sentido, Engel (2000) assevera que a pesquisa-ação é o meio ideal para aliar a pesquisa à prática. Assim, os professores como integrantes do processo

educacional, deveriam transformar suas salas de aula em objetos de pesquisa e não apenas absorver pesquisas de outros.

Segundo Cohen e Manion (1994 apud ENGEL, 2000, p. 189), as objeções mais frequentes à pesquisa-ação são:

- a) a meta da pesquisa-ação é situacional e específica;
- b) a amostra é restrita;
- c) há pouco domínio sobre variáveis independentes;
- d) os resultados não podem ser generalizados.

Apesar dessas limitações, concordamos com Engel (2000) quando reforça a ideia de que a pesquisa-ação é instrumento valioso no processo ensino-aprendizagem. Ela é uma abordagem científica para a solução de problemas educacionais, pois leva a soluções imediatas para problemas, muitas vezes, urgentes.

Todavia, ressaltamos que, embora tenhamos feito a proposta de intervenção, não nos foi possível aplicá-la por ser este o primeiro ano do Profletras, e muitas questões relativas à organização do trabalho final demoraram a tramitar, o que inviabilizaram a aplicação da proposta. Por isso entendemos esta pesquisa como parcialmente pesquisa-ação, em função do não desenvolvimento da proposta de intervenção. Na próxima seção, apresentaremos o contexto e os sujeitos envolvidos na pesquisa.

## 5.2 O CONTEXTO E SUJEITOS DA PESQUISA

Nossa pesquisa se desenvolveu numa escola pública estadual da cidade de Maringá, norte do Paraná. A escola está localizada em uma região central da cidade, oferece ensino fundamental e médio e atende cerca de 610 alunos. Possui uma boa estrutura física: 16 salas de aula, sendo 14 com turmas efetivas e 01 para educação física e 01 para artes. Possui também biblioteca, salão nobre, laboratório de informática, duas quadras de esporte, sendo uma delas coberta e refeitório. Porém a maioria dos alunos não pertence a esse entorno; eles são oriundos de bairros distantes e humildes. Um dos motivos por optarem por essa escola é o fato de muitos deles frequentarem um espaço social próximo, no período de contraturno, que oferece refeição, cursos de computação, música, reforço escolar e

encaminhamento para emprego aos alunos que cursam o Ensino Médio e já têm idade suficiente para trabalhar.

Os participantes desta pesquisa foram os alunos do 9<sup>a</sup> ano B do Ensino Fundamental, turma composta por 28 alunos: 17 meninos e 11 meninas, numa faixa etária entre 13 a 16 anos. Quanto à aprendizagem, a turma é heterogênea, isto é, alguns apresentam um desenvolvimento compatível com a série e a idade; e outros, dificuldades diferenciadas, uns mais; outros menos. A escolha dessa turma se deu pelo fato de estarem a caminho do Ensino Médio e do (PAS-UEM), Programa de Avaliação Seriada, e não produzirem resumo escolar eficientemente, gênero do discurso muito utilizado em avaliações, para estudo ou em práticas sociais fora da escola, como saber sumarizar um livro, um filme ou mesmo uma reportagem lida.

Escolhemos o trabalho com a disciplina de História porque o gênero discursivo resumo escolar é bastante solicitado nessa disciplina. Porém, segundo relatos de alguns professores em reuniões pedagógicas, os alunos apresentam fraco desempenho na produção do gênero, porque, de acordo com os professores, os alunos não resumem; apenas copiam as informações do texto. Assim, pensando nesse contexto, decidimos colaborar com o ensino do gênero resumo nessa disciplina, ao aliar o conteúdo temático da disciplina de História, ao ensino das características fundamentais do gênero resumo escolar, de maneira sistematizada.

### 5.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Os procedimentos metodológicos seguiram algumas etapas:

- a) Estudo-síntese das características do resumo acadêmico/escolar;
- b) Depoimento dos alunos por meio de entrevista, discutindo a concepção de resumo;
- c) Aplicação do diagnóstico de produção do gênero textual resumo escolar na turma citada anteriormente;
- d) Seleção dos principais problemas encontrados nos textos dos alunos. A partir de uma visão bakhtiniana, elegemos como categorias para a análise das produções iniciais: o contexto de produção, o conteúdo temático, a construção composicional e as marcas linguísticas/enunciativas e as estratégias de sumarização;

e) Produção de uma Sequência Didática, com o intuito de intervir nos problemas encontrados na escrita dos alunos.

A análise dos resultados será feita por meio do trabalho com os textos dos alunos produzidos para o diagnóstico e, conseqüentemente, na elaboração do material didático.

Na próxima seção, enfocaremos o contexto de produção do livro de História, a concepção de resumo dos alunos e a aplicação e diagnóstico dos resumos produzidos pelos alunos.

## 6 ANÁLISE DE DADOS

### 6.1 CONTEXTO DE PRODUÇÃO DO LIVRO DE HISTÓRIA

Para iniciarmos as análises, nesta primeira seção, apresentamos algumas informações sobre o livro de História “Vontade de Saber História, 9º ano” (2012), pois foi o contexto dessas aulas que nos motivou a iniciar a pesquisa.

Foram utilizados para a elaboração dos resumos quatro textos do livro de História: “A caminho da grande guerra”, “Os campos de batalha”, “Equilíbrio de forças” e “O desfecho da Primeira Guerra Mundial”, presentes no quarto capítulo do livro, páginas 66 a 71. Todos os textos possuem a Primeira Guerra Mundial como temática (Anexo 01).

Quanto à estrutura composicional, os textos são didatizados e apresentam um título geral e subtítulos que os dividem em blocos com mais ou menos dois parágrafos cada bloco. Apresentam imagens relacionadas ao período da Primeira Guerra Mundial, com legendas ou pequenos textos explicativos e boxes com curiosidades. Também apresentam mapas com legendas, sugestões de vídeos e vocabulário, como podemos observar nos exemplos abaixo:

## A caminho da Grande Guerra

*A Grande Guerra, ou Primeira Guerra Mundial, acabou com o otimismo da Belle Époque, pondo à mostra as ambições e os conflitos entre as potências imperialistas.*

### A Belle Époque

Na Europa, o período que vai da década de 1880 até o ano de 1914 ficou conhecido como *Belle Époque* (Bela Época). Esse período foi marcado pelo desenvolvimento tecnológico e pelo progresso industrial, que possibilitaram novas invenções, como o telefone, o automóvel e o avião, que causaram grande impacto no cotidiano das pessoas que viviam nas cidades.

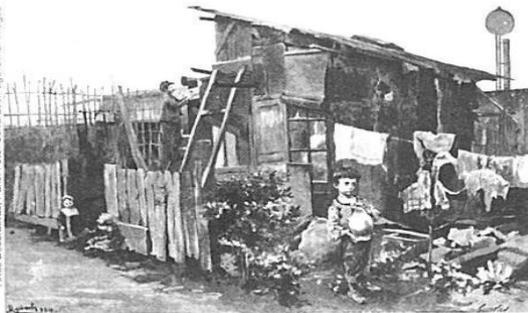
A *Belle Époque* foi fruto do otimismo e da prosperidade provocados pela modernização da sociedade europeia. Apesar de parecer anunciar um período duradouro de progresso material, a *Belle Époque* chegou ao fim com a eclosão da Grande Guerra, em 1914.

No período da *Belle Époque*, muitas famílias ricas europeias viviam em luxuosas residências e gostavam de ostentar vestimentas caras. Essa ilustração, publicada no jornal *Le Petit Parisien*, em 1908, representa uma família de Paris, na França, reunida em casa.



Em *Le Petit Parisien*, 22/03/1908. Coleção particular. Foto: Lueli Leemagui/Other Images

Autre description - A miséria de Paris, Séc. XIX. Biblioteca de Artes Decorativas, Paris. Foto: Sava Leemagui/Other Images



O otimismo da *Belle Époque*, no entanto, não era compartilhado com todos os europeus. Enquanto alguns privilegiados desfrutavam do luxo e da fartura, a maioria da população europeia enfrentava difíceis condições de vida. Nessa gravura, vemos uma família de Paris, na França, vivendo em condições precárias.

### Conflitos imperialistas

Como vimos, a disputa entre as potências imperialistas pelo domínio de territórios coloniais tornou-se mais intensa nas últimas décadas do século XIX. O crescimento industrial acabou acarretando **crises de superprodução**, o que tornava necessária a busca de novos mercados consumidores para os produtos dos países industrializados. Além disso, a necessidade de garantir fontes de matérias-primas levou as principais potências europeias a disputarem novos territórios coloniais.

A Alemanha, por exemplo, após sua unificação, em 1871, passou por um grande desenvolvimento industrial, aumentou sua produção de armamentos e investiu nas indústrias químicas, exercendo forte concorrência com os produtos ingleses no mercado europeu. O crescimento militar e econômico da Alemanha desagradava as outras potências europeias. A própria Inglaterra acabou sendo ameaçada quando a Alemanha iniciou seu projeto de formar uma marinha mercante e de guerra capaz de desafiar a hegemonia inglesa.

Fonte: Pellegrini; Dias e Grinberg (2012, p. 66).



## 6.2 CONCEPÇÃO DE RESUMO DOS ALUNOS

Foi realizada com a turma do 9º ano B uma entrevista escrita para verificar a concepção de resumo dos alunos, da qual participaram quatorze educandos. As respostas serão transcritas da forma como escreveram (Apêndice 01). A entrevista continha três questões que foram respondidas de forma escrita:

1ª O que você entende por resumo?

2ª Quais características devem conter um resumo?

3ª Como você elabora um resumo? Isto é, quais os passos que segue para a produção do resumo?

Como vimos em nosso referencial teórico, Machado (2007, p. 150) define o resumo escolar como sendo:

Textos autônomos que, dentre outras características distintivas, fazem uma apresentação concisa dos conteúdos de outro texto, com uma organização que reproduz a organização do texto original, com o objetivo de informar o leitor sobre esses conteúdos e cujo enunciador é outro que não o autor do texto original.

Confrontando a definição de Machado (2007) às respostas dos alunos, a primeira questão - "O que você entende por resumo?" - levou-nos a perceber que a maioria deles tem uma concepção insatisfatória de resumo escolar, uma vez que demonstram maior preocupação com o tamanho do texto do que com o objetivo do gênero, que é transmitir, de uma forma concisa, as ideias mais relevantes de um texto (aluno 6, aluno 7, aluno 13). Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004) apontam que transmitir todas as informações centrais do texto é fundamental na produção do resumo. No entanto, nas respostas, os alunos demonstram entender de maneira confusa que no resumo as informações mais relevantes devem ser destacadas, como mostram os exemplos abaixo:

Aluno 5 - "É tirar as principais característica de um tema do texto pedido".

Aluno 6 - "Resumo é um pedaço de um texto do que você entendeu".

Aluno 7 – “Para mim resumo é quando você pega um texto muito extenso e tenta dar uma encurtada para entender melhor sobre determinado assunto”.

Aluno 10 – “Um texto não muito grande, com as melhores partes da História”.

Aluno 13 – “É um breve textinho abreviado explicando as principais informações sobre determinado assunto”.

Quanto à segunda questão - “Quais características devem conter um resumo?” -, os alunos comprovam, por meio das respostas, desconhecerem as características principais do gênero resumo, embora entendam que as informações principais devem estar presentes na produção do resumo.

Machado (2001), ao conceituar resumo, esclarece que algumas características definidoras do gênero devem ser observadas, pois, para a autora, o resumo, por ser um texto sobre outro texto, é produzido por um autor diferente do produtor do resumo. Assim sendo, a referência ao autor do texto-fonte deve ser obrigatória, como também a sua organização global, mantendo a relação entre as ideias centrais por meio dos conectivos que as organizam no resumo.

Nessa mesma linha de pensamento, Santos (2006) afirma que é necessário conhecer as características definidoras do texto-base para resumir um texto, tais como: seu gênero, como se organiza, sequências tipológicas e seu plano global. Neste sentido, alguns alunos apontaram conhecer algumas características importantes para a produção do resumo, ao mencionarem: não colocar opiniões, críticas e menção ao autor do texto, como os Alunos 2 e 8. Já o Aluno 1 parece confuso ao afirmar que “coloca opiniões críticas”, o que pode afastá-lo do resumo e conduzi-lo à produção de um outro gênero.

Aluno 1 – “Eu organizo um resumo com paragrafos, puxando dos textos as informações mais importantes, Dependendo do texto coloco também opiniões críticas resumindo o editorial ou textos de crítica”.

Aluno 2 – “Organizo o meu resumo escrevendo o que entendi de cada parágrafo, quando faço o resumo não me refiro ao autor do texto, não utilizo o verbo que se refere ao autor não coloco opinião crítica”.

Aluno 8 – “Objetividade, geralmente comparando com o texto original é pequeno. Eu organizo meu resumo com apenas um parágrafo longo. Eu faço menção ao autor do texto. Eu uso verbos referentes ao autor. Não coloco exemplos opinião”.

Aluno 12 – “Conter as partes mais interessantes do texto eu acostumo organizar por parágrafos. Mais não acostumo utilizar verbos que se refere o autor”.

Na terceira questão - “Como você elabora um resumo? -, isto é, “quais os passos que segue para a produção do resumo?”, os alunos novamente mencionam que o texto deve ser entendido e que as informações principais devem ser destacadas. De acordo com Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2005), Leite (2009), Serafini (2004), o conhecimento de estratégias de sumarização auxilia no trabalho com o gênero do discurso resumo. Porém, os alunos demonstram em suas respostas desconhecer as estratégias de sumarização, a não ser a estratégia cópia, a única mencionada por todos eles. Isso nos leva a refletir que a cópia é a grande estratégia utilizada pelos alunos, que sequer fazem menção a uma outra estratégia importante – a paráfrase.

Aluno 1 – “Quando elaboro um resumo não faço menção ao autor, eu não uso verbos que se referem ao autor. Ou seja, com parágrafos ordenados, as vezes copio partes do texto, quando o texto é muito longo”.

Aluno 2 – “1º Eu vo lendo paragrafos por paragrafo e escrevo o que eu entendi mas as vezes eu copio kkk. 2º Eu leio o meu resumo e vo arrumando as palavras que eu escrevi errado”.

Aluno 7 – “Primeiro eu tento entender o texto eu pego o parágrafo leio o parágrafos e vo copiando as partes importantes dos parágrafo”.

Aluno 9 – “Quando eu produzo um resumo contem sempre criticas e opiniões pessoais. leio e vejo as partes melhores e copio.

Aluno 11 – “leio o texto, tiro as partes mais importantes e copio uma parte e outra e escrevo o que eu entendo”.

Nesta questão, apenas um aluno mencionou utilizar as próprias palavras, em um exercício de paráfrase, para a produção do resumo. Este dado nos remete a Fiorin e Savioli (1997), ao afirmarem que, ao resumir um texto, deve-se expor com as próprias palavras as partes mais significativas dele.

Aluno 13 – “Faço uma leitura sobre o texto depois vou explicando com as minhas palavras as principais informações”.

Assim, ao analisarmos as respostas dos alunos, percebemos que eles não dominam efetivamente o gênero resumo. Demonstraram bastante dificuldade em

conceituá-lo, caracterizá-lo e também apresentaram o desconhecimento e uso de outras estratégias de sumarização, que não a cópia.

### 6.3 APLICAÇÃO E DIAGNÓSTICO DOS RESUMOS

Para a efetivação do diagnóstico foram analisados 20 resumos elaborados pelos alunos (Apêndice 02).

Os textos-fonte utilizados para o diagnóstico da produção de resumo escolar na turma do 9º ano B foram: “A caminho da grande guerra”, “Os campos de batalha”, “Equilíbrio de forças” e “O desfecho da Primeira Guerra Mundial”. O conteúdo temático dos textos já havia sido trabalhado pela professora da disciplina de História com os alunos por um mês e, inclusive, já haviam realizado uma avaliação. O objetivo temático desses textos era que o aluno compreendesse o percurso histórico da Primeira Guerra Mundial.

A estrutura composicional dos textos, como mostrado anteriormente, apresenta um título geral e subtítulos que os dividem em blocos. Apresentam imagens com pequenos textos explicativos e boxes com curiosidades, dentre outras informações.

O comando para a produção do resumo, de acordo com a professora da turma, foi oral e escrito. Ela especificou o tema “Primeira Guerra Mundial” e as páginas do livro. Explicou, em seguida, que os alunos poderiam elaborar o texto como achassem melhor, ou seja, da maneira “como estavam acostumados a fazer”.

Ressaltamos que o comando é muito importante para o processo de leitura do aluno e, como, no caso, ele não especificava se o resumo deveria ser feito em seções ou não, alguns alunos optaram em fazê-lo em seções e outros num texto único, isto é, um texto dividido em parágrafos.

Assim, as quatro categorias utilizadas para a análise dos resumos elaborados pelos alunos foram as seguintes:

- 1ª) as condições de produção;
- 2ª) a estrutura composicional;
- 3ª) as marcas linguísticas e enunciativas;
- 4ª) as estratégias de sumarização.

### 6.3.1. Condições de produção e conteúdo temático

Um ensino com bases interacionistas tem como objetivo que, para a elaboração de um bom resumo, é necessário ter em vista as condições de produção do gênero, isto é, as condições em que é produzido e como circula na sociedade, como apontam Machado (2007), Lopes-Rossi (2002) e Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004). Portanto, é necessário que o aluno conheça o gênero do texto a resumir, o meio de circulação, o autor, a data de publicação, o objetivo, o tema, etc.

Nessa perspectiva, ao conversarmos com a professora da turma, constatamos que algumas condições de produção foram abordadas por ela, como: quem escreveu o texto, para quem e suporte. Contudo, entendemos que outras poderiam ter sido exploradas, como: função social do autor, imagem que o autor tem de seu destinatário, objetivo do autor do texto, dentre outros (LOUSADA; ABREU-TARDELLI, 2004, p. 22).

Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2005) destacam a importância do contexto de produção durante o processo de sumarização, pois, para as autoras, essas condições são fundamentais no momento da seleção e na organização dos conteúdos. Assim, ao analisarmos os textos dos alunos, notamos que a falta de discussão de algumas das condições de produção do texto-fonte e do resumo a produzir como, por exemplo, o objetivo do autor do texto-fonte, o objetivo do autor do resumo (aprendizagem, cumprimento de tarefa, nota), o objetivo da professora, ao solicitar o resumo (avaliar aprendizagem, nota), e o objetivo do próprio gênero resumo escolar dificultaram a elaboração do texto.

Na realidade, a falta de clareza no trabalho com as condições de produção contribuíram para que a seleção e organização dos conteúdos fossem prejudicadas, isto é, como não tinham clareza nesses dados, uma vez que não foram discutidos, apenas subentendidos, cada aluno produziu seu texto a partir de suas próprias conjecturas. Vale ressaltar que o objetivo do professor de História é diferente de um professor de Língua Portuguesa, ao solicitar um resumo, isto é, ambos têm focos distintos. Em História, o destaque fica apenas no conteúdo, enquanto o texto, em si, não importando muito a forma do texto, se fichamento, síntese ou resumo, enquanto em Língua Portuguesa a apropriação do gênero faz parte do processo de escrita.

Muitas vezes, também, o resumo solicitado pelos professores de diversas disciplinas não são avaliados; apenas são vistos, o que nos leva a outra hipótese: pelo fato de alguns professores não dominarem as características definidoras do gênero e conseqüentemente não terem critérios para avaliá-lo, lançam mão apenas de vistos, devido à dificuldade em avaliá-lo, ou forçam a produção de um gênero discursivo que não o resumo como o fichamento, por exemplo, como se fosse resumo, por não conhecerem efetivamente o gênero resumo escolar, o que, talvez, faça com que os alunos não se empenhem em produzir os textos, pois sabem que, sequer, eles serão lidos. Esse dado nos remete a Bakhtin (2003, p. 320), ao discutir a responsividade:

Os outros, para quais o meu pensamento se torna, pela primeira vez, um pensamento real (e, com isso, real para mim), não são ouvintes passivos, mas participantes ativos da comunicação verbal. Logo de início, o locutor espera deles uma resposta, uma compreensão responsiva ativa. Todo enunciado se elabora como que para ir ao encontro dessa resposta. O índice substancial (constitutivo) do enunciado é o fato de dirigir-se a alguém, de estar voltado para o destinatário.

Outro fator importante no trabalho com as condições de produção é a compreensão real do texto. De acordo com Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2005), a compreensão do texto a resumir e as suas informações principais, bem como as relações entre essas informações são imprescindíveis para a elaboração do resumo. Machado; Lousada e Abreu-Tardelli (2004, p. 23) ressaltam que:

Antes de ler, resumir ou produzir qualquer texto, precisamos ter consciência de que

- ✓ A antecipação do conteúdo do texto pode facilitar a leitura;
- ✓ Todo texto é escrito tendo em vista um leitor potencial;
- ✓ O texto é determinado pela época e local em que foi escrito;
- ✓ O texto é produzido tendo em vista o veículo em que irá circular.

Neste sentido, a professora da turma facilitou a compreensão do texto para a produção do resumo, uma vez que trabalhou todo o conteúdo do capítulo “A Primeira Guerra Mundial”, por meio de leituras, debates, discussões e atividades de compreensão e reflexão, antes de solicitar a produção do texto. Ela explicou aos alunos que os resumos seriam uma avaliação para complementação da nota do trimestre em sua disciplina e que também seriam utilizados em uma pesquisa de Mestrado. Como fomos professora dessa turma, concordaram em participar da pesquisa.

Em relação à temática, ao analisarmos os textos dos alunos, constatamos que o tema “A Primeira Guerra Mundial” foi mantido por todos eles. Entretanto, alguns alunos não souberam reproduzir em seus resumos todas as informações mais relevantes do texto-fonte. Esse dado nos leva à questão: “Será que o conteúdo temático foi totalmente compreendido pelo aluno?” Embora a professora tenha dado todo subsídio para a compreensão temática, a partir dessa reflexão, podemos conjecturar que a falta de compreensão do conteúdo temático - ou de parte dele - poderia ter colaborado para o fraco desempenho do aluno na seleção das ideias principais do texto-fonte. Outra hipótese a ser considerada seria a possibilidade do aluno não dominar as características definidoras do gênero resumo, e isso interferir na seleção das informações mais relevantes do texto, como evidencia o exemplo do aluno 08:

#### ALUNO 08

A primeira Guerra Mundial e a Revolução Socialista na Rússia

A belle Époque

Na Europa, o periodo que vai da década de 1880 até o ano de 1914 ficou conhecido como Belle Époque (Bela Época).

Como vimos, a disputa entre as potências imperialistas pelo dominio de territórios coloniais tornou-se mais intensa nas últimas décadas do século XIX. O crescimento industrial acabou acarretando crises de superprodução.

Em meio às disputas e rivalidade as potências europeias fizeram alianças de caráter militar e econômico para tentar assegurar sua defesa.

O que aconteceu após o atentado ocorrido em Sarajevo, em 28 de junho de 1914, quando Francisco Ferdinando, herdeiro do trono.

Esse exemplo nos mostra que o aluno foi copiando trechos, sem preocupação nenhuma em destacar as informações mais relevantes do texto. Pelo contrário, copiou frases aleatórias sem nenhuma conexão entre elas, o que fica bastante evidente na última frase copiada pelo aluno, pois essa frase constitui o último parágrafo do texto e, portanto, deveria concluí-lo, mas não é o que ocorre; o texto fica sem um fechamento. Quem o lê espera uma continuidade.

Portanto, a análise dos resumos elaborados pelos alunos evidenciou a necessidade de um trabalho mais sistematizado das condições de produção, tanto no que se refere às condições de produção do texto-fonte como as condições de

produção do resumo a ser produzido, pois, como defende Hila (2009), qualquer trabalho em sala de aula com gêneros discursivos (resumo) deve-se sempre observar os objetivos a serem alcançados em cada série.

### 6.3.2 Estrutura composicional

Para as análises dos resumos elaborados pelos alunos, resgatamos as bases bakhtinianas de estrutura composicional, isto é, as formas típicas de estruturação do gênero, o querer dizer do locutor que se materializa num gênero, “Uma forma padrão e relativamente estável de estruturação de um todo” (BAKHTIN, 1997, p. 301). De acordo com essa visão, Hila (2005) ressalta que a estrutura composicional se refere à forma de composição compartilhada pelos textos pertencentes a um determinado gênero.

Assim, iniciamos a análise da estrutura composicional dos resumos elaborados pelos alunos, confrontando-os com a estrutura composicional do texto-fonte.

Pelo fato de o texto-fonte, na sua estrutura composicional, apresentar um título geral e subtítulos que o dividem em blocos com mais ou menos dois parágrafos cada, e o comando da professora não especificar como deveria ser a estrutura composicional do resumo a ser produzido, alguns alunos optaram em produzi-los em blocos e outros, em um texto único, como mostram os exemplos a seguir:

Aluno 1- Texto elaborado em parágrafos.

#### O caminho da 1ª guerra

O período da década de 1880 até o ano de 1914 ficou conhecido com Belle Époque (Bela Época). Foi fruto do otimismo e propriedade da Sociedade Européia, e chegou ao fim com a eclosão da Grande Guerra.

Os conflitos imperialistas ficaram mais intensos nas ultimas décadas do século XIX pois havia necessidade de novos mercados consumidores.

Em 1892, as potências européias fizeram alianças de caráter militar econômico para tentar assegurar sua defesa.

A deflagração da guerra aconteceu quando Francisco Ferdinando, herdeiro do trono austro-húngaro, foi assassinado por um jovem estudante.

A primeira guerra foi marcada pelo uso de trincheiras, grandes valas escavadas no chão, com cerca de 2 metros de profundidade e vários quilômetros de extensão, que abrigava os soldados.

Em 1917, os EUA entraram na guerra a União Soviética, trazendo mais soldados e armas, ajudando a tríplice Entente.

No dia 11 de novembro de 1918, com revoltas populares e deserções de soldados em várias regiões da Europa, houve a redenção da Tríplice Aliança (Alemanha, Imp. Austro-Húngaro e Itália)

Aluno 2 – Texto elaborado em blocos.

**A Belle Époque:** foi um período que durou entre 1880 até o ano de 1914 e foi conhecido como Belle Époque (Bela época) este período foi marcado como desenvolvimento e tecnológico e pelo progresso Industrial e foi no período em que inventaram o telefone e o avião.

O Belle Époque chegou ao fim em 1914 com a Eclosão da grande Guerra.

**Conflitos Imperialista:** A disputa entre as potências imperialistas pelo domínio de territórios coloniais, e tornou-se mais intensa nas últimas décadas XIX. Além disso a necessidade de garantir fontes de matéria – Principais potências europeias novos a disputarem territórios coloniais.

**Política de aliança:** As principais potências fizeram alianças de caráter militar e econômico e assegurar sua defesa. 1892 a Itália se uniu ao Império Austro-Húngaro e Alemanha formando assim potência Central também conhecida como (**Tríplice Aliança**). França, Rússia e Inglaterra formaram em 1871 a (**tríplice Entente**).

**A Deflagração de guerra:** As principais potências estavam comprometidas entre si por tratados de ajuda mútua em caso de conflito. Foi o que aconteceu após o atentado em Sarajevo em 1914 quando Francisco Ferdinando herdeiro do trono Austro-Húngaro e foi assassinado por um jovem servo.

O Império Austro-Húngaro declarou guerra fazendo o Sistema de aliança funcionar. Alemanha declarou guerra a Rússia e a França. Os dois blocos de aliança começaram a se enfrentar no final de 1914 iniciando a Primeira guerra mundial.

**Um Jogo de força:** Envolvendo vários países no mesmo conflito a primeira guerra mundial e pela extrema violência e pela enorme quantidade de mortos na cidade e nos campos de batalha.

**Entrada dos Estados Unidos e a saída da Rússia:** Em abril de 1917. Por causa dos submarinos alemães contra navios mercantes norte-americanos os Estados Unidos abandonaram a neutralidade que vinham adotando e entraram na primeira guerra mundial do lado dos aliados

**As Rendições das potências centrais.**

Em 1917 as economias das nações europeias estavam seriamente abaladas e o sofrimento da população era grande.

A partir de 1918 os aliados fortalecidos pelas tropas norte americanas, obtiveram importantes vitórias em batalhas na frente ocidental. Com isso as

potências centrais foram se rendendo até que no Dia 11 de novembro de 1918 assinaram o armistício.

### **As consequências da guerra.**

A Primeira guerra causou a morte de 10 milhões de pessoas principalmente homens jovens e 20 milhões de feridos e locais completamente destruídos.

Como a professora deixou sem definição e sem caracterização a estrutura composicional do gênero discursivo, que deveriam produzir, e já que a única orientação dada aos alunos em relação à estrutura do texto era que poderiam produzir os resumos como estavam acostumados a fazer, acarretou na produção dessas duas formas de textos. Dessa maneira, podemos evidenciar que o comando, por estar incompleto nas suas especificações, dificultou a produção dos resumos.

Essa falta de clareza sobre a estrutura composicional do gênero comprova o que afirma Machado (2007), que a sumarização é mais eficiente tendo como base a noção de gênero bakhtiniana, pois, segundo a autora, “resumo” pode nomear uma série de gêneros que possuem diferenças significativas em sua composição.

Assim, além da dificuldade dos alunos em manter a organização global do gênero do discurso resumo, outra dificuldade bastante presente nos resumos dos alunos está no exercício da paráfrase, o que os levou à utilização de trechos de cópia do texto-fonte.

Como mencionado anteriormente, Schneuwly e Dolz (1999) defendem que o objetivo do resumo escolar é manter o mesmo ponto enunciativo do autor do texto-fonte por meio da paráfrase. Nessa perspectiva, Medeiros (2012) esclarece que paráfrase é transpor as palavras de um texto por outras que tenham valor semelhante e que resumo constitui-se de uma forma parafrástica estrutural de um texto, pois no resumo um texto é reduzido às suas informações principais.

Garcez (2012, p. 57) complementa que “um texto é paráfrase do outro quando traz as mesmas informações por meio de outras palavras; tem a mesma função, mas apresenta uma forma de organização diferente”. Porém, a autora afirma ainda que “paráfrase não é resumo” (idem, ibidem, p. 58), já que, no resumo, as informações relevantes do texto-fonte sofrem uma reestruturação (redução) e passam a constituir um novo texto, enquanto que na paráfrase as informações do texto-fonte devem manter-se integralmente.

Diante disso, ao confrontarmos os textos dos alunos a esses pressupostos, percebemos que dezenove alunos utilizaram a cópia em seus textos, o que demonstra que a cópia é uma ação linguística constante utilizada pelos alunos no processo de sumarização. Pécora (1996) nos ajuda a entender essa constatação ao mencionar que alguns problemas na produção de textos dos alunos estejam “na limitação de seu vocabulário”. Entendemos, portanto, que, por não possuírem um vocabulário vasto, os alunos também não conseguem parafrasear e optam por copiar, como pode ser percebido nos trechos destacados dos exemplos no quadro abaixo:

**Quadro 05 - Exemplo de cópia do texto-fonte**

TRECHO TEXTO-FONTE	RESUMO DOS ALUNOS
<p>O otimismo da <i>Belle Époque</i>, no entanto, não era compartilhado com todos os europeus. Enquanto alguns privilegiados desfrutavam do luxo e da fartura, a maioria da população europeia enfrentava difíceis condições de vida. Nessa gravura, vemos uma família de Paris, na França, vivendo em condições precárias.</p> <p>Fonte: Pellegrini; Dias e Grinberg (2012 p. 66).</p>	<p>ALUNO 03 Resumo 1ª Guerra Mundial</p> <p>No período da Belle Époque, muitas famílias ricas europeias viviam em luxuosas residências e gostavam de ostentar vestimentas caras.</p> <p>O otimismo da Belle Époque, no entanto, não era compartilhado com todos os europeus. Enquanto todos alguns privilegiados desfrutavam o luxo e a fartura, a maioria da população europeia enfrentava difíceis condições de vida. Nessa gravura, vemos uma família de Paris, na França, vivendo em condições precárias.</p> <p>Após a guerra a moda feminina se transformou. 1925, um grupo de mulheres vestindo roupas de banho consideradas muito ousadas para a época.(...)</p>

<p><b>Conflitos imperialistas</b></p> <p>Como vimos, a disputa entre as potências imperialistas pelo domínio de territórios coloniais tornou-se mais intensa nas últimas décadas do século XIX. O crescimento industrial acabou acarretando crises de superprodução, o que tornava necessária a busca de novos mercados consumidores para os produtos dos países industrializados. Além disso, a necessidade de garantir fontes de matérias-primas levou as principais potências europeias a disputarem novos territórios coloniais.</p> <p>Fonte: Pellegrini; Dias e Grinberg (2012, p. 66).</p>	<p>ALUNO 07</p> <p>Resumo: tema: Guerra Mundial</p> <p>A grande guerra, ou Primeira Guerra Mundial, acabou com o otimismo da Belle Époque, pondo a mostra as ambições e os conflitos entre as potências imperialistas. A Belle Époque foi fruto do otimismo e da prosperidade provocados pela modernização da sociedade da sociedade europeia.</p> <p>Como vimos, a disputa entre as potências imperialistas pelo domínio de territórios coloniais tornou-se mais intensa nas últimas décadas do século XIX. O crescimento industrial acabou acarretando <u>crises de superprodução</u>, o que tornava necessária a busca de novos mercados consumidores para produtos dos países industrializados. Além disso, a necessidade de garantir fontes de matérias-primas levou as principais potências europeias a disputarem novos territórios coloniais.(...)</p>
<p><b>A deflagração da guerra</b></p> <p>Os riscos do militarismo e do nacionalismo foram intensificados pelas alianças militares. Como as principais potências estavam comprometidas entre si por tratados de ajuda mútua em caso de conflito, qualquer incidente que não fosse resolvido por meio da diplomacia poderia arrastar outras nações para a guerra. Foi o que aconteceu após o atentado ocorrido em Sarajevo, em 28 de junho de 1914, quando Francisco Ferdinando, herdeiro do trono austro-húngaro, foi assassinado por um jovem estudante e nacionalista sérvio.</p> <p>Fonte: Pellegrini; Dias e Grinberg (2012, p. 67).</p>	<p>ALUNO 18</p> <p>(...)</p> <p><b>A deflagração da guerra:</b> os riscos dos militarismo e do nacionalismo mo foram intensificados pelas alianças militares. Como as principais potências estavam comprometidas entre si por tratados de ajuda mútua em caso de conflito qualquer incidente que não fosse resolvido por meio da diplomacia poderia arrastar outras nações para a guerra.</p> <p><b>As fases da guerra</b> na frente ocidental, a guerra se desdobrou em fases distintas a primeira fase chamada guerra de movimento, foi caracterizada pela movimentação ofensiva das tropas alemãs pela frente ocidental e a resistência</p>

	<p>francesa entre os meses de agosto e novembro de 1914.</p> <p><b>A entrada dos estados Unidos e a saída da Rússia:</b></p> <p>Em abril de 1917 por causa dos ataques submarinos alemães contra navios mercantes norte-americanos, os Estados Unidos abandonaram a neutralidade que vinham adotando e entraram na primeira guerra mundial ao lado dos aliados. As grandes quantidades de armas e soldados que os estados Unidos passaram a enviar para europa fortaleceram os aliados. (...)</p>
--	---

Embora a cópia tenha sido uma ação linguística constante dos alunos na produção dos resumos analisados, encontramos, também, exemplos de paráfrase:

**Quadro 06 - Exemplo de paráfrase no texto do aluno**

TRECHOS TEXTO-FONTE	TRECHOS RESUMOS DO ALUNO
<p><b>A caminho da Grande Guerra</b></p> <p><i>A Grande Guerra, ou Primeira Guerra Mundial, acabou com o otimismo da Belle Époque, pondo à mostra as ambições e os conflitos entre as potências imperialistas.</i></p> <p><b>A Belle Époque</b></p> <p>Na Europa, o período que vai da década de 1880 até o ano de 1914 ficou conhecido como <i>Belle Époque</i> (Bela Época). Esse período foi marcado pelo desenvolvimento tecnológico e pelo progresso industrial, que possibilitaram novas invenções, como o telefone, o automóvel e o avião, que causaram grande impacto no cotidiano das pessoas que viviam nas cidades.</p> <p>Fonte: Pellegrini; Dias e Grinberg (2012, p.66).</p>	<p>ALUNO 10</p> <p>Resumo de História</p> <p>Na Europa, na década de 1880 até 1914 foi um período conhecido como Belle Époque. Foi nesse período que houve um grande avanço tecnológico e industrial, possibilitando novas invenções e criando uma grande disputas comerciais e por territórios coloniais. Essas disputas coloniais tornou-se mais intensa na África e na Ásia nas últimas décadas do séc. XIX o que criou uma enorme rivalidade entre as super potências, a principal causa foi o aumento econômico e militar da Alemanha que ameaçou a Inglaterra após iniciarem a formação de uma grande marinha mercante. (...)</p>

Este exemplo comprova o que já mencionamos anteriormente: que alguns alunos têm consciência de que o resumo deve ser produzido com utilização das próprias palavras e não as copiadas do texto-fonte.

As nossas análises também evidenciaram a dificuldade dos discentes em reproduzir as ideias centrais do texto-fonte e compreender as diferentes vozes enunciativas, mesmo o conteúdo do texto tendo sido trabalhado pela professora. Como podemos observar no exemplo abaixo, o aluno utilizou em seu resumo um trecho do boxe explicativo, contendo uma voz diferente da voz do autor do texto-fonte, sem especificar de quem era a voz e por que estava presente no resumo. Esses dados comprovam a dificuldade do aluno em reconhecer vozes distintas num mesmo texto, o que nos leva a entender que a leitura e a compreensão dos textos não tenham sido totalmente efetivadas pelos alunos.

**Quadro 07 - Exemplo de voz diferente da voz do autor do texto-fonte presente no resumo do aluno**

TRECHOS DO TEXTO-FONTE	TRECHO RESUMO DO ALUNO
<p><b>O relato de um soldado</b></p> <p>Leia a seguir o depoimento do soldado Raymond Naegelen sobre a situação das trincheiras em campo de batalha, na região de Champagne, na França:</p> <p>O odor fétido nos penetra garganta adentro ao chegarmos na nossa nova trincheira, à direita dos Éparges. Chove torrencialmente e nos protegemos com o que tem de lonas e tendas de campanha afiançadas nos muros da trincheira. Ao amanhecer do dia seguinte constatamos estarrecidos que nossas trincheiras estavam feitas sobre um montão de cadáveres e que as lonas que nossos predecessores haviam colocado estavam para ocultar da vista os corpos e restos humanos que ali haviam.</p> <p><small>I Guerra Mundial – Uma comovente impressão sobre um grupo sobrevivente. Extraído do site: &lt;<a href="http://educaterra.terra.com.br">http://educaterra.terra.com.br</a>&gt;. Acesso em: 20 mar. 2012.</small></p> <p>Fonte: Pellegrini; Dias e Grinberg (2012, p. 69).</p>	<p>ALUNO 04 (...)</p> <p>A Alemanha declarou guerra á Rússia e a França enguando a Inglaterra, por sua vez colocou-se em estado contra os alemães.</p> <p>Envolvendo vários paizes no mesmo conflito a primeira guerra mundial é lembrada pela Extrema violência e pela enorme quantidade de mortos nas cidades e nos campos de batalha.</p> <p>As potências centrais combatiam os aliados em duas frentes, a oriental e a ocidental.</p> <p>Na frente ocidental, a guerra se desdobrou em fases distintas.</p> <p>O odor fétido nos penetra garganta a dentro ao chegarmos na nossa nova trincheira á direita dos Éparges.</p> <p>Em abril de 1917, por causa dos ataques de submarinos alemães contra navios mercantes norte-americanos, os Estados unidos abandonaram a neutralidade que vinham adotando e entraram na primeira guerra mundial ao lado dos aliados. (...)</p>

Outra questão, que, a nosso ver, merece ser discutida, ainda em relação à organização composicional do texto-fonte, é o fato de tratar-se de um texto produzido para livro didático, isto é, por não constituir-se um gênero específico, mas um gênero escolarizado para fins didáticos e conter muitas informações dificultaram a produção do resumo, justamente porque o aluno desconhece a organização geral do gênero do discurso resumo. Por isso, novamente aqui, o aluno lança mão da estratégia cópia.

Diante das análises, apontamos que os alunos apresentaram bastante dificuldade em relação à estrutura composicional do gênero resumo, por não dominarem efetivamente as suas características definidoras.

### **6.3.3 Questões de estilo**

Na análise proposta, a seguir, detemo-nos às questões de estilo nos resumos dos alunos, apoiados em Bakhtin (1997), ao afirmar que, de acordo com o tema e a esfera, o locutor define o estilo. Hila (2005) esclarece que o estilo refere-se às unidades linguístico-discursivas que são mais comuns ou mais prototípicas do gênero (estruturas frasais, vocabulário, preferências gramaticais, tempo verbal, etc.).

A partir dessa reflexão, procuramos nas análises dos resumos dos alunos identificar dificuldades demonstradas por eles na questão do estilo. Neste sentido, notamos que poucos alunos usaram conectivos para estabelecer a relação entre as ideias, a não ser palavras copiadas do próprio texto-fonte. Mesmo os que tentaram parafrasear mostraram dificuldade em utilizar os conectores.

Isto fez com que os textos produzidos se tornassem uma somatória de frases soltas. Pécora (1996) assevera que o desconhecimento das condições de emprego dos termos acarreta em problemas de coesão na produção de textos, isto é, pelo fato dos alunos não dominarem a utilização dos conectores ou frases que reproduzem as relações entre as ideias, não conseguem parafrasear e optam por copiar. Nos exemplos grifados abaixo, temos palavras que funcionam como conectivos, mas que foram copiadas do texto-fonte. Notamos neste resumo ainda, que as frases estão desconexas, sem nenhuma relação de continuidade ou de

informatividade entre elas. O aluno foi copiando frases aleatoriamente sem preocupar-se em selecionar as ideias principais do texto-fonte:

**Quadro 08 - Exemplos de conectivos que foram copiados do texto-fonte**

TRECHOS TEXTO-FONTE	TRECHOS RESUMO
<p><b>Na Europa</b>, o período que vai da década de 1880 até o ano de 1914 ficou conhecido como Belle Époque (Bela Época). (...)</p> <p><b>Como vimos</b>, a disputa entre as potências imperialistas pelo domínio de territórios coloniais tornou-se mais intensa nas últimas décadas do século XIX. (...)</p> <p><b>Em meio</b> às disputas e rivalidades, as potências europeias fizeram alianças de caráter militar e econômico para tentar assegurar sua defesa. (...)</p> <p>Fonte: Pellegrini; Dias e Grinberg (2012, p. 66 e 67).</p>	<p>ALUNO 08</p> <p>A primeira Guerra Mundial e a Revolução Socialista na Rússia</p> <p>A belle Époque</p> <p><b>Na Europa</b>, o período que vai da década de 1880 até o ano de 1914 ficou conhecido como Belle Époque (Bela Época).</p> <p><b>Como vimos</b>, a disputa entre as potências imperialistas pelo domínio de territórios coloniais tornou-se mais intensa nas últimas décadas do século XIX. O crescimento industrial acabou acarretando crises de superprodução.</p> <p><b>Em meio</b> às disputas e rivalidade as potências europeias fizeram alianças de caráter militar e econômico para tentar assegurar sua defesa.</p> <p>O que aconteceu após o atentado ocorrido em Sarajevo, em 28 de junho de 1914, quando Francisco Ferdinando, herdeiro do trono.</p>

Embora a maioria dos alunos tenha optado pela cópia de conectivos para relacionar as informações no texto, alguns conseguiram utilizar seus próprios conectivos e palavras ou grupo de palavras que fazem a relação entre as ideias, mesmo que em poucas ocasiões. Como mostra o exemplo em destaque abaixo:

**Quadro 09 - Exemplos de conectivos utilizados pelos alunos**

TRECHOS TEXTO-FONTE	TRECHO RESUMO
<p><b>A política de alianças</b></p> <p>Em meio às disputas e rivalidades, as potências europeias fizeram alianças de caráter militar e econômico para tentar assegurar sua defesa. Em 1892, a Itália aderiu à aliança entre o Império Austro-Húngaro e a Alemanha, formando o grupo das Potências Centrais (também conhecido como Tríplice Aliança). Em resposta, líderes da França, Rússia e Inglaterra formaram, em 1907, o grupo dos Aliados da Entente (ou Tríplice Entente).</p> <p>Fonte: Pellegrini; Dias e Grinberg (2012, p. 67).</p>	<p>Política de aliança: As principais potencias fizeram alianças de caráter militar e econômico e assegurar sua defesa. 1892 a Italia se uniu ao Imperio astro-Hungaro e Alemanha formando assim potencia Central tambem conhecida como (Triplíce Aliança). França Russia e Inglaterra formaram em 1807 a (tríplice Entente). (...)</p>

Também observamos que o tempo verbal utilizado pelos alunos em todos os vinte textos foi o Pretérito Perfeito do Indicativo, sendo que o tempo verbal para o resumo escolar é normalmente o Presente do Indicativo, já que as informações dadas no resumo são ditas por um autor que não o autor do resumo, no momento atual. Este é o denominado Presente Histórico, normalmente usado para universalizar o texto, ou seja, para que o mesmo fique universal naquele momento. Cunha e Cintra (2001, p. 449) esclarecem que o Presente Histórico proporciona vitalidade a fatos passados. Portanto, a escolha do tempo verbal Pretérito nos indica que o aluno opta por copiar, ao invés de parafrasear. Exemplo:

#### ALUNO 17

Na europa, o período que vai da década de 1880 até o ano de 1914 ficou conhecido como Belle Époque (Bela Época).

A Belle Époque foi fruto do otimismo e da prosperidade provocados pela modernização da sociedade europeia.

Como vimos, a disputa entre as potencias imperialistas pelo dominio de territórios coloniais tornou-se mais intenso na ultima decada do século XIX. Além disso, a necessidade de garantir fontes de matérias-primas levou as principais potencias europeias a disputarem novos territorios coloniais.

Em meio as disputas e rivalidades as potências europeias fizeram alianças de caráter militar e economico para temtar assegurar sua defesa. As rixas do militares e do nacionalismo foram intensificados pelas alianças militares.

Em abril de 1917, por causa dos ataques de submarinos alemães contra navios mercantes norte-americanos, os Estados Unidos abandonaram a neutralidade que vinham adotando e entraram na Primeira Guerra Mundial ao lado dos aliados. Na Russia, revolucionarios tomaram o poder em 1917.

Em 1917, as economias das nações europeias estavam seriamente abaladas e o sofrimento da população era muito grande. Ocorriam revoltas populares e deserções de soldados em varias regiões da Europa, enquanto varios políticos procuravam uma solução diplomática para o fim da guerra.

A partir de agosto de 1918 os aliados, fortalecidos pelas tropas norte-americanas, obtiveram importantes vitórias em batalhas na frente ocidental.

Quanto à paragrafação utilizada, foi a mesma do texto-fonte em boa parte dos textos produzidos, visto que a maioria copiou trechos do texto original.

## ALUNO 15

### 1ª Guerra mundial

Na Europa, o período que vai da década de 1880 até o ano de 1914 ficou conhecido como Belle Époque (Bela época).

A Belle Époque foi fruto do otimismo e da prosperidade provocadas pela modernização da sociedade europeia. Apesar de parecer anunciar um período duradouro de progresso material, a Belle Époque chegou ao fim com a eclosão da Grande Guerra em 1914.

A disputa entre as potências imperialistas pelo domínio de territórios coloniais tornou-se mais intensa nas últimas décadas do século XIX.

A Alemanha, por exemplo, após sua unificação, em 1871, passou por grande desenvolvimento industrial, aumentou sua produção de armamentos e investiu nas indústrias químicas, exercendo forte concorrência com os produtos ingleses no mercado europeu.

Envolvendo vários países no mesmo conflito, a Primeira guerra mundial é lembrada pela extrema violência e pela enorme quantidade de mortos nas cidades e nos campos de batalha. Na frente ocidental, a guerra se desdobrou em fases distintas. Em abril de 1917, por causa dos ataques de submarinos alemães contra navios mercantes norte americanos, os Estados Unidos abandonaram a neutralidade que vinham adotado

E entram na primeira guerra mundial ao lado dos aliados.

De acordo com estudiosos, a Primeira Guerra Mundial causou a morte de cerca de 10 milhões de pessoas, principalmente homens jovens, e deixou 20 milhões de feridos. Além do final da guerra, muitas regiões da Europa estavam completamente destruídas e com serviços básicos precários.

Outro fator importante enfatizado por Machado; Lousada e Abreu-Tardelli (2004) é a menção ao autor do texto e a utilização de verbos *dicendi*. Em todos os

vinte textos analisados, em nenhum deles houve menção ao autor do texto-fonte nem no início e nem durante o texto, tão pouca utilização de verbos dicendi.

Exemplo:

ALUNO 15

1ª Guerra mundial

Na Europa, o período que vai da década de 1980 até o ano de 1914 ficou conhecido como Belle Epoque (Bela época).

A Belle Époque foi fruto do otimismo e da prosperidade provocadas pela modernização da sociedade europeia. Apesar de parecer anunciar um período duradouro de progresso material, a Belle Epoque chegou ao fim com a eclosão da Grande Guerra em 1914.

A disputa entre as potências imperialistas pelo domínio de territórios coloniais tornou-se mais intensa nas últimas décadas do século XIX.

A Alemanha, por exemplo, após sua unificação, em 1871, passou por grande desenvolvimento industrial, aumentou sua produção de armamentos e investiu nas indústrias químicas, exercendo forte concorrência com os produtos ingleses no mercado europeu.

Envolvendo vários países no mesmo conflito, a Primeira guerra mundial é lembrada pela extrema violência e pela enorme quantidade de mortos nas cidades e nos campos de batalha.

Na frente ocidental, a guerra se desdobrou em fases distintas. Em abril de 1917, por causa dos ataques de submarinos alemães contra navios mercantes norte americanos, os Estados Unidos abandonaram a neutralidade que vinham adotado e entram na primeira guerra mundial ao lado dos aliados.

De acordo com estudiosos, a Primeira Guerra Mundial causou a morte de cerca de 10 milhões de pessoas, principalmente homens jovens, e deixou 20 milhões de feridos. Além do final da guerra, muitas regiões da Europa estavam completamente destruídas e com serviços básicos precários.

Expomos, a seguir, um quadro que aponta as dificuldades mais recorrentes nos textos analisados dos alunos, no que se refere às marcas de estilo:

**Quadro 10 - Dificuldades mais recorrentes nos textos analisados**

<b>FALHAS NAS MARCAS DE ESTILO</b>	<b>DIFICULDADES MAIS RECORRENTES</b>
Tempo verbal	Tempo verbal utilizado pelos alunos – Pretérito Perfeito.
Paragrafação	Mantiveram a paragrafação do texto-fonte. Copiaram trechos do texto.
Elementos de coesão	Poucos alunos utilizaram elementos de Coesão.
Verbos dicendi	Não foram utilizados pelos alunos.
Menção ao autor do texto	Não fizeram menção ao autor do texto.

Constamos, novamente, a partir das análises, que os alunos não dominam a organização global do gênero resumo e desconhecem, também, o uso dos aspectos sintáticos e semânticos que o constitui, o que provoca, mais uma vez, a utilização da cópia de partes do texto-fonte.

#### 6.3.4 Estratégias de sumarização

Nesta seção discutimos as estratégias de sumarização utilizadas pelos alunos nos resumos analisados. De acordo com Shneuwly e Dolz (1999), somente o ensino de estratégias não é o bastante para a elaboração de um resumo. Embora concordemos com os autores, também apoiamos o que defendem Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2005), ao afirmarem que o conhecimento de algumas estratégias de sumarização auxilia no ensino do gênero do discurso resumo. Para tanto, as autoras apresentam duas estratégias básicas para a sumarização: 1ª) **Estratégia de apagamento**, que se refere ao apagamento de informações redundantes ou desnecessárias; e 2ª) **Estratégia de substituição**, que se divide em dois processos: **Generalização** (substituição de uma série de nomes, propriedades ou ações por termos mais gerais) e **Construção** (substituição de uma sequência de proposições por uma proposição inferida delas). Leite (2009) esquematiza as estratégias em: **Seleção: Cópia** (consiste em manter as informações do texto) e **Apagamento; Construção**. Serafini (2004) apresenta quatro estratégias: **Cancelamento, Generalização, Seleção e Construção**. Utilizaremos para as análises os conceitos de estratégias de sumarização, de Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2005), e o conceito de estratégia **Cópia**, de Leite (2009).

Nessa perspectiva, ao analisarmos os resumos, evidenciamos que uma das estratégias que os alunos utilizaram com maior frequência foi a estratégia de apagamento, uma vez que essa estratégia foi utilizada por dezessete alunos dos vinte analisados. Percebemos que os alunos, ao longo da produção dos resumos, foram suprimindo informações que consideravam desnecessárias à compreensão. Também percebemos o apagamento de alguns boxes, de exemplos etc.. Porém essa estratégia veio acompanhada da estratégia cópia, o que nos leva a comprovar que, para o aluno, resumir é apagar algumas informações e copiar outras, como

vimos nas entrevistas realizadas com os alunos anteriormente. No quadro abaixo selecionamos o resumo: Aluno 04, que evidencia a utilização das estratégias apagamento, em negrito, e cópia, sublinhado no texto-fonte.

**Quadro 11 - Exemplos de utilização das estratégias de apagamento e cópia**

Trecho do texto-fonte	Trecho do resumo do aluno
<p>A Belle Époque</p> <p><u>Na Europa, o período que vai da década de 1880 até o ano de 1914 ficou conhecido como Belle Époque (Bela Época). <b>Esse período foi marcado pelo desenvolvimento tecnológico e pelo progresso industrial, que possibilitaram novas invenções como o telefone, o automóvel e o avião, que causaram grande impacto no cotidiano das pessoas que viviam nas cidades.</b></u></p> <p><u>A Belle Époque foi fruto do otimismo e da prosperidade provocados pela modernização da sociedade europeia.</u></p> <p><b>Apesar de parecer anunciar um período duradouro de progresso material, a Belle Époque chegou ao fim com a eclosão da Grande Guerra, em 1914.</b></p> <p>Fonte: Pellegrini; Dias e Grinberg (2012, p. 66).</p>	<p>ALUNO 04</p> <p><b>A belle Époque</b></p> <p>Na, Europa, O período que vai da década 1880 até o ano de 1914 ficou conhecido Como belle Époque (bela Época). A belle Époque foi fruto do otimismo e da prosperidade provocados pela modernização da sociedade europeia. (...)</p>

Quanto à localização das informações mais relevantes do texto, notamos que muitos alunos, apesar de já conhecerem o assunto tratado, não selecionaram apenas as ideias principais do texto. Muitos copiaram exemplos, informações dos boxes e informações redundantes, evidenciando, assim, desconhecem as estratégias de sumarização. O exemplo do quadro, a seguir, deixa bastante evidente esse desconhecimento.

Quadro 12 - Exemplos de cópia de boxes explicativos

Texto-fonte	Resumo do aluno
<p><b>BOXES EXPLICATIVOS</b></p> <p>No período da <i>Belle Époque</i>, muitas famílias ricas europeias viviam em luxuosas residências e gostavam de ostentar vestimentas caras. Essa ilustração, publicada no jornal <i>Le Petit Parisien</i>, em 1908, representa uma família de Paris, na França, reunida em casa.</p> <p>Fonte: Pellegrini; Dias e Grinberg (2012, p.66).</p> <p>O otimismo da <i>Belle Époque</i>, no entanto, não era compartilhado com todos os europeus. Enquanto alguns privilegiados desfrutavam do luxo e da fartura, a maioria da população europeia enfrentava difíceis condições de vida. Nessa gravura, vemos uma família de Paris, na França, vivendo em condições precárias.</p> <p>Fonte: Pellegrini; Dias e Grinberg (2012, p.66).</p>	<p>ALUNO 04</p> <p><b>A belle Époque</b></p> <p>Na, Europa, O período que vai da década de 1880 até o ano de 1914 ficou conhecido como belle Époque (bela Época). A belle Époque foi fruto do otimismo e da prosperidade provocados pela modernização da sociedade europeia.</p> <p>No período da belle Époque, muitas famílias ricas europeias viviam em luxuosas residências e gostavam de ostentar vestimentas caras.</p> <p>O otimismo da belle Époque, no entanto não era compartilhado com todos os europeus.</p> <p><b>Conflitos Imperialistas</b></p> <p>Como vimos a disputa entre as potências imperialistas pelo domínio de territórios coloniais tornou se mais intensa nas últimas décadas do século XIX.</p> <p>Além disso a necessidade de garantir fontes de matérias-primas levou as principais potências europeias a disputarem novos territorios coloniais.</p> <p>O crescimento militar e econômico da Alemanha desagradava as outras potências europeias. (...)</p>

Já a estratégia de substituição (generalização e construção) foi pouco utilizada pelos alunos. Encontramos em apenas dois dos vinte resumos analisados. Exemplos:

**Quadro 13 - Exemplos de utilização da estratégia de substituição**

TRECHOS TEXTO-FONTE	RESUMOS DOS ALUNOS
<p><b>Conflitos imperialistas</b></p> <p>Como vimos, a disputa entre as potências imperialistas pelo domínio de territórios coloniais tornou-se mais intensa nas últimas décadas do século XIX. O crescimento industrial acabou acarretando crises de superprodução, o que tornava necessária a busca de novos mercados consumidores para os produtos dos países industrializados. Além disso, a necessidade de garantir fontes de matérias-primas levou as principais potências europeias a disputarem novos territórios coloniais.</p> <p>Fonte: Pellegrini; Dias e Grinberg (2012, p. 66).</p>	<p>ALUNO 01</p> <p>O caminho da 1ª guerra</p> <p>O período da década de 1880 até o ano de 1914 ficou conhecido com Belle Époque (Bela Época). Foi fruto do otimismo e propriedade da Sociedade Européia, e chegou ao fim com a eclosão da Grande Guerra.</p> <p>Os conflitos imperialistas ficaram mais intensos nas ultimas décadas do século XIX pois havia necessidade de novos mercados consumidores.</p> <p>Em 1982, as potências europeias fizeram alianças de caráter militar econômico para tentar assegurar sua defesa. (...)</p>
<p><b>A política de alianças</b></p> <p>Em meio às disputas e rivalidades, as potências europeias fizeram alianças de caráter militar e econômico para tentar assegurar sua defesa. Em 1892, a Itália aderiu à aliança entre o Império Austro-Húngaro e a Alemanha, formando o grupo das Potências Centrais (também conhecido como Tríplice Aliança). Em resposta, líderes da França, Rússia e Inglaterra formaram, em 1907, o grupo dos Aliados da Entente (ou Tríplice Entente).</p> <p>Fonte: Pellegrini; Dias e Grinberg (2012, p. 67).</p>	<p>ALUNO 02</p> <p>(...)</p> <p><b>Conflitos Imperialista:</b> A disputa entre as potencias imperialistas pelo dominio de territorios coloniais, e tornou-se mais intensa nas ultimas decadas XIX. Alem disso a necessidade de garantir fontes de matéria – Principais potencias europeias a disputarem novos territorios coloniais.</p> <p><b>Politica de aliança:</b> As principais potencias fizeram alianças de carater militar e economico e assegurar sua defesa. 1892 a Italia se uniu ao Imperio astro-Hungaro e Alemanha formando assim potencia Central tamben conhecida como (Tríplice Aliança). França Russia e Inglaterra formaram em 1807 a (tríplice Entente). (...)</p>

No quadro abaixo, apresentamos as ações de sumarização utilizadas pelos alunos e as dividimos em três categorias: 1ª cópia, 2ª paráfrase e 3ª estratégias de condensação (apagamento e substituição: generalização e construção).

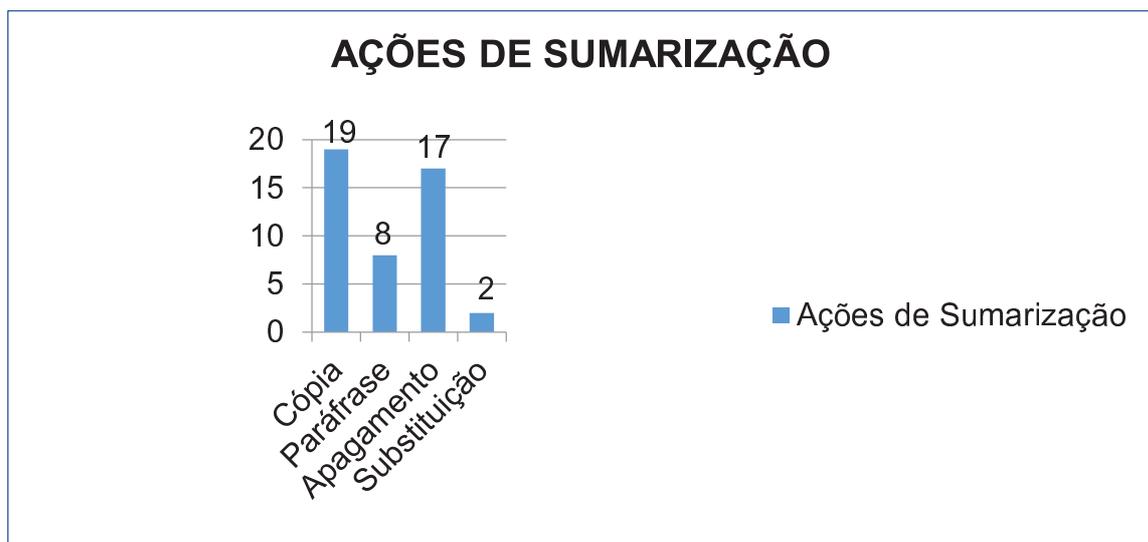
**Quadro14 - Ações de sumarização utilizadas pelos alunos**

Ações de sumarização:	Resumos dos alunos	Número de textos
1ª Cópia	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20	19 textos
2ª Paráfrase	1, 2, 5, 9, 10, 13, 14, 19	08 textos (trechos de paráfrase)
3ª Estratégias		
Apagamento	1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 13 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20	17 textos
Substituição:	1, 2	02 textos

Fonte: Silva, 2014 (Adaptado).

O gráfico abaixo evidencia que as ações de sumarização mais utilizadas pelos alunos nos resumos analisados foram a estratégia cópia e a estratégia de apagamento, o que nos leva a deduzir, como dito anteriormente, que, para a maioria dos alunos, resumir constitui-se em apagar informações que consideram desnecessárias e copiar as informações que consideram relevantes.

**Gráfico 1 - Ações de sumarização**



Com a análise dos textos, percebemos que os alunos não sabem produzir resumos eficientemente, pois, mesmo tendo aparentemente conhecimento do conteúdo do texto-fonte, optaram por copiar partes do texto e produziram muito mais um fichamento do que resumo escolar, talvez por não dominarem as características composicionais do gênero, as estratégias de sumarização, por possuírem um vocabulário muito restrito e não fazerem uso dos elementos de coesão.

Na próxima seção, apresentaremos nossa proposta de intervenção para o gênero resumo escolar, por meio de uma Sequência Didática.

## 7 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Caro Professor(a):

O resumo é um dos gêneros discursivos mais utilizados pelos professores nas diversas disciplinas em sala de aula, pois, dentre as suas várias possibilidades de utilização, pode, por um lado, ajudar o professor a avaliar a compreensão leitora do aluno e, por outro, o gênero também pode servir ao aluno para a aprendizagem de um conteúdo. Outro fator importante é que saber resumir vai além dos domínios escolares, uma vez que sumarizar é essencial na vida em sociedade e na vida profissional. Porém sabemos do fraco desempenho do aluno na produção de resumos escolares.

Nesse sentido, esta sequência didática tem o objetivo de colaborar com os professores das diversas disciplinas no ensino de resumos escolares, isto é, nosso intuito é auxiliar nos problemas relativos à escrita dos alunos por meio de um trabalho voltado ao contexto de produção, ao conteúdo temático, à construção composicional e às marcas linguísticas/discursivas do gênero, a partir de uma visão bakhtiniana de gênero.

Durante toda a sequência estaremos conversando com você, professor(a), orientando sobre as características definidoras do gênero resumo escolar, sobre as oficinas (objetivos), oferecendo dicas e orientações de como realizar ou orientar as atividades por meio de boxes informativos.

Esta sequência didática é dirigida a alunos de 9º ano do Ensino Fundamental. Utilizaremos como conteúdo temático, para a realização das propostas de atividade de produção de resumos escolares, conteúdos da disciplina de História, porém essas atividades podem ser adaptadas para outras disciplinas. Propomos, portanto, um trabalho interdisciplinar, isto é, aliar o trabalho com os gêneros discursivos desenvolvido na disciplina de Língua Portuguesa aos conteúdos temáticos das demais disciplinas, com o intuito de melhorar a produção textual dos alunos.

Portanto, a ideia é que essa proposta seja um instrumento de ensino e que, ao ser aplicada, discutida e refletida por você, professor(a), possa colaborar para melhorar o processo de aprendizagem da escrita de resumos escolares de nossos alunos. Contudo, é importante ressaltar que, por ser uma proposta, pode ser

melhorada, adaptada de acordo com o seu objetivo, professor(a). Então, bom trabalho!

A autora.

# SEQUÊNCIA DIDÁTICA

## GÊNERO DISCURSIVO “RESUMO ESCOLAR”

(9º ANO)

Autora:

Édila Regina da Silva Rocha

### OFICINA 01

**APRESENTAÇÃO DO TRABALHO À TURMA -  
IDENTIFICANDO O GÊNERO RESUMO EM RELAÇÃO A  
OUTROS SIMILARES...**

Conversando com o professor...

Professor, nessa primeira oficina, você apresentará o gênero resumo e a importância do estudo do gênero para o aluno. Explicará todos os passos e os objetivos da Sequência Didática. O objetivo dessa etapa é dar todas as informações necessárias para que o aluno entenda o trabalho que será desenvolvido. Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a apresentação da situação é o momento de expor toda a tarefa a ser realizada. Nesse momento também deve ficar claro para o aluno que seu texto terá um uso real. Iniciará com atividades que evidenciem diferenças e semelhanças entre textos que são similares ao resumo escolar por meio de atividades que trabalhem as condições de produção dos textos selecionados.

## ATIVIDADE 01

01) Leia os textos abaixo e em seguida responda às questões:

## TEXTO 01

O Livro Didático Regional "Aprendendo a História do Paraná", de Wilma de Lara Bueno, Editora Positivo, 3ª edição, 2011, destina-se à História do Paraná, com foco em temas da realidade social atual, especialmente ao trabalhar as questões referentes à colonização e à formação do sul do estado do Paraná contemporâneo.

O conjunto dos temas apresentados propicia a compreensão dos processos referentes à região sul do estado do Paraná. Embora a obra privilegie uma narrativa com menor ênfase em outras regiões do estado, considera-se que a sua história não é tratada em si, mas estabelece conexões com a macroescala, sendo esta um dos elementos que singulariza a obra, qual seja, a articulação constituída entre o local, o nacional e o mundial.

As atividades presentes no Livro do Aluno buscam desenvolver os procedimentos para auxiliar na formação do pensamento reflexivo, ainda que se perceba nas atividades e nos textos um trabalho mais focado na história vivida. Destaca-se o uso de diferentes recursos como fonte histórica, apresentando-a como elemento fundamental na construção do conhecimento histórico. (...)

A obra possui uma quantidade significativa de atividades, que apresentam, em sua maioria, comandos simples envolvendo, sobretudo, a interpretação de textos e imagens. As atividades permitem que os alunos desenvolvam habilidades cognitivas, ressaltando-se o trabalho de leitura de mapas. Por outro lado, nota-se uma presença reduzida de atividades que contribuam para a identificação de mudanças e permanências ao longo do tempo.

Ministério da Educação  
Secretaria de Educação Básica  
Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

Fonte: Guia de livros didáticos: PNLD 2013: história. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2012.

## TEXTO 02

ALUNO 19 (Adaptado)

## Primeira Guerra Mundial

A primeira guerra mundial ocorreu de 1914 a 1918. Seus principais fatores foram as disputas imperialistas: os países disputavam os territórios coloniais e o crescimento industrial acabou acarretando crises de superprodução, o que tornou necessária a busca de novos mercados consumidores para seus produtos industrializados. Além disso, a necessidade de garantir matérias-primas levou as principais potências europeias a disputarem novos territórios coloniais. A corrida armamentista (1871 – 1914) foi outro fator. Como eles já previam a guerra, investiram em novas tecnologias para as armas e também na política de formação de aliança militares, pois formaram alianças de caráter militar e econômico para tentar assegurar sua defesa, formando duas alianças: Potências Centrais (Tríplice Aliança) constituída pela Alemanha, Itália e Império Austro-Húngaro e Aliança da Entente (Tríplice Entente) constituída pela França, Rússia, Inglaterra e EUA (1917 com saída da Rússia).

A primeira guerra foi marcada pelo uso das trincheiras (valas escavadas no chão, cercadas de arame farpado, onde os soldados tentavam se proteger dos tiros e bombardeios).

Com o ataque de submarinos alemães a navios norte-americanos, em abril de 1917, os E. U. A. encontraram o pretexto perfeito para entrar na guerra se aliando a Tríplice Entente. Como os E. U. A. enviava muitos soldados e armas para Tríplice Entente fez com que ela ganhasse a guerra, que teve como estopim o assassinato do herdeiro do trono do Império Austro-Húngaro, Francisco Ferdinando, por um estudante da sérvia.

Aluno do 9º ano

## TEXTO 03

**A caminho da Grande Guerra****A Belle Époque**

Na Europa de 1880, até o ano de 1914, ficou conhecido como Belle Époque, período marcado pelo desenvolvimento tecnológico e pelo progresso industrial, fruto do otimismo e da prosperidade provocados pela modernização da sociedade. Porém somente alguns privilegiados desfrutavam do luxo e da fartura. A maioria da população enfrentava difíceis condições de vida. Chegou ao fim com a eclosão da Grande Guerra.

**Conflitos imperialistas**

O crescimento industrial acabou acarretando crises de superprodução, o que levou à busca de novos mercados consumidores e fontes de matérias-primas, levando as principais potências europeias a disputarem novos territórios coloniais.

**A política das alianças**

Em meio às disputas e rivalidades, as potências europeias fizeram alianças de caráter militar e econômico para tentar assegurar sua defesa. Itália, Império Austro-Húngaro e Alemanha formam a Tríplice Aliança; França, Rússia e Inglaterra: Aliados da Entente. O sentimento nacionalista reforçava o militarismo das potências que investiam em armas cada vez mais potentes.

**A deflagração da guerra**

Em Sarajevo, em 28 de junho de 1914, Francisco Ferdinando, herdeiro do trono austro-húngaro, foi assassinado por um jovem estudante e nacionalista sérvio. Acusando a Sérvia de estar ligada ao atentado, o Império Austro-Húngaro declarou-lhe guerra, fazendo com que o sistema de alianças funcionasse como uma reação em cadeia. Os dois blocos começaram a se enfrentar, iniciando a Primeira Guerra Mundial.

**Os campos de batalha****Um jogo de forças**

A Primeira Guerra Mundial é lembrada pela extrema violência e pela enorme quantidade de mortos nas cidades e nos campos, devido aos novos armamentos e às novas estratégias militares. As Potências Centrais combatiam os Aliados em duas frentes: a oriental – em que enfrentavam o Império Russo - e na ocidental – França, Bélgica e Suíça. A guerra aconteceu em três fases: 1ª) a Guerra de movimento – movimentação das tropas alemãs pela frente ocidental e a resistência

francesa. 2ª) Guerra de posição - tropas nas trincheiras. 3ª) Novas movimentações das tropas e pelas batalhas finais.

### **Equilíbrio da forças**

#### **A entrada dos Estados Unidos e a saída da Rússia**

Em abril de 1917, por causa dos ataques de submarinos alemães contra navios mercantes norte-americanos, os Estados Unidos entraram na Guerra ao lado dos Aliados. Na Rússia, os revolucionários tomaram o poder em 1917 e, em 1918, assinaram um tratado de paz com a Alemanha. Com a frente oriental pacificada, os alemães passaram a se deslocar para a frente ocidental, rumo às batalhas finais.

#### **O desfecho da Primeira Guerra Mundial**

##### **A rendição das Potências Centrais**

Em 1917, as economias das nações europeias estavam seriamente abaladas. Ocorriam revoltas populares e deserções de soldados em várias regiões. Enquanto isso, vários políticos procuravam uma solução diplomática para o fim da guerra. Em 1918, os Aliados, fortalecidos pelas tropas norte-americanas obtiveram importantes vitórias pondo fim à guerra. Em 1919 é assinado o Tratado de Versalhes, que estabelece as diretrizes para a reorganização política e econômica da Europa.

##### **As consequências da guerra**

A guerra causou cerca de 10 milhões de mortes, principalmente de homens jovens e 20 milhões de feridos e deixou regiões da Europa completamente destruídas. Para se reerguerem, os países europeus tiveram que pedir empréstimos ao governo e a bancos norte-americanos e importar produtos como alimentos e remédios.

Autora

TEXTO 04

Nos textos “A caminho da Grande Guerra”, “Os campos de batalha”, “Equilíbrio de forças” e “O desfecho da Primeira Guerra Mundial”, publicados no livro didático “Vontade de Saber 9º ano” (2012), Marcos Pellegrini; Adriana Dias e Keila Grinberg tratam do percurso histórico da Primeira Guerra Mundial.

De acordo com os autores, a Belle Époque (1880-1914) foi um período que marcou a Europa pelo grande desenvolvimento tecnológico e industrial. Porém esse progresso gerou crises entre as potências europeias, pois disputavam novos territórios coloniais, matérias-primas e consumidores, o que as levaram também às alianças militares e econômicas e deu origem a Tríplice Aliança (Itália, Império Austro-Húngaro e Alemanha) e a Entente (França, Rússia e Inglaterra).

Pellegrini, Dias e Grinberg destacam que a Primeira Guerra Mundial teve início devido ao assassinato do herdeiro do trono austro-húngaro, Francisco Ferdinando, por um jovem sérvio, em 1914. E enfatizam que foi uma guerra muito violenta pelo uso de novos armamentos e estratégias militares e que se desenvolveu em duas frentes: oriental e ocidental, e em três fases: Guerra de movimento (movimentação das tropas), guerra de posição (tropas nas trincheiras) e novas movimentações (batalhas finais).

Assim, segundo os autores, os Estados Unidos entram na Guerra em 1917 ao lado dos Aliados devido aos ataques de submarinos alemães a navios mercantes norte-americanos. Na Rússia, os revolucionários tomam o poder e ela se retira dos combates e, em 1918, a guerra chega ao fim. Porém os autores concluem que a Primeira Guerra Mundial deixou milhões de mortos e regiões europeias devastadas, tanto que, para se reestruturarem, tiveram que fazer empréstimos e importar alimentos e remédios.

Autora

01) Leia os textos e marque verdadeiro ou falso para as seguintes informações:

- a) ( ) Todos os textos retratam a Primeira Guerra Mundial.
- b) ( ) Apenas um texto retrata a Primeira Guerra Mundial.
- c) ( ) Apenas um texto trata sobre um livro didático destinado à disciplina de História que enfoca a História do Paraná.
- d) ( ) Três dos textos retratam a Primeira Guerra Mundial.

02) Preencha o quadro e encontre semelhanças e diferenças entre os textos?

TEXTOS	QUAL É O TEMA?	FAZ MENÇÃO AO AUTOR DO TEXTO?	QUAL O SUPORTE DE CIRCULAÇÃO?
TEXTO 01			
TEXTO 02			

TEXTO 03			
TEXTO 04			

03) Preencha o quadro com as seguintes informações sobre os textos:

	Autor do texto	Papel social do autor do texto	Interlocutor (A quem se dirige o texto)	Papel social do interlocutor	Finalidade do texto (Objetivo)
Texto 01	Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.	Orgãos gerenciadores da Educação.	Professor Coordenador Diretor.	Profissionais da educação.	Análise crítica de um livro de História do Paraná.
Texto 02					
Texto 03					
Texto 04					

Fonte: BARBOSA, J. P. **Carta de solicitação e carta de reclamação**. São Paulo: FTD, 2005. (Adaptado).

04) Agora que você já sabe que os textos apresentam diferenças e semelhanças entre si, enumere-os aos seus gêneros correspondentes:

( ) Resumo escolar.

( ) Fichamento.

(1) Resenha.

( ) Sumarização (síntese).

05) A partir das respostas anteriores, o que significa resumir para você?

**Para fixar...**

**Resumos** são textos autônomos que, dentre outras características distintivas, fazem uma apresentação concisa dos conteúdos de outro texto, com uma organização que reproduz a organização do texto original, com o objetivo de informar o leitor sobre esses conteúdos e cujo enunciador é outro que não o autor do texto original.

Machado (2007)

**VOCÊ SABE COMO PRODUZIR UM RESUMO ESCOLAR?****VAMOS APRENDER...**

01) Para dar início aos trabalhos sobre resumo, é importante saber algumas características das condições de produção de um resumo escolar. Então, preencha a tabela:

AUTOR DO RESUMO	ALUNO
DESTINATÁRIO	
LOCAL ONDE O TEXTO CIRCULARÁ	
OBJETIVO DO AUTOR DO RESUMO	

Machado; Lousada; Abreu-Tardelli, 2004 (Adaptado).

**Conversando com o professor...**

Professor, nessa atividade vamos exercitar com o aluno a utilização da paráfrase. Porém é importante entendermos que, segundo Garcez (2012), resumo não é paráfrase, mas um texto que se utiliza dela, isto é, no resumo, as informações principais são reestruturadas em um novo texto, por meio de um trabalho complexo e preciso da linguagem, enquanto que, na paráfrase, as informações do texto de origem devem manter-se integralmente, consideramos, portanto, a paráfrase como um elemento constitutivo do resumo.

**ATIVIDADE 03**

01) Alguns alunos acreditam que resumo escolar é puramente cópia, como vimos em suas respostas anteriores. Mas, ao escrevermos resumos escolares, devemos evitar apenas a utilização da estratégia de sumarização **cópia** e utilizar na produção de resumos escolares a paráfrase. Você sabe o que é **paráfrase**?

**PARÁFRASE:** é “traduzir as palavras de um texto por outras de sentido equivalente, mantendo, porém, as ideias originais.” Tem o objetivo de transformar um texto complexo em um texto mais acessível.

Medeiros (2012, p. 168)

Exemplo:

**De:** O crescimento industrial acabou acarretando crises de superprodução, o que levou à busca de novos mercados consumidores e fontes de matérias-primas, levando as principais potências europeias a disputarem novos territórios coloniais.

**Para:** O progresso industrial gerou crises de superprodução entre as potências europeias, fato que as levou à disputa de novos territórios coloniais, matérias-primas e consumidores.

Agora é com você, faça paráfrases das seguintes informações abaixo:

Para facilitar, sublinhamos algumas palavras, expressões ou trechos que você pode parafrasear.

**a)** Em meio às disputas e rivalidades, as potências europeias fizeram alianças de caráter militar e econômico para tentar assegurar sua defesa. Itália, Império Austro-Húngaro e Alemanha formam a Tríplice Aliança; França, Rússia e Inglaterra: Aliados da Entente. O sentimento nacionalista reforçava o militarismo das potências que investiam em armas cada vez mais potentes.

**b)** Em Sarajevo, em 28 de junho de 1914, Francisco Ferdinando, herdeiro do trono austro-húngaro, foi assassinado por um jovem estudante e nacionalista sérvio. Acusando a Sérvia de estar ligada ao atentado, o Império Austro-Húngaro declarou-lhe guerra, fazendo com que o sistema de alianças funcionasse como uma reação em cadeia. Os dois blocos começaram a se enfrentar, iniciando a Primeira Guerra Mundial.

**c)** A Primeira Guerra Mundial é lembrada pela extrema violência e pela enorme quantidade de mortos nas cidades e nos campos, devido aos novos armamentos e

às novas estratégias militares. As Potências Centrais combatiam os Aliados em duas frentes: a oriental – em que enfrentavam o Império Russo e na ocidental – França, Bélgica e Suíça. A guerra aconteceu em três fases: 1ª) a Guerra de movimento – movimentação das tropas alemãs pela frente ocidental e a resistência francesa. 2ª) Guerra de posição - tropas nas trincheiras. 3ª) Novas movimentações das tropas e pelas batalhas finais.

**d)** Em abril de 1917, por causa dos ataques de submarinos alemães contra navios mercantes norte-americanos, os Estados Unidos entraram na Guerra ao lado dos Aliados. Na Rússia, os revolucionários tomaram o poder em 1917 e, em 1918, assinaram um tratado de paz com a Alemanha. Com a frente oriental pacificada, os alemães passaram a se deslocar para a frente ocidental, rumo às batalhas finais.

## OFICINA 02

### ORGANIZAÇÃO COMPOSICIONAL DO RESUMO ESCOLAR

Conversando com o professor...

Professor, a oficina 02 vai tratar da organização composicional do resumo e para isso, iniciaremos com exercícios que trabalhem com o reconhecimento das ideias principais e secundárias na estrutura original do texto de apoio por meio de questões de compreensão. As respostas dessas questões formarão uma síntese do texto-fonte e podem servir de base para a produção de um resumo escolar. Em seguida nos deteremos na parte inicial da elaboração do resumo que deve apresentar o tema e a fonte do texto-base.

Obs. O conteúdo temático dos textos será trabalhado pelo professor de História num trabalho interdisciplinar com o professor de Língua Portuguesa.

#### ATIVIDADE 01

01) Após a leitura dos textos abaixo, responda as seguintes questões:

## Os militares no poder

*Em abril de 1964, começou um período de governo autoritário comandado pelos militares.*

### A “ameaça socialista”

Na manhã de 1º de abril de 1964, cidadãos das principais cidades do país acordaram com o barulho da movimentação de tropas do Exército, pois havia um golpe militar em andamento, que tinha como objetivo depor o presidente João Goulart.

A justificativa dos golpistas era a necessidade de garantir a ordem interna no país. Os golpistas contavam com o apoio de uma parte da sociedade brasileira, formada por latifundiários, grandes industriais e banqueiros, além de parte da classe média. Esses grupos sentiam-se ameaçados pelos “agentes de Moscou”, supostos comunistas que pretendiam transformar o Brasil em um país socialista.

Movimentação de tropas do Exército com destino ao Rio de Janeiro, em 1º de abril de 1964, durante o movimento que depôs o presidente João Goulart.



Aylhoca/Estado

### A implantação do regime militar

Após o golpe, a cúpula das Forças Armadas assumiu as funções de governo, contando com o auxílio de uma parcela da população civil, com a qual dividiu parte do poder e dos privilégios. Os militares garantiam o controle social por meio do autoritarismo e da repressão policial.

Leia o texto.

A sociedade passou a sofrer as consequências de um regime arbitrário, autoritário e repressivo. A liberdade de expressão passou a ser intensamente combatida pelo governo, [e] os direitos individuais foram suprimidos [...].

Foram utilizados os mais [cruéis] instrumentos de repressão contra os considerados inimigos do regime. A imprensa, uma das vítimas do governo, passou a sofrer os cortes da censura. Dessa forma, restringiu-se o acesso da população aos bárbaros acontecimentos da época: perseguição intensa a políticos de esquerda, estudantes, artistas e intelectuais, desrespeito aos direitos humanos, cassação de mandatos, medidas governamentais que comprometiam o futuro político, econômico e social do Brasil.

O governo teve o controle dos meios de comunicação e passou a permitir a veiculação de apenas o que era conveniente ao regime. Os fatos eram omitidos, distorcidos ou recriados. [...] Os anos em que o Brasil esteve submetido à ditadura militar significaram um atraso ao desenvolvimento da estrutura social brasileira [...].

Andréa Nunes Ambrósio; Adriana Sartório Ricco. Censura e repressão no regime militar: a imprensa silenciada e seus reflexos na sociedade. Extraído do site: <<http://webjournal.fesv.br>>. Acesso em: 13 fev. 2012.

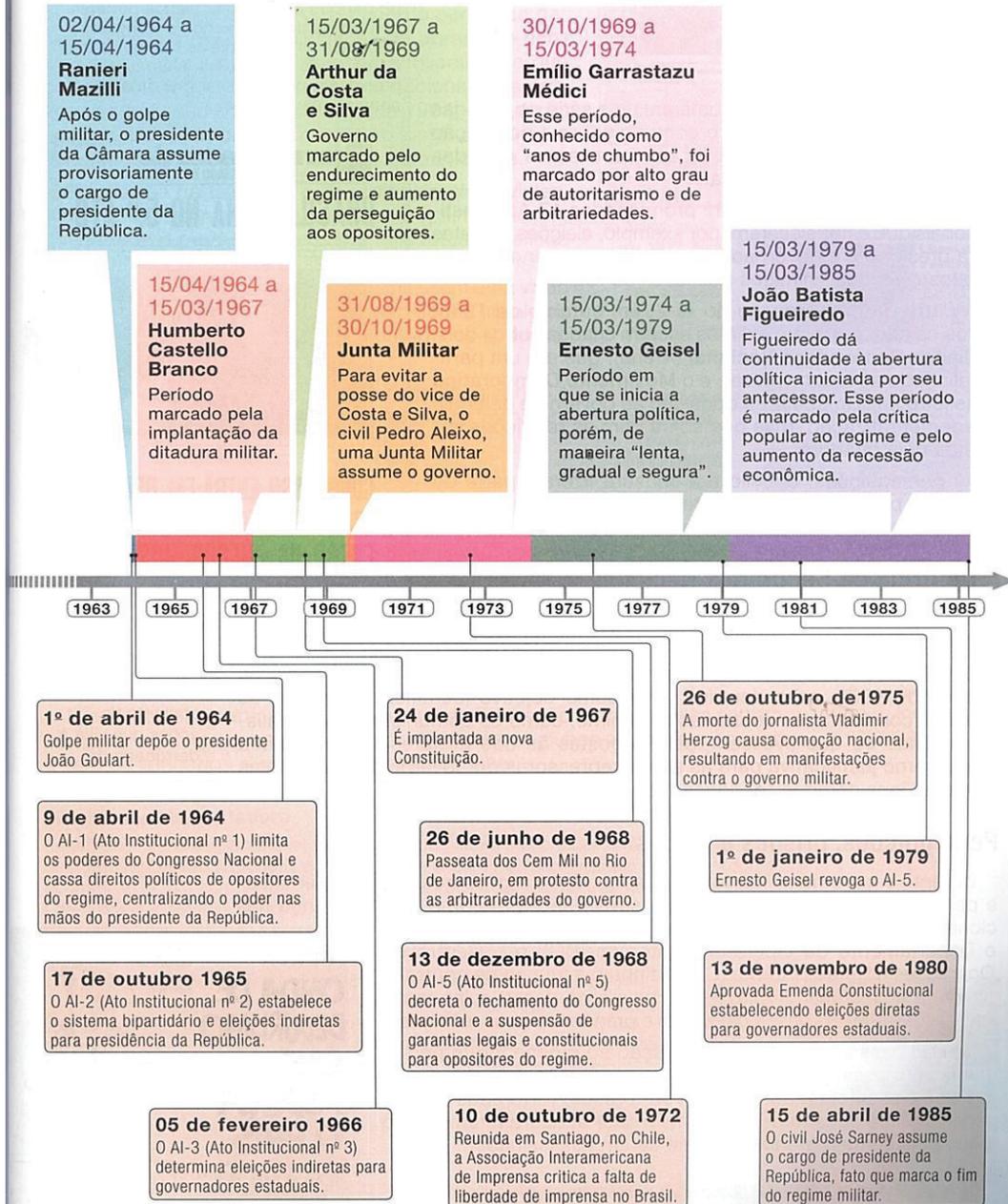


BEDECC/Editora Abril

A publicidade foi uma das armas utilizadas pelo regime militar para passar a impressão de que o Brasil estava se tornando uma grande potência. Isso encobria a falta de liberdade política e os problemas sociais.

## A ditadura no Brasil

Observe, na linha do tempo a seguir, alguns fatos importantes ocorridos durante o governo militar no Brasil.



## O regime militar

*Os militares assumiram o poder e implantaram uma ditadura que durou mais de 20 anos e que marcou profundamente a história política brasileira.*

### Os Atos Institucionais

Após o golpe, os militares tomaram uma série de medidas autoritárias a fim de exercer o controle sobre a população e centralizar as decisões políticas. Entre essas medidas estavam os Atos Institucionais.

Ao longo da ditadura, foram promulgados 17 Atos Institucionais que estabeleceram, por exemplo, eleições indiretas para presidente e governadores, além de suspenderem os direitos civis dos "inimigos políticos" do regime.

A partir da promulgação do AI-2, em outubro de 1965, todos os partidos foram extintos e foram criados outros dois: a Aliança Renovadora Nacional (Arena), que era um partido alinhado ao regime militar; e o Movimento Democrático Brasileiro (MDB), que fazia oposição ao governo e defendia a redemocratização, mas que sofria com as restrições impostas pela ditadura.

As perseguições, o exílio e a censura fizeram parte do cotidiano brasileiro durante o regime militar e limitaram a participação da sociedade civil na vida política do país.

### A Doutrina de Segurança Nacional

A base ideológica da política autoritária instituída pelos militares se apoiava na Doutrina de Segurança Nacional.

Elaborada pelos militares da Escola Superior de Guerra (ESG), no início da década de 1960, essa doutrina tinha como objetivo identificar e eliminar as pessoas consideradas contrárias ao regime, como os comunistas, os socialistas e todos os que tivessem ideias opostas às dos militares. Essa doutrina serviu como justificativa para as ações repressoras do governo contra aquelas pessoas consideradas "perigosas" à ordem social.

### Perseguições, prisões e exílios

Durante o governo militar foram criados vários órgãos que visavam identificar e perseguir indivíduos acusados de **subversão**. Em nome da "segurança nacional", órgãos como o Serviço Nacional de Informações (SNI), o Departamento de Operações Internas (DOI) e o Centro de Operações e Defesa Interna (CODI) tinham a função de controlar as informações que circulavam no país e de desarticular as organizações subversivas, localizando e prendendo seus militantes.

Muitas pessoas que faziam oposição ao regime foram perseguidas por esses órgãos: políticos, estudantes, trabalhadores, artistas e escritores, que podiam ser presos, torturados ou exilados. Muitos opositores do regime militar acabaram fugindo do país, pois corriam grande risco de serem assassinados.

Durante a ditadura, as delações de "inimigos" do regime eram incentivadas pelo governo, o que criou um clima de desconfiança generalizada entre os brasileiros. Nessa charge, publicada em 1977, foi feita uma crítica aos chamados "dedos-duros".

196

### O Ato Institucional nº 5

O AI-5 foi uma das medidas mais duras do período e concedeu plenos poderes ao presidente, que fechou o Congresso Nacional, as Assembleias Nacionais e as Câmaras de Vereadores. Além disso, o presidente podia cassar mandatos e nomear interventores.



Journal noticia a implantação do AI-5.

**Subversão** ■ conjunto de ações que visa à derrubada de uma ordem ou de um sistema político, econômico ou social estabelecido.



## A censura

As proibições impostas pela censura também faziam parte da Doutrina de Segurança Nacional.

A censura foi instaurada oficialmente pelo decreto-lei nº 1077, de janeiro de 1970. De acordo com esse decreto, ficava proibida a divulgação de obras que contivessem conteúdos considerados subversivos e que colocassem em risco a "segurança nacional". Na prática, a censura já era exercida desde 1967, quando foi criada a Lei de Imprensa, porém ao longo dos anos a censura atingiu todos os meios de comunicação.

Programas de televisão e de rádio, jornais, revistas, livros, letras de música, peças de teatro, filmes, enfim, quase toda a produção cultural e intelectual brasileira e estrangeira tinha que passar pelo crivo da censura. Conteúdos que criticassem ou transmitissem uma visão negativa do regime, alinhados ou não com a ideologia comunista, eram considerados impatrióticos e, então, censurados.

Redações de jornal, bancas de revistas, livrarias e editoras foram fechadas e muitas vezes se tornaram alvo de violentos ataques dos militares.

## O poder da propaganda

Ao mesmo tempo em que proibia a circulação de informações e ideias consideradas impatrióticas, o governo divulgava massivamente a sua própria ideologia por meio da propaganda nos meios de comunicação e de instituições educacionais.

Lemas como "Brasil, ame-o ou deixe-o" ou "Ninguém mais segura este país" buscavam transmitir ideais nacionalistas e desenvolvimentistas, valorizando o país e promovendo uma imagem positiva do governo militar.

Nas escolas, a partir de 1969, o ensino de Educação Moral e Cívica se tornou obrigatório em todos os níveis. Nessa disciplina os alunos aprendiam conceitos e valores alinhados à ideologia do regime militar.

### Os "porões" da ditadura

Além da violência institucionalizada do regime militar, como a censura, as prisões e o exílio, havia também práticas de repressão e tortura não oficializadas. Os torturadores contavam com a cumplicidade de seus superiores e se aproveitavam da impunidade para praticar os mais terríveis métodos de repressão e violência contra os "inimigos" do regime. Muitas pessoas morreram ou sofreram danos irreversíveis ao serem submetidas à tortura, utilizada nos interrogatórios ou como punição por "crimes contra a ordem".

Uma vez na prisão, os suspeitos podiam sofrer maus-tratos e castigos corporais diversos. Práticas como choques elétricos, afogamentos, **pau de arara**, espancamentos e a palmatória eram muito comuns nos quartéis para onde eram levados os prisioneiros. Muitas mulheres sofreram violência sexual. Em casos de "acidente de trabalho" que resultavam na morte do prisioneiro, era feita a "desova", quando os militares forjavam cenas de tiroteio ou enterravam as vítimas como indigentes. Médicos que compactuavam com os militares emitiam laudos médicos falsos e forjavam autópsias para encobrir as mortes causadas pela tortura.

Muitas das vítimas dos "porões" eram enterradas em cemitérios clandestinos. Essa fotografia, retrata ossadas encontradas em um desses cemitérios, em 1992.



Waldemar Pedroni/Agência Estado



Em O Estado de S. Paulo, 11/05/1973. Coleção particular, Agência Estado

Acima, jornal de 1973, com reportagem marcada pelo censor da ditadura.

Ao lado, o mesmo jornal, porém com outra informação no lugar.



Em O Estado de S. Paulo, 11/05/1973. Coleção particular, Agência Estado

**Pau de arara** ■ instrumento de tortura composto por um pedaço de madeira suspenso, em que o torturado é pendurado pelos joelhos e cotovelos.

Fonte: Pellegrini; Dias e Grinberg (2012, p. 194-197).

a) Quando aconteceu o golpe militar no Brasil e com que intuito? Quem apoiava os golpistas e por quê?

- b) Quem assumiu as funções de governo do país após o golpe? Como garantiam o controle social?
- c) A ditadura no Brasil teve início em 1964 com o golpe militar e vai até 1985, quando José Sarney assumiu a presidência. Vários presidentes passaram pelo cargo durante esse período. Enumere alguns e comente como foram esses mandatos.
- d) Várias medidas autoritárias foram tomadas durante o regime militar. Entre elas, estão os Atos Institucionais. O que eram esses Atos? Explique.
- e) Durante o regime militar, os militares se apoiavam numa ideologia chamada Doutrina de Segurança Nacional. Como se caracterizava essa doutrina e qual era seu objetivo e para que servia?
- f) Cite e comente alguns órgãos que foram criados para identificar, prender, perseguir e torturar quem se opunha ao regime militar e suas ideias.
- g) Comente como toda a produção intelectual e cultural do Brasil (televisão, rádio, jornal, letras de música, teatro etc.) sofreu com as proibições impostas pela censura. E como o governo divulgava sua própria ideologia.
- 02) Elabore com as respostas encontradas uma síntese do texto e a escreva no caderno.

## COMO DEVO INICIAR MEU RESUMO?

**IMPORTANTE:** No início da elaboração de um resumo devemos indicar a fonte do texto-base, isto é, dizer qual é o texto que será resumido, onde e quando foi publicado e fazer referência ao autor. Essa referência pode aparecer inicialmente com a utilização do nome todo do autor. Também devemos apresentar no início do resumo o tema do texto-fonte.

**Exemplo:** "Nos textos 'A caminho da Grande Guerra', 'Os campos de batalha', 'Equilíbrio de forças' e 'O desfecho da Primeira Guerra Mundial', publicados no livro didático 'Vontade de Saber 9º ano' (2012), Marcos Pellegrini, Adriana Dias e Keila Grinberg tratam do percurso histórico da Primeira Guerra Mundial."

03) Então agora, a partir da síntese que você elaborou, faça apenas o parágrafo inicial de seu resumo.

**SUGESTÃO:**

Outra sugestão para trabalhar a identificação e a seleção das informações mais relevantes do texto se constitui em, após o trabalho de leitura e compreensão, ler novamente o texto com o aluno, sublinhar e escrever as ideias mais relevantes de cada parágrafo.

**Conversando com o professor...**

Professor, para sumarizar as informações do texto-fonte podemos utilizar algumas estratégias de sumarização. Vale a pena trabalhar com o aluno, no quadro, para que ele perceba como selecionar as ideias principais e apagar as secundárias. Essa atividade proposta deverá ser realizada com a mediação do professor, que deverá orientar o aluno em suas dificuldades mais significativas, tanto no trabalho coletivo como no individual. De acordo com Solé (2009, p. 147), “É importante os alunos entenderem por que precisam resumir, que assistam aos resumos efetuados pelo seu professor, que resumam conjuntamente e que possam usar esta estratégia de forma autônoma e discutir sua realização”.

**VOCÊ SABE O QUE SÃO ESTRATÉGIAS DE SUMARIZAÇÃO?****ESTRATÉGIAS:**

**1ª) Estratégia de Apagamento:** consiste no apagamento de informações redundantes ou desnecessárias à compreensão. Exemplos: sinônimos, explicações, justificativas, qualificações, descrições de personagens e argumentos contra a posição do autor.

**2ª) Estratégia de substituição** se refere a dois processos:

**Generalização** - refere à substituição de uma série de nomes, propriedades ou ações por termos mais gerais.

**Construção:** refere à substituição de uma sequência de proposições por uma proposição inferida delas.

(MACHADO; LOUSADA E ABREU-TARDELLI, 2004).

## ATIVIDADE 01

### EXERCITANDO:

01) Faça a sumarização de cada trecho utilizando as estratégias de sumarização.

a)

#### Os militares no poder

*Em abril de 1964, começou um período de governo autoritário comandado pelos militares.*

##### A "ameaça socialista"

Na manhã de 1º de abril de 1964, cidadãos das principais cidades do país acordaram com o barulho da movimentação de tropas do Exército, pois havia um golpe militar em andamento, que tinha como objetivo depor o presidente João Goulart.

A justificativa dos golpistas era a necessidade de garantir a ordem interna no país. Os golpistas contavam com o apoio de uma parte da sociedade brasileira, formada por latifundiários, grandes industriais e banqueiros, além de parte da classe média. Esses grupos sentiam-se ameaçados pelos "agentes de Moscou", supostos comunistas que pretendiam transformar o Brasil em um país socialista.



Fonte: Pellegrini; Dias e Grinberg (2012, p. 194).

b)

## O regime militar

*Os militares assumiram o poder e implantaram uma ditadura que durou mais de 20 anos e que marcou profundamente a história política brasileira.*

### Os Atos Institucionais

Após o golpe, os militares tomaram uma série de medidas autoritárias a fim de exercer o controle sobre a população e centralizar as decisões políticas. Entre essas medidas estavam os Atos Institucionais.

¶ Ao longo da ditadura, foram promulgados 17 Atos Institucionais que estabeleceram, por exemplo, eleições indiretas para presidente e governadores, além de suspenderem os direitos civis dos “inimigos políticos” do regime.

A partir da promulgação do AI-2, em outubro de 1965, todos os partidos foram extintos e foram criados outros dois: a Aliança Renovadora Nacional (Arena), que era um partido alinhado ao regime militar; e o Movimento Democrático Brasileiro (MDB), que fazia oposição ao governo e defendia a redemocratização, mas que sofria com as restrições impostas pela ditadura.

As perseguições, o exílio e a censura fizeram parte do cotidiano brasileiro durante o regime militar e limitaram a participação da sociedade civil na vida política do país.

### O Ato Institucional nº 5

O AI-5 foi uma das medidas mais duras do período e concedeu plenos poderes ao presidente, que fechou o Congresso Nacional, as Assembleias Nacionais e as Câmaras de Vereadores. Além disso, o presidente podia cassar mandatos e nomear interventores.



Fonte: Pellegrini; Dias e Grinberg (2012, p. 196).

c)

## Perseguições, prisões e exílios

Durante o governo militar foram criados vários órgãos que visavam identificar e perseguir indivíduos acusados de **subversão**. Em nome da “segurança nacional”, órgãos como o Serviço Nacional de Informações (SNI), o Departamento de Operações Internas (DOI) e o Centro de Operações e Defesa Interna (CODI) tinham a função de controlar as informações que circulavam no país e de desarticular as organizações subversivas, localizando e prendendo seus militantes.

Muitas pessoas que faziam oposição ao regime foram perseguidas por esses órgãos: políticos, estudantes, trabalhadores, artistas e escritores, que podiam ser presos, torturados ou exilados. Muitos opositores do regime militar acabaram fugindo do país, pois corriam grande risco de serem assassinados.



Fonte: Pellegrini; Dias e Grinberg (2012, p. 196).

01) Agora, leia novamente a síntese que elaborou com as respostas das questões de compreensão dos textos “Os militares no poder” e “O regime militar” que elaborou nessa oficina. Após a leitura, irá perceber que o texto apresenta várias frases juntas, porém sem nenhuma ligação entre elas. Isso acontece quando não usamos os conectivos. Para que essa síntese resulte em resumos escolares, devemos usar os conectivos para estabelecer relações entre as ideias. Abaixo, apresentamos uma sugestão de síntese sem conectivos, como exemplo:

- Em 1º de abril de 1964 acontece um golpe militar com o intuito de depor o presidente do país João Goulart.
- Os golpistas têm o apoio de parte da sociedade brasileira, pois sente-se ameaçada por supostos comunistas que pretendem transformar o Brasil em um país socialista.
- As Forças Armadas assumem o governo e garantem o controle social por meio do autoritarismo e da repressão social.
- A ditadura no Brasil teve início em 1964 com o golpe militar, até 1985, quando José Sarney assume a presidência. Vários presidentes passam pelo cargo durante esse período, entre eles: Emílio Garrastazu Médici, que marca seu mandato pelo autoritarismo e arbitrariedades.

### VOCÊ SABE O QUE SÃO CONECTIVOS?

**CONNECTIVOS:** são palavras ou expressões que fazem a ligação entre as ideias em um texto que podem ser de causa, consequência, conclusão etc., o que podemos chamar também de elementos de coesão. Esses elementos devem ser usados para “costurar” o texto, para que o resumo não se transforme em um amontoado de frases soltas. Exemplos de conectivos:

**Conectivos que introduzem argumentos, justificativas, causas:** já que, uma vez que, pelo fato de, devido a, por isso, como.

**Conectivos que introduzem conclusões:** logo, assim, assim sendo, isso posto.

**Conectivos que indicam contraste entre as ideias ou argumentos contrários:** no entanto, entretanto, todavia, apesar de, ainda que, porém, contudo, mas.

(MACHADO; LOUSADA E ABREU-TARDELLI, 2004).

02) Nos resumos escolares abaixo, destaque palavras ou expressões que funcionem como conectivos estabelecendo ligação entre as ideias.

a) Nos textos “Os militares no poder” e “O regime militar” publicados no livro “Vontade de Saber História do 9º ano” (2012), Marco Pellegrini, Adriana Dias e Keila Grinberg tratam sobre o período de governo militar no Brasil.

**De acordo** com os autores, em 1º de abril de 1964 acontece um golpe militar no Brasil com o intuito de depor o presidente do país João Goulart. Os golpistas têm o apoio de parte da sociedade brasileira que sente-se ameaçada por supostos comunistas que pretendem transformar o Brasil em um país socialista. **Com essa** ajuda, as Forças Armadas assumem o governo e garantem o controle social por meio do autoritarismo e da repressão social.

**Assim**, a ditadura no Brasil tem início em 1964 com o golpe militar e segue até 1985, quando José Sarney assume a presidência. Vários presidentes passam pelo cargo durante esse período, entre eles: Emílio Garrastazu Médici que marca seu mandato pelo autoritarismo e arbitrariedades (...)

b) Nos textos “A caminho da Grande Guerra”, “Os campos de batalha”, “Equilíbrio de forças” e “O desfecho da Primeira Guerra Mundial”, publicados no livro didático “Vontade de Saber 9º ano”, Marcos Pellegrini, Adriana Dias e Keila Grinberg tratam do percurso histórico da Primeira Guerra Mundial.

De acordo com os autores, a Belle Époque (1880-1914) foi um período que marcou a Europa pelo grande desenvolvimento tecnológico e industrial. Porém esse progresso gerou crises entre as potências europeias, pois disputavam novos territórios coloniais, matérias-primas e consumidores, o que as levaram também às alianças militares e econômicas e deu origem a Tríplice Aliança (Itália, Império Austro-Húngaro e Alemanha) e a Entente (França, Rússia e Inglaterra).

Pellegrini, Dias e Grinberg destacam que a Primeira Guerra Mundial teve início devido ao assassinato do herdeiro do trono austro-húngaro, Francisco Ferdinando, por um jovem sérvio, em 1914, e enfatizam que foi uma guerra muito violenta pelo uso de novos armamentos e estratégias militares e que se desenvolveu em duas frentes: oriental e ocidental e em três fases: Guerra de movimento (movimentação das tropas), guerra de posição (tropas nas trincheiras) e novas movimentações (batalhas finais).

Assim, segundo os autores, os Estados Unidos entram na Guerra em 1917 ao lado dos Aliados, devido aos ataques de submarinos alemães a navios mercantes norte-americanos. Na Rússia, os revolucionários tomam o poder e ela se retira dos combates e, em 1918, a guerra chega ao fim. Porém os autores concluem que a Primeira Guerra Mundial deixou milhões de mortos e regiões europeias devastadas, tanto que, para se reestruturarem, tiveram que fazer empréstimos e importar alimentos e remédios.

**IMPORTANTE:** No resumo escolar, de acordo com Machado (2007), não devemos inserir nenhuma interpretação ou comentário crítico (opiniões, exemplos pessoais, juízo de valor, etc.). Portanto cuidado com os conectivos que possam alterar o posicionamento do autor do texto-fonte. Por exemplo: Se o autor do texto-fonte usar um conectivo de contraste como “**mas**” e você, na produção do resumo, substituí-lo por um aditivo como “**e**”, estará alterando a relação entre as ideias propostas pelo autor. No entanto, se usar um conectivo equivalente como “**porém**”, não terá problemas.

Tenha cuidado, também, com verbos, advérbios e expressões que possam indicar juízo de valor.

#### Conversando com o professor...

Professor, nesse momento é importante, também, mostrarmos ao aluno que no resumo escolar devemos fazer referência ao autor do texto-fonte.

#### **EXERCITANDO...**

01) Na produção de um resumo escolar devemos fazer obrigatoriamente referência ao autor do texto-fonte. Essa referência pode aparecer no início do texto com a utilização do nome todo do autor, como vimos anteriormente e, no decorrer do resumo, podemos nos referir a ele pelo seu sobrenome, pronomes, sua profissão, a expressão “o autor”, dentre outros (MACHADO; LOUSADA; ABREU-TARDELLI,

2004). No resumo escolar abaixo encontre e grife todas as referências dadas ao autor do texto-fonte:

Nos textos “A caminho da Grande Guerra”, “Os campos de batalha”, “Equilíbrio de forças” e “O desfecho da Primeira Guerra Mundial”, publicados no livro didático “Vontade de Saber 9º ano” (2012), Marcos Pellegrini, Adriana Dias e Keila Grinberg tratam do percurso histórico da Primeira Guerra Mundial.

De acordo com os autores, a Belle Époque (1880-1914) foi um período que marcou a Europa pelo grande desenvolvimento tecnológico e industrial. Porém esse progresso gerou crises entre as potências europeias, pois disputavam novos territórios coloniais, matérias-primas e consumidores, o que as levaram também às alianças militares e econômicas e deu origem a Tríplice Aliança (Itália, Império Austro-Húngaro e Alemanha) e a Entente (França, Rússia e Inglaterra).

Pellegrini, Dias e Grinberg destacam que a Primeira Guerra Mundial teve início devido ao assassinato do herdeiro do trono austro-húngaro, Francisco Ferdinando, por um jovem sérvio, em 1914, e enfatizam que foi uma guerra muito violenta pelo uso de novos armamentos e estratégias militares e que se desenvolveu em duas frentes: oriental e ocidental e em três fases: Guerra de movimento (movimentação das tropas), guerra de posição (tropas nas trincheiras) e novas movimentações (batalhas finais).

Assim, segundo os autores, os Estados Unidos entram na Guerra em 1917, ao lado dos Aliados, devido aos ataques de submarinos alemães a navios mercantes norte-americanos. Na Rússia, os revolucionários tomam o poder e ela se retira dos combates e, em 1918, a guerra chega ao fim. Porém os autores concluem que a Primeira Guerra Mundial deixou milhões de mortos e regiões europeias devastadas, tanto que, para se reestruturarem, tiveram que fazer empréstimos e importar alimentos e remédios.

## OFICINA 03

### MARCAS DE ESTILO DO RESUMO ESCOLAR

Conversando com o professor...

Professor, nosso foco nessa oficina será nas marcas de estilo do gênero resumo escolar. Portanto trabalharemos com atividades referentes ao tempo verbal e aos verbos *dicendi* utilizados na produção do resumo escolar.

#### IMPORTANTE

Não se esqueça da atribuição de fatos ao autor do texto-fonte, durante a produção do resumo escolar, para tanto utilize os verbos *dicendi*.

#### VOCÊ SABE O QUE SÃO VERBOS DICENDI?

**VERBOS DICENDI:** são verbos que empregamos para introduzir falas. Exemplos: diz, fala, pergunta, esclarece, conclui, afirma, questiona etc.

#### MAS QUAL O TEMPO VERBAL QUE DEVO USAR NO RESUMO ESCOLAR?

O tempo verbal que normalmente é usado no resumo escolar é o Presente do Indicativo, na terceira pessoa do singular ou do plural, de acordo com o número de autores, quando nos referirmos às ações referentes ao autor do texto-fonte. Outros verbos que indiquem fatos e acontecimentos podem aparecer em outros tempos verbais.

#### DEVO COLOCAR TÍTULO EM MEU RESUMO ESCOLAR?

No resumo escolar não devemos colocar título, pois o mesmo é um termo autoral, ou pode-se utilizar o mesmo título do texto-fonte.

### EXERCITANDO...

01) Destaque todos os verbos dicendi que encontrar no resumo abaixo:

a) Nos textos “Os militares no poder” e “O regime militar” publicados no livro “Vontade de Saber História do 9º ano” (2012), Marco Pellegrini; Adriana Dias e Keila Grinberg tratam sobre o período de governo militar no Brasil.

De acordo com os autores, em 1º de abril de 1964 acontece um golpe militar no Brasil com o intuito de depor o presidente do país, João Goulart. Os golpistas têm o apoio de parte da sociedade brasileira que se sente ameaçada por supostos comunistas que pretendem transformar o Brasil em um país socialista. Com essa ajuda as Forças Armadas assumem o governo e garantem o controle social por meio do autoritarismo e da repressão social.

Assim, a ditadura no Brasil tem início, em 1964, com o golpe militar e segue até 1985, quando José Sarney assume a presidência. Vários presidentes passam pelo cargo durante esse período, entre eles: Emílio Garrastazu Médici, que marca seu mandato pelo autoritarismo e arbitrariedades (...)

a) Agora que você já conhece todas as etapas da produção de um resumo escolar, dê continuidade ao resumo escolar abaixo:

Nos textos “Os militares no poder” e “O regime militar”, publicados no livro “Vontade de Saber História do 9º ano” (2012), Marco Pellegrini; Adriana Dias e Keila Grinberg tratam sobre o período de governo militar no Brasil.

De acordo com os autores, em 1º de abril de 1964 acontece um golpe militar no Brasil com o intuito de depor o presidente do país, João Goulart. Os golpistas têm o apoio de parte da sociedade brasileira que se sente ameaçada por supostos comunistas que pretendem transformar o Brasil em um país socialista. Com essa ajuda as Forças Armadas assumem o governo e garantem o controle social por meio do autoritarismo e da repressão social.

Assim, a ditadura no Brasil tem início em 1964, com o golpe militar, e segue até 1985, quando José Sarney assume a presidência. Vários presidentes passam pelo cargo durante esse período, entre eles: Emílio Garrastazu Médici, que marca seu mandato pelo autoritarismo e arbitrariedades.

B) Depois de seu texto pronto, destaque com cores diferentes os seguintes itens: **Menção ao autor do texto-fonte**, verbos **dicendi** e **conectivos** que fazem a ligação entre as ideias, de acordo com o exemplo:

Nos textos “A caminho da Grande Guerra”, “Os campos de batalha”, “Equilíbrio de forças” e “O desfecho da Primeira Guerra Mundial”, publicados no livro didático “Vontade de Saber 9º ano” (2012), **Marcos Pellegrini; Adriana Dias e Keila Grinberg** **tratam** do percurso histórico da Primeira Guerra Mundial.

**De acordo** com **os autores** a Belle Époque (1880-1914) foi um período que marcou a Europa pelo grande desenvolvimento tecnológico e industrial. **Porém**, esse progresso gerou crises entre as potências europeias, **pois** disputavam novos territórios coloniais, matérias-primas e consumidores. O que as levaram também às alianças militares e econômicas e deu origem à Tríplice Aliança (Itália, Império Austro-Húngaro e Alemanha) e a Entente (França, Rússia e Inglaterra).

**Pellegrini, Dias e Grinberg** **destacam** que a Primeira Guerra Mundial teve início devido ao assassinato do herdeiro do trono austro-húngaro, Francisco Ferdinando, por um jovem sérvio, em 1914. **E enfatizam** que foi uma guerra muito violenta pelo uso de novos armamentos e estratégias militares e que se desenvolveu em duas frentes: oriental e ocidental e em três fases: Guerra de movimento (movimentação das tropas), guerra de posição (tropas nas trincheiras) e novas movimentações (batalhas finais).

**Assim**, **segundo os autores**, os Estados Unidos entram na Guerra em 1917, ao lado dos Aliados, devido aos ataques de submarinos alemães a navios mercantes norte-americanos. Na Rússia, os revolucionários tomam o poder e ela se retira dos combates e, em 1918, a guerra chega ao fim. **Porém**, **os autores concluem** que a Primeira Guerra Mundial deixou milhões de mortos e regiões europeias devastadas, tanto que, para se reestruturarem, tiveram que fazer empréstimos e importar alimentos e remédios.

## OFICINA 04

### PROPOSTA DE PRODUÇÃO DE RESUMO ESCOLAR E AUTOAVALIAÇÃO

01) Leia os textos, a seguir: “A resistência cultural nas artes” e “A importância da música” e produza um resumo escolar, considerando todas as etapas de produção que você aprendeu. Depois da produção, faça uma revisão de seu texto e preencha a ficha de autoavaliação, colocando um X nos itens que você utilizou durante a produção de seu texto. Os itens: Tema e Número de ideias principais do texto devem ser respondidos.

**Explorando o tema**

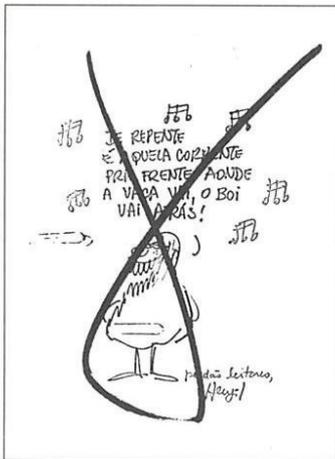
**A resistência cultural nas artes**

No início da década de 1960, vários grupos de estudantes brasileiros se organizaram para promover movimentos populares de educação e cultura. A esses estudantes uniu-se uma parcela da Igreja Católica e do Partido Comunista Brasileiro (PCB). A partir de 1964, esses movimentos culturais passaram a estimular a população a resistir e protestar contra a ditadura militar de maneira pacífica. Os artistas que participavam desses movimentos assumiam um posicionamento crítico perante o regime, procurando abordar em suas obras os problemas sociais brasileiros. Esse tipo de arte ficou conhecida como **arte engajada**.

No entanto, por causa da censura e da falta de liberdade para produzir obras de arte que questionassem o governo militar, os artistas engajados se viam obrigados a criticar e a denunciar os problemas da sociedade brasileira de maneira cada vez mais sutil, muitas vezes sem abordar diretamente o assunto criticado. Dessa forma, esses artistas procuravam disfarçar a verdadeira mensagem contida em suas obras, para que ela não fosse percebida pelos agentes da censura.

Muitos grupos de teatro encenaram peças que denunciavam as difíceis condições de vida da população pobre brasileira, tanto no meio rural (como *Morte e Vida Severina*, de João Cabral de Mello Neto) como no meio urbano (como *Navalha na carne*, de Plínio Marcos). O grupo Teatro de Arena, dirigido por Augusto Boal, abordava, em peças musicais, lutas históricas da população brasileira pela liberdade.

Charge de Henrique de Souza Filho, o Henfil, feita durante o regime militar. Essa charge, no entanto, foi vetada pela censura.



Henfil. Em O Pasquim. Coleção particular

Também no cinema, vários diretores fizeram críticas sociais e políticas em seus filmes. Entre eles estavam Nelson Pereira dos Santos e Glauber Rocha, adeptos do chamado Cinema Novo. Muitos dos filmes do Cinema Novo foram censurados no Brasil, porém alguns deles receberam prêmios em festivais de cinema internacionais, como *O dragão da maldade contra o santo guerreiro*, de Glauber Rocha, e *O pagador de promessas*, de Anselmo Duarte.



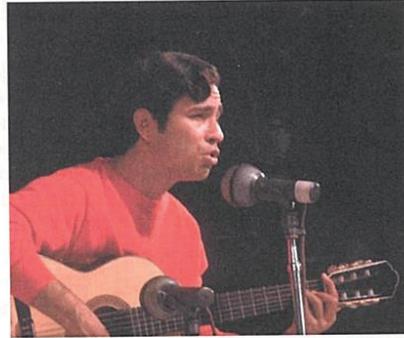
Encenação da peça *Roda Viva* pelo grupo Teatro Oficina, dirigido por José Celso Martinez, em 1968. As peças encenadas por esse grupo geralmente tratavam de temas polêmicos.

## A importância da música

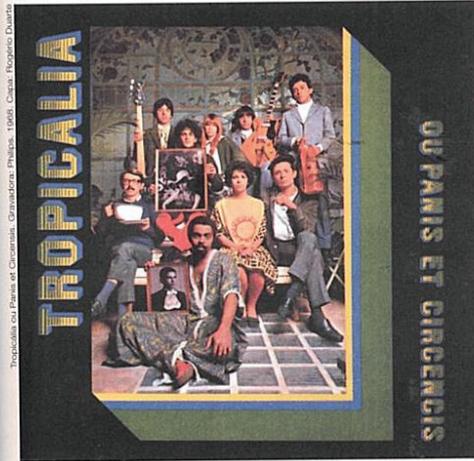
Durante o regime militar, a música foi uma das formas de manifestação artística mais utilizada para denunciar e criticar os problemas da sociedade. Veja, a seguir, alguns dos principais artistas que participaram da resistência cultural contra a ditadura.

Nessa época, a Música Popular Brasileira (MPB) se caracterizou como um influente movimento artístico. Vários músicos brasileiros passaram a compor letras de músicas que contestavam a ditadura e ficaram conhecidas como **canções de protesto**. Esses músicos conquistaram grande simpatia do público e enriqueceram a música popular do país. Dentre os cantores da MPB que compuseram e cantaram canções de protesto, destacam-se Nara Leão, Zé Ketí, Carlos Lyra, Sérgio Ricardo, Edu Lobo, Elis Regina, Chico Buarque, João Bosco e Geraldo Vandré.

Ao lado, Geraldo Vandré se apresenta no III Festival Internacional da Canção (FIC), no Rio de Janeiro, em 1968. Sua música *Pra não dizer que não falei das flores* tornou-se um "hino" contra a ditadura.



Antonio Andrade/Editora Abril



Tropicália ou Panis et Circencis. Gravadora: Philips, 1968. Capa: Rogério Duarte

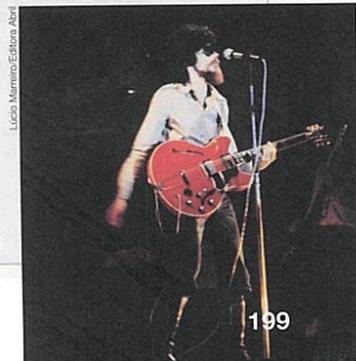
O tropicalismo foi um movimento cultural brasileiro que ganhou expressão nacional no fim da década de 1960. Esse movimento trouxe novos questionamentos sobre a cultura brasileira, principalmente em relação à identidade nacional e ao comportamento conservador da sociedade. Os tropicalistas assimilavam elementos estrangeiros e os misturavam à cultura popular do Brasil. Alguns dos fundadores do movimento tropicalista foram, no cinema, Glauber Rocha; no teatro, o grupo Teatro Oficina; nas artes plásticas, Hélio Oiticica e, na música, Caetano Veloso, Gilberto Gil, Tom Zé e o conjunto musical Os Mutantes.

Na capa do disco *Tropicália ou Panis et Circencis*, de 1968, estão retratados vários artistas tropicalistas, como Tom Zé, Torquato Neto, Caetano Veloso, Gilberto Gil e Os Mutantes.

## O rock nacional

O rock nacional ganhou popularidade com o movimento da Jovem Guarda (também chamado de "iê-iê-iê"). Os músicos da Jovem Guarda abordavam temas como carros, garotas, festas e roupas da moda. Muitos artistas e militantes engajados criticavam a Jovem Guarda, pois acreditavam que esse era um movimento alienante, que recebia grande influência da música norte-americana e não enfocava as questões sociais em suas composições. O roqueiro Raul Seixas, no entanto, introduziu inovações no rock nacional. Além dos arranjos, que mesclavam o rock com ritmos nordestinos, como o forró e o baião, ele compôs letras que tinham um forte caráter contestador.

Raul Seixas ▶



Lúcio Marmo/Editora Abril

## AUTOAVALIAÇÃO

SIM / NÃO

Tema:		
Linguagem: Clara, objetiva e formal		
Tempo verbal: Presente do Indicativo ao referir-se às ações do autor do texto-fonte.		
Elementos de coesão:		
Verbos dicendi:		
Menção ao autor do texto:		
Não acrescentou críticas, juízo de valor ou opiniões:		
Número de ideias principais dos textos		

## OFICINA 05

### ATIVIDADE DE REESCRITA

Tendo em vista a ficha de autoavaliação, a lista de constatações do professor e a correção individual dos resumos produzidos feita pelo professor, você vai reescrever o resumo que produziu para enviar ao jornal da escola. Não se esqueça de prestar atenção em todos os itens que marcou na ficha de autoavaliação e nas observações do professor, que precisam ser melhorados.

## OFICINA 06

### AValiação

Conversando com o professor...

Professor, sugerimos que a avaliação de todo trabalho na sequência didática seja feita por meio de correções de texto individuais, autoavaliação e uma lista de constatações que você poderá fazer durante todas as oficinas e, posteriormente, utilizá-la como critério para avaliação. Isto é, a cada oficina, poderá avaliar o trabalho desenvolvido pelo aluno de uma forma contínua que possibilite a você perceber o aprendizado do aluno e suas dificuldades, para, assim, orientá-lo sempre que necessário.

## REFERÊNCIAS

- AMOP. **Sequência didática**: uma proposta para o ensino da língua portuguesa nas séries iniciais. Org. C. T. Baumgärtner; T. C. Costa-Hübes. Cascavel: Assoeste, 2007.
- BARBOSA, J. P. **Carta de solicitação e carta de reclamação**. São Paulo: FTD, 2005.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: ROJO, R.; CORDEIRO, GS. (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p.95-128.
- GARCEZ, L. H. do C. **Técnica de redação**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2012.
- GUIA de livros didáticos: PNLD 2013: história. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2012.
- MACHADO, A. R. Revisitando o conceito de resumos. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.) **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- MACHADO, A. R.; LOUSADA, E. G.; ABREU-TARDELLI, L. S. **Resumo**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- MEDEIROS, J. B. **Redação Científica**: a prática de fichamentos, resumos, resenhas. 11. ed. São Paulo: Atlas, 2012.
- PELLEGRINI, M. C.; DIAS, A. M.; GRINBERG, K. **Vontade de saber história, 9º ano**. 2. ed. São Paulo: FTD, 2012.
- SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Trad. Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

## 8 CONCLUSÃO

Esta dissertação teve como tema o resumo no contexto escolar. Apresentamos, por meio de uma visão bakhtiniana de gênero e da ferramenta sequência didática (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004), uma proposta de intervenção pedagógica para o 9º ano do Ensino Fundamental II, com enfoque no trabalho com o gênero discursivo resumo escolar, devido ao fraco desempenho do aluno na produção de resumos.

Para cumprir esse nosso objetivo geral, sugerimos, nessa proposta, atividades que orientassem os alunos nas suas dificuldades mais significativas, reveladas por meio de um diagnóstico na produção de um resumo na aula de História. Para tanto, realizamos o seguinte percurso teórico: 1º) discutimos as teorias de base dos gêneros discursivos, conforme Bakhtin (1992); 2º) enfocamos o gênero numa abordagem escolar, Dolz e Schneuwly (1997), Bronckart (2003), Hila (2005); 3º) discorremos sobre as principais características do uso dessa ferramenta, como nossa proposta de intervenção e 4º) elencamos as características mais significativas do gênero resumo escolar, baseadas, principalmente, em Machado (2007).

Como objetivos específicos, tivemos: 1º) a elaboração de uma síntese teórica sobre o gênero resumo; 2º) discussão sobre a concepção de resumo dos alunos e 3º) a caracterização das estratégias de sumarização utilizadas pelos alunos.

Em relação ao primeiro objetivo específico – elaborar uma síntese teórica sobre o gênero resumo -, chegamos à conclusão de que, muitos professores e de variadas disciplinas, como a de História, desconhecem as características definidoras do gênero discursivo resumo escolar, devido aos inúmeros gêneros que lhe são similares, o que afeta diretamente o ensino do resumo, pois os professores, como não compreendem o gênero resumo escolar sistematicamente, não definem critérios para avaliá-lo e acabam cobrando do aluno um outro gênero inadequado ao seu propósito, como o fichamento, por exemplo, como se fosse resumo.

Na realidade, o professor tenta, primeiramente, adaptar o gênero ao intuito discursivo do gênero, quando deveria, antes de tudo, refletir sobre qual é o seu objetivo naquela determinada tarefa escolar ou situação de interação e, depois, escolher o gênero adequado para utilizar. Por exemplo, se o professor quiser uma síntese de um texto de maneira mais informal, apenas para auxiliar o aluno no seu

estudo, poderá solicitar um esquema; se quiser uma síntese com um pouco mais de formalidade, mas feita em blocos, um fichamento, e assim por diante.

Diante disso, percebemos a necessidade de um trabalho de parceria entre o professor de Língua Portuguesa, que supostamente se apropriou do conhecimento de gênero discursivo, com professores de outras disciplinas que se utilizam do gênero resumo escolar, pois os dados analisados evidenciaram que, quanto mais o aluno compreender sobre o conteúdo temático do texto a ser resumido e sobre sua organização composicional e estilo, melhor será a sua seleção das informações mais relevantes do texto-fonte.

Já em relação ao segundo objetivo - discussão sobre a concepção de resumo dos alunos -, ao analisarmos as suas respostas às questões: 1ª) O que você entende por resumo? 2ª) Quais características devem conter um resumo? 3ª) Como você elabora um resumo? Isto é, quais os passos que segue para a produção do resumo?, constatamos que os alunos não compreendem adequadamente o gênero discursivo resumo escolar. As respostas à primeira questão demonstraram que os alunos têm muita dificuldade em conceituar o resumo escolar, pois demonstraram maior preocupação com o tamanho do texto do que com o objetivo do gênero, que é transmitir de uma forma concisa as ideias mais relevantes de um texto.

Já as respostas à segunda questão comprovaram que os alunos desconhecem as características definidoras do gênero resumo, tais como a referência ao autor do texto-fonte, sua organização global, a relação entre as ideias centrais por meio dos conectivos, etc. Porém demonstraram conhecer algumas características importantes do gênero resumo escolar, como: não colocar opiniões, críticas e selecionar as informações centrais do texto-fonte.

A análise das respostas nos levou a constatar que a cópia é uma das ações linguísticas de sumarização mais utilizada pelos alunos na elaboração do resumo, pois nenhum aluno mencionou a paráfrase como estratégia possível, já que também a desconhecem. A partir das suas respostas percebemos que os alunos sabem que devem entender o texto-fonte, selecionar as informações mais relevantes e escrever o que entenderam com suas próprias palavras, mas não sabem como fazer isso, uma vez que desconhecem as características definidoras do gênero resumo (condições de produção, estrutura composicional e marcas linguísticas/enunciativas). Assim, lançam mão da cópia.

As respostas à terceira questão revelaram que os alunos também desconhecem as estratégias de sumarização, pois enfatizaram apenas a estratégia cópia como uma das únicas utilizadas, tanto para resumir como para conceituar o que é um resumo.

Quanto ao terceiro objetivo específico - a caracterização das estratégias de sumarização utilizadas pelos alunos -, notamos que a estratégia mais utilizada por eles foi a estratégia de apagamento, porém associada à estratégia cópia, na maioria dos casos, o que evidencia que, para alguns alunos, resumir constitui-se em apagar informações desnecessárias e copiar, outras que julgam importantes. Esses dados nos evidenciam que o aluno desconhece outras estratégias de sumarização, por isso não as utiliza.

Após a entrevista com os alunos, aplicamos uma produção do gênero discursivo resumo escolar na turma do 9º ano e elencamos os principais problemas encontrados nos textos dos alunos, com o intuito de obter subsídios para a elaboração da proposta pedagógica e detivemo-nos às seguintes categorias de análise: condições de produção, estrutura composicional, marcas linguísticas/enunciativas e estratégias de sumarização.

No que se refere ao contexto de produção, os dados nos levaram a concluir que há a necessidade de um trabalho mais sistematizado das condições de produção, tanto no que se refere às condições de produção do texto-fonte como as condições de produção do resumo a ser produzido. Muitas vezes, essas condições de produção não estão claras para o aluno, fato que dificulta a seleção e a reprodução das ideias principais do texto-fonte, como, por exemplo, o objetivo do autor do texto-fonte, o objetivo do autor do resumo (aprendizagem, cumprimento de tarefa, nota), o objetivo do professor ao solicitar o resumo (avaliar aprendizagem, nota) e o objetivo do próprio gênero resumo escolar.

No que diz respeito à estrutura composicional do *corpus* analisado, constatamos que os alunos apresentaram dificuldade em manter a organização global do gênero do discurso resumo, por não a conhecerem. O fato do texto-fonte se tratar de um texto produzido para livro didático e não se constituir um gênero específico e, por conter muitas informações divididas em boxes, mapas, legendas etc., também dificultaram a organização global do resumo, o que corroborou novamente para cópia.

Outro dado constatado em nossas análises, que dificultou a estrutura composicional dos resumos, foi a dificuldade dos alunos em reproduzir as ideias centrais do texto-fonte e compreender as diferentes vozes enunciativas.

Quanto à questão de estilo, evidenciamos que, por não dominarem a utilização de conectivos e frases que estabelecem a relação entre as ideias no texto e pelo vocabulário restrito, os alunos optam por copiar, pois não conseguem parafrasear. Essa estratégia cópia fica bastante clara, também, na escolha do tempo verbal (pretérito perfeito), na falta de menção ao autor do texto e na falta de utilização dos verbos *dicendi* por todos os alunos analisados.

Portanto, as análises realizadas nos levam a concluir que, para a produção de um bom resumo, há a necessidade de um trabalho efetivo com o gênero resumo escolar, enfatizando todos os aspectos na sua elaboração: condições de produção, estrutura composicional, conteúdo temático, marcas linguísticas/enunciativas e estratégias de sumarização, como também cuidado na escolha do texto que servirá como texto-fonte para o resumo e o objetivo do professor na sua produção. Se o objetivo for a aprendizagem do aluno, o texto escolhido não pode ser demasiadamente complexo, pois, ao enfrentar problemas de compreensão, o aluno cairá na cópia. Se, por outro lado, o texto já foi objeto de análise em sala de aula, o conteúdo exaustivamente debatido e o objetivo do professor for apenas fixação, poderá então solicitar um esquema ou fichamento, sem necessidade de elaboração mais sofisticada do texto em parágrafos e utilização de verbos *dicendi*. O que o professor precisa sempre é, primeiramente, definir seu objetivo de ensino e, depois, escolher o gênero que melhor adequa ao seu intuito.

Ao finalizarmos nosso percurso nesta investigação, concluímos, também, que a mediação do professor no processo de ensino do resumo escolar é fundamental. De acordo com Solé (2009, p. 147),

É importante os alunos entenderem por que precisam resumir, que assistam aos resumos efetuados pelo seu professor, que resumam conjuntamente e que possam usar esta estratégia de forma autônoma e discutir sua realização.

Isto é, a mediação contínua do professor, por meio de correções, indicações etc., tanto no trabalho individual, quanto no coletivo, pode colaborar para garantir o sucesso do aluno na elaboração de bons resumos escolares.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, V. A. B. Uma proposta de ensino do gênero resumo por meio das sequências didáticas. In: SIELP - SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA, v. 2, n. 1, 2012, Uberlândia. **Anais...** Uberlândia: EDUFU, 2012.

BAKHTIN, M.; VOLOSHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. p. 277-327.

\_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARBOSA, J. P. Do professor suposto pelos PCN ao professor real de língua portuguesa: são os PCN praticáveis? In: ROJO, R. (Org.). **A prática de linguagem em sala de aula**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000. p.149-182.

BRAGAGNOLLO R. M.; MENEGASSI, R. J. Resumo Acadêmico: uma experiência mediativa com o gênero na formação docente inicial. **Acta Scientiarum: Language and Culture**, Maringá, v. 36, n. 2, p. 217-226, abr./jun., 2014.

BRAIT, B.; MELO, R. de. Enunciado/enunciado concreto/enunciação. In: BRAIT, G. (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2005. p. 61-78.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais de língua portuguesa. Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental**. Brasília, DF, 1998.

BRONCKART, J-P. **Atividade de linguagem, textos e discurso: por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: EDUC, 2003.

CANONICE, B. C. F. **Normas e padrões para elaboração de trabalhos acadêmicos**. 3. ed. Maringá: EDUEM, 2013.

CRISTÓVÃO, V. L. L. Modelo didático de gênero como instrumento para a formação de professores. In: MEURER, J. L.; MOTTA-ROTH, D. **Gêneros textuais: subsídios para o ensino da linguagem**. Bauru: EDUSC, 2002. p. 31-73.

CUNHA, C.; CINTRA, L. F. L. **Nova Gramática do Português Contemporâneo**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

DE PIETRO, J-F; SCHNEUWLY, B. Le modele didactique Du genre: um concept de l'ingénierie didactique. In **Théories- Didactique de lalecture- Écriture**. Réseau Didactique, Université Charles-de-Gaulle: Lille, 2003.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

DOLZ, J.; SHNEUWLY, B. **Pour un enseignement de l'oral: Initiation aux genres formels à l'école**. Paris: EFS Éditeur, 1998.

\_\_\_\_\_. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 41-70.

ENGEL, G. I. Pesquisa-ação. **Educar**, Curitiba, n.16, p. 181-191, 2000.

FERREIRA, A. B. de H. **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa**. 4. ed. Curitiba: Ed. Positivo, 2009.

FERREIRA, E. C. A. Fazer um resumo, mas como? **Revista Ao Pé da Letra**, Pernambuco, v. 13.1, jan./jun., 2011.

FIORIN, J. L.; SAVIOLI, F. P. **Para entender o texto: Leitura e redação**. 5. ed. São Paulo: Ática, 1997.

FRANCO, M. A. S. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v.31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005.

GARCEZ, L. H. do C. **Técnica de redação**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

GARCIA, O. M. **Comunicação em prosa moderna**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1980.

GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento**. São Paulo: Pedro & João Editores, 2010. p. 165-168.

GRAÇA, L.; PEREIRA, L. A. Da conceptualização do contexto de produção e da sua produtividade na didática da escrita. In: GUIMARÃES, A. M. de M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (Org.). **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007. p.177-189.

HABERMAS, J. **Consciência moral e agir comunicativo**. Trad. Guido A. de Almeida. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

HILA, C. V. D. **Ferramentas curso de formação e sequência didática: contribuições para o processo de internalização no estágio de docência de Língua Portuguesa**. 2011. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem)-Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.

HILA, C. V. D. A produção de textos nos anos iniciais. In: SANTOS, A. R. dos; RITTER, L. C. B. (Org.). **O trabalho com a escrita no ensino fundamental**. Maringá: EDUEM, 2005. p. 43-64.

HILA, C. V. D. Ressignificando a aula de leitura a partir dos gêneros textuais. In: NASCIMENTO, E. L. **Gêneros textuais: da didática de línguas aos objetos de ensino**. 1. ed. São Carlos: Claraluz, 2009. p. 151-194.

HILA, C. V. D. O procedimento sequência didática como instrumento de ensino no estágio de docência de língua portuguesa. In: CONALI - CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUAGEM E INTERAÇÃO, 2., 2009, Maringá. **Anais...** Maringá: Departamento de Letras Editora, 2009. [1 CD-ROM].

KINTSCH, W.; VAN DIJK, T. A. Toward a model of text comprehension and production. **Psychological Review**, 1978, 85, n. 5, p. 363-394.

LOPES ROSSI, M. A. G. A produção de texto escrito com base em gêneros discursivos. In: SILVA, E. R. da (Org.). **Texto & Ensino**. Taubaté: Cabral Editora Universitária, 2002.

LOPES-ROSSI, M. A. G. (Org.). **Gêneros discursivos no ensino de leitura e de produção de textos**. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2002.

MACHADO, A. R. **Um instrumento de avaliação de material didático com base nas capacidades de linguagem a serem desenvolvidas no aprendizado de produção textual**. Intercâmbio. São Paulo, v. x, p. 137-147, 2001.

MACHADO, A. R. Revisitando o conceito de resumos. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.) **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

MACHADO, A. R.; LOUSADA, E.; ABREU-TARDELLI, L. S. O resumo escolar: uma proposta de ensino do gênero. **Signum**. Londrina, n. 8/1, p. 89-101, jun. 2005.

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

MEDEIROS, J. B. **Redação Científica**: a prática de fichamentos, resumos, resenhas. 11. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

MENEGASSI, R. J. Responsividade e dialogismo no discurso escrito. In: NAVARRO, P. (Org.). **O discurso nos domínios da linguagem e da história**. São Carlos: Claraluz, 2008. p. 135-148.

NASCIMENTO, E. L. A transposição didática dos gêneros textuais: uma proposta de trabalho. In: CRISTÓVÃO, V. L. L.; NASCIMENTO, E. L. (Org.). **Gêneros textuais: teoria e prática II**. Londrina: Moriá, 2004.

NASCIMENTO, E. L.; GONÇALVES, A. V.; SAITO, C. L. N. Gêneros textuais e ferramentas didáticas para a formação contínua de professores de língua portuguesa. **Signum**, Londrina, v. 10, n. 2, p. 89-112, 2007.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica**. Curitiba, 2008.

PÉCORA, A. **Problemas de redação**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

PELLEGRINI, M. C.; DIAS, A. M.; GRINBERG, K. **Vontade de saber história, 9º ano**. 2. ed. São Paulo: FTD, 2012.

REIS, S. Reflexões sobre uma jornada com destino à pesquisa. **Rev. Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 6, n. 1, p. 101-118, 2006.

RODRIGUES, R. H. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007. p.152-183.

ROJO, R. H. Gêneros de discurso/texto como objeto de ensino de línguas: um retorno ao *trivium*? In: SIGNORINI, I.; BENTES, A. C. [et.al] (Org.). **(Re) Discutir texto, gênero e discurso**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. p. 73-108.

SAITO, C. L. N.; NASCIMENTO, E. L. Texto, discurso e gênero. In: SANTOS, A. R.; RITTER, L. C. B. (Org.). **O trabalho com a escrita no ensino fundamental**. Maringá: EDUEM, 2005.

SALETE, M. Gênero(s) resumo na perspectiva Bakhtiniana. In: CELSUL – CÍRCULO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS DO SUL, 6., 2004, Santa Catarina. **Anais...** Santa Catarina: UDESC, 2004.

SALOMON, D. V. **Como fazer uma monografia**: elementos de metodologia do trabalho científico. 4. ed. Belo Horizonte: Interlivros, 1974.

SANTOS, C. C. **O exercício de autoria na elaboração de resumos escolares em LE**. 2006. Dissertação (Mestrado)-Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa. 2006.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. **Revista Brasileira de Educação**: ANPED, Rio de Janeiro, n. 11, p. 5-16, 1999.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. (Trad. e Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 71-91.

SERAFINI, M. T. **Como escrever textos**. 12. ed. São Paulo: Globo, 2004. p. 184-191.

SILVA, J. L. da. **Estudo das rotinas de escrita na prova de redação do PAS-UEM**. 2014. Dissertação (Mestrado em Letras)-Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual de Maringá, Maringá. 2014.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Trad. Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

SOUZA, G. T. **Introdução à teoria do enunciado concreto do círculo de Bakhtin/Volochinov/Medvedev**. 2. ed. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2002. p. 85- 96.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

# **A N E X O S**

ANEXO 01 - TEXTOS-FONTE UTILIZADOS PARA A ELABORAÇÃO DO RESUMO

ANEXO 02 - TEXTOS UTILIZADOS PARA A ELABORAÇÃO DA SEQUÊNCIA  
DIDÁTICA

## ANEXO 01

## TEXTOS-FONTE UTILIZADOS PARA A ELABORAÇÃO DO RESUMO

## A caminho da Grande Guerra

*A Grande Guerra, ou Primeira Guerra Mundial, acabou com o otimismo da Belle Époque, pondo à mostra as ambições e os conflitos entre as potências imperialistas.*

### A Belle Époque

Na Europa, o período que vai da década de 1880 até o ano de 1914 ficou conhecido como *Belle Époque* (Bela Época). Esse período foi marcado pelo desenvolvimento tecnológico e pelo progresso industrial, que possibilitaram novas invenções, como o telefone, o automóvel e o avião, que causaram grande impacto no cotidiano das pessoas que viviam nas cidades.

A *Belle Époque* foi fruto do otimismo e da prosperidade provocados pela modernização da sociedade europeia. Apesar de parecer anunciar um período duradouro de progresso material, a *Belle Époque* chegou ao fim com a eclosão da Grande Guerra, em 1914.

No período da *Belle Époque*, muitas famílias ricas europeias viviam em luxuosas residências e gostavam de ostentar vestimentas caras. Essa ilustração, publicada no jornal *Le Petit Parisien*, em 1908, representa uma família de Paris, na França, reunida em casa.



Em: Le Petit Parisien: 22/03/1908. Colaboração particular. Foto: Leet/Lemage/Cher Images

NO DVD

Santos Dumont em Paris



Autor desconhecido - A miséria de Paris. Séc. XIX. Biblioteca de Artes Decorativas da Escola Superior de Artes e Ofícios de Paris

O otimismo da *Belle Époque*, no entanto, não era compartilhado com todos os europeus. Enquanto alguns privilegiados desfrutavam do luxo e da fartura, a maioria da população europeia enfrentava difíceis condições de vida. Nessa gravura, vemos uma família de Paris, na França, vivendo em condições precárias.

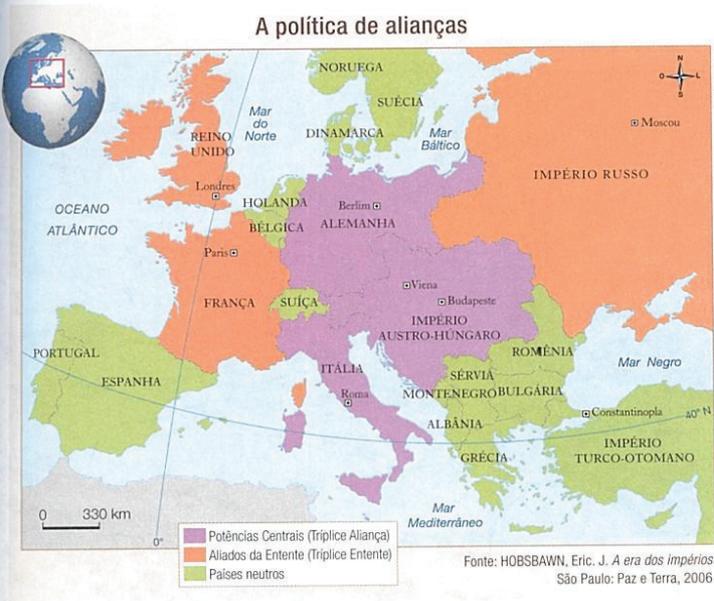
### Conflitos imperialistas

Como vimos, a disputa entre as potências imperialistas pelo domínio de territórios coloniais tornou-se mais intensa nas últimas décadas do século XIX. O crescimento industrial acabou acarretando crises de superprodução, o que tornava necessária a busca de novos mercados consumidores para os produtos dos países industrializados. Além disso, a necessidade de garantir fontes de matérias-primas levou as principais potências europeias a disputarem novos territórios coloniais.

A Alemanha, por exemplo, após sua unificação, em 1871, passou por um grande desenvolvimento industrial, aumentou sua produção de armamentos e investiu nas indústrias químicas, exercendo forte concorrência com os produtos ingleses no mercado europeu. O crescimento militar e econômico da Alemanha desagradava as outras potências europeias. A própria Inglaterra acabou sendo ameaçada quando a Alemanha iniciou seu projeto de formar uma marinha mercante e de guerra capaz de desafiar a hegemonia inglesa.

## A política de alianças

Em meio às disputas e rivalidades, as potências europeias fizeram alianças de caráter militar e econômico para tentar assegurar sua defesa. Em 1892, a Itália aderiu à aliança entre o Império Austro-Húngaro e a Alemanha, formando o grupo das Potências Centrais (também conhecido como Tríplice Aliança). Em resposta, líderes da França, Rússia e Inglaterra formaram, em 1907, o grupo dos Aliados da Entente (ou Tríplice Entente).



### O sentimento nacionalista

A política de alianças estava apoiada no crescente sentimento nacionalista entre os povos europeus. Na região dos Balcãs, o nacionalismo era alimentado pelo pan-eslavismo, ou seja, a união dos povos eslavos, ideia que era apoiada pela Rússia.

Na Alemanha, o nacionalismo estava baseado no pangermanismo, que pregava a união de todos os povos germânicos em um poderoso império.

Na França, o nacionalismo era alimentado pelo revanchismo francês contra os alemães, que haviam tomado a Alsácia-Lorena, região rica em minérios, durante a guerra Franco-Prussiana (1870-1871).

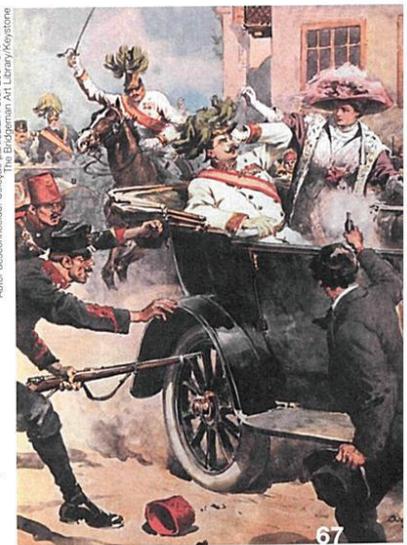
Nesse contexto, o sentimento nacionalista reforçava o militarismo das potências imperialistas, que investiam em armas cada vez mais destrutivas e tornavam suas fronteiras nacionais áreas altamente militarizadas.

## A deflagração da guerra

Os riscos do militarismo e do nacionalismo foram intensificados pelas alianças militares. Como as principais potências estavam comprometidas entre si por tratados de ajuda mútua em caso de conflito, qualquer incidente que não fosse resolvido por meio da diplomacia poderia arrastar outras nações para a guerra. Foi o que aconteceu após o atentado ocorrido em Sarajevo, em 28 de junho de 1914, quando Francisco Ferdinando, herdeiro do trono austro-húngaro, foi assassinado por um jovem estudante e nacionalista sérvio.

Acusando a Sérvia de estar ligada ao atentado, o Império Austro-Húngaro declarou-lhe guerra, fazendo com que o sistema de alianças funcionasse como uma reação em cadeia. A Alemanha declarou guerra à Rússia e à França, enquanto a Inglaterra, por sua vez, colocou-se em estado de guerra contra os alemães. Os dois blocos de alianças começaram a se enfrentar no final de 1914, iniciando a Primeira Guerra Mundial.

O assassinato do herdeiro do Império Austro-Húngaro pelo nacionalista sérvio Gavrilo Princip deflagrou o primeiro grande conflito mundial.



## Os campos de batalha

*Durante a Primeira Guerra Mundial, os novos armamentos e as novas estratégias militares mudaram as maneiras de combater.*

### Um jogo de forças

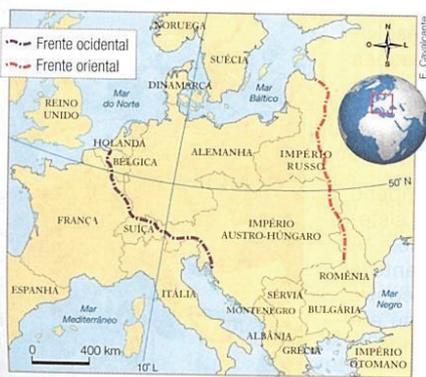
Envolvendo vários países no mesmo conflito, a Primeira Guerra Mundial é lembrada pela extrema violência e pela enorme quantidade de mortos nas cidades e nos campos de batalha.

As trincheiras eram valas escavadas no chão, com cerca de dois metros de profundidade e vários quilômetros de extensão. Nelas, milhões de soldados ficaram sujeitos à fome, ao frio e ao medo constante da morte por bombardeios, granadas, tiros e doenças.

Sacos de areia e arame farpado reforçavam a defesa das trincheiras.

### As frentes de batalha

As Potências Centrais combatiam os Aliados em duas frentes, a oriental e a ocidental. Na frente oriental, as Potências Centrais enfrentaram o Império Russo. Já na frente ocidental, travaram combates contra tropas da França, da Bélgica e da Suíça.



Fonte: JANOTTI, Maria de Lourdes. *A Primeira Grande Guerra*. São Paulo: Atual, 1992.

### As fases da guerra

Na frente ocidental, a guerra se desdobrou em fases distintas. A primeira fase, chamada **Guerra de Movimento**, foi caracterizada pela movimentação ofensiva das tropas alemãs pela frente ocidental e a resistência francesa entre os meses de agosto e novembro de 1914.

A segunda fase, conhecida como **Guerra de Posição**, entre os anos de 1915 e 1918, foi marcada pelo estabelecimento das tropas nas trincheiras, tornando as batalhas mais estáticas.

Várias armas desenvolvidas durante a Segunda Revolução Industrial foram testadas e usadas pela primeira vez, como tanques, lança-chamas, submarinos e armas químicas. Ao ser equipado com metralhadoras e bombas, o avião foi transformado em uma verdadeira "máquina de guerra".

**O relato de um soldado**

Leia a seguir o depoimento do soldado Raymond Naegelen sobre a situação das trincheiras em campo de batalha, na região de Champagne, na França:

O odor fétido nos penetra garganta adentro ao chegarmos na nossa nova trincheira, à direita dos Éparges. Chove torrencialmente e nos protegemos com o que tem de lonas e tendas de campanha afiançadas nos muros da trincheira. Ao amanhecer do dia seguinte constatamos estarrecidos que nossas trincheiras estavam feitas sobre um montão de cadáveres e que as lonas que nossos predecessores haviam colocado estavam para ocultar da vista os corpos e restos humanos que ali haviam.

I Guerra Mundial – Uma comovente impressão sobre um grupo sobrevivente. Extraído do site: <<http://educaterra.terra.com.br>>. Acesso em: 20 mar. 2012.



Cynna Carneiro. 1916. Litograda. Coleção particular. Foto: The Stapleton Collection/The Bridgeman Art Library/Keystone

Cachorros e outros animais eram adestrados para mandar e receber mensagens, e auxiliar na prestação de socorro aos feridos.

A alimentação dos soldados era basicamente composta por carne e legumes enlatados, além de biscoitos. A comida, geralmente, era escassa.

Por conta da falta de higiene, ratos e piolhos proliferavam, expondo os soldados a várias doenças.

## Equilíbrio de forças

*A partir de 1917, os Aliados começaram a se fortalecer, causando grandes mudanças na configuração da Primeira Guerra Mundial.*

### A entrada dos Estados Unidos e a saída da Rússia

Em abril de 1917, por causa dos ataques de submarinos alemães contra navios mercantes norte-americanos, os Estados Unidos abandonaram a neutralidade que vinham adotando e entraram na Primeira Guerra Mundial ao lado dos Aliados. As grandes quantidades de armas e soldados que os Estados Unidos passaram a enviar para a Europa fortaleceram os Aliados.

Na Rússia, revolucionários tomaram o poder em 1917. O novo governo revolucionário russo assinou um tratado de paz com a Alemanha em março de 1918. Com a frente oriental pacificada, os alemães passaram a deslocar um grande número de tropas para a frente ocidental. Dessa forma, configurou-se a terceira e última fase da Primeira Guerra Mundial, caracterizada por novas movimentações de tropas e pelas batalhas finais.

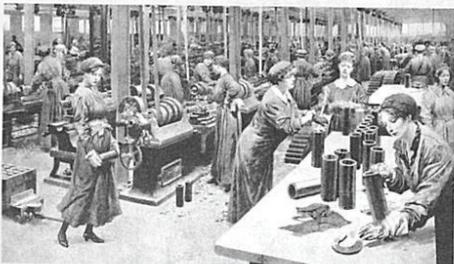
#### As mulheres na Primeira Guerra Mundial

As mulheres que viviam nos países que participaram da guerra também sofreram as consequências do conflito. Com o deslocamento de grande número de homens para os campos de batalhas, muitas mulheres de classe média e alta tiveram de se unir às mulheres pobres e trabalhar fora de casa. Aquelas que viviam no campo ficaram responsáveis principalmente pela produção agrícola e pela criação de animais. Muitas das que viviam nas cidades, por sua vez, foram trabalhar no setor dos transportes, dirigindo ônibus e caminhões, e também nas indústrias em geral, entre elas, a bélica. Também houve muitos casos em que as mulheres foram para os campos de batalha trabalhar como enfermeiras, cozinheiras, motoristas de ambulâncias e escriturárias.

Durante o período da guerra, as mulheres tiveram a oportunidade de vivenciar experiências novas que lhes proporcionavam um sentimento de liberdade jamais visto. Com o final da guerra e o retorno dos soldados para casa, muitas mulheres deixaram de trabalhar nos serviços considerados masculinos, porém, conseguiram manter e ampliar muitas de suas conquistas. Em vários países, por exemplo, elas puderam se afirmar como profissionais e adquirir maior independência financeira. Muitas conseguiram garantir melhores condições de trabalho e conquistaram o direito de estudar em universidades. Além disso, logo depois da guerra, o voto feminino foi legalizado em vários países.

Houve também uma expressiva mudança no comportamento feminino. As mulheres alcançaram liberdade para sair sozinhas e dirigir automóveis, passaram a usar roupas mais confortáveis e aderiram ao uso dos cosméticos. Apesar das dificuldades e dos sofrimentos, a guerra propiciou às mulheres muitas conquistas que contribuíram para a emancipação feminina.

▶ Após a guerra, a moda feminina se transformou. Nessa fotografia, tirada por volta de 1925, vemos um grupo de mulheres vestindo roupas de banho consideradas muito ousadas para a época.



Autor desconhecido. 1915. Litografia. Coleção particular. Foto: Galileo Images/Army/Other Images

▶ Em função da guerra, aumentou a necessidade de fabricação de armamentos e de materiais bélicos, como munições, máscaras de gás, calçados e uniformes. Essa litografia retrata mulheres norte-americanas produzindo munições durante a Primeira Guerra Mundial.



Associated Press/Glow Images

## O desfecho da Primeira Guerra Mundial

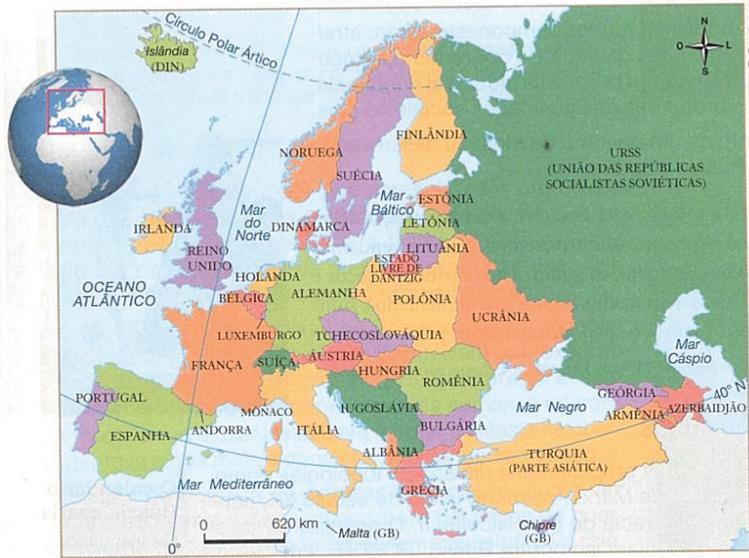
No final da guerra, várias regiões da Europa estavam devastadas.

### A rendição das Potências Centrais

Em 1917, as economias das nações europeias estavam seriamente abaladas e o sofrimento da população era muito grande. Ocorriam revoltas populares e deserções de soldados em várias regiões da Europa, enquanto vários políticos procuravam uma solução diplomática para o fim da guerra.

A partir de agosto de 1918, os Aliados, fortalecidos pelas tropas norte-americanas, obtiveram importantes vitórias em batalhas na frente ocidental. Com isso, as Potências Centrais foram uma a uma se rendendo e, no dia 11 de novembro de 1918, assinaram o **armistício**. Com o fim da guerra, as Potências Centrais perderam territórios, dando origem a novos países e fronteiras. Observe o mapa.

A Europa em 1923



Fonte: GIRADI, Gisele; ROSA, Jussara Vaz. *Novo atlas geográfico do estudante*. São Paulo: FTD, 2005.

### Os esforços diplomáticos

Em 1919, representantes dos países Aliados e da Alemanha assinaram o **Tratado de Versalhes**, que estabeleceu as diretrizes para a reorganização política e econômica da Europa. A Alemanha foi duramente penalizada, pois foi considerada a principal responsável pela Grande Guerra e se comprometeu a pagar aos Aliados indenizações altíssimas. O tratado também criou a **Liga das Nações**, uma organização internacional voltada à manutenção da paz por meio da diplomacia entre os países.

**Armistício** ■ acordo que suspende uma guerra.

### As consequências da guerra

De acordo com estudiosos, a Primeira Guerra Mundial causou a morte de cerca de 10 milhões de pessoas, principalmente homens jovens, e deixou 20 milhões de feridos. Além disso, ao final da guerra, muitas regiões da Europa estavam completamente destruídas e com serviços básicos precários.

Para reconstruir as cidades e dar condições de sobrevivência à população, os países europeus precisaram pedir empréstimos ao governo e também aos bancos norte-americanos. Além disso, os europeus tiveram que importar grande parte dos produtos primários de que necessitavam, como alimentos e remédios.

▼ A destruição causada durante a Primeira Guerra Mundial pode ser percebida nessa fotografia, de 1915, que retrata construções bombardeadas na Alemanha.



## ANEXO 02

## TEXTOS UTILIZADOS PARA A ELABORAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

## Os militares no poder

*Em abril de 1964, começou um período de governo autoritário comandado pelos militares.*

### A “ameaça socialista”

Na manhã de 1º de abril de 1964, cidadãos das principais cidades do país acordaram com o barulho da movimentação de tropas do Exército, pois havia um golpe militar em andamento, que tinha como objetivo depor o presidente João Goulart.

A justificativa dos golpistas era a necessidade de garantir a ordem interna no país. Os golpistas contavam com o apoio de uma parte da sociedade brasileira, formada por latifundiários, grandes industriais e banqueiros, além de parte da classe média. Esses grupos sentiam-se ameaçados pelos “agentes de Moscou”, supostos comunistas que pretendiam transformar o Brasil em um país socialista.

Movimentação de tropas do Exército com destino ao Rio de Janeiro, em 1º de abril de 1964, durante o movimento que depôs o presidente João Goulart.



Agência Estado

### A implantação do regime militar

Após o golpe, a cúpula das Forças Armadas assumiu as funções de governo, contando com o auxílio de uma parcela da população civil, com a qual dividiu parte do poder e dos privilégios. Os militares garantiam o controle social por meio do autoritarismo e da repressão policial.

Leia o texto.

A sociedade passou a sofrer as consequências de um regime arbitrário, autoritário e repressivo. A liberdade de expressão passou a ser intensamente combatida pelo governo, [e] os direitos individuais foram suprimidos [...].

Foram utilizados os mais [cruéis] instrumentos de repressão contra os considerados inimigos do regime. A imprensa, uma das vítimas do governo, passou a sofrer os cortes da censura. Dessa forma, restringiu-se o acesso da população aos bárbaros acontecimentos da época: perseguição intensa a políticos de esquerda, estudantes, artistas e intelectuais, desrespeito aos direitos humanos, cassação de mandatos, medidas governamentais que comprometiam o futuro político, econômico e social do Brasil.

O governo deteve o controle dos meios de comunicação e passou a permitir a veiculação de apenas o que era conveniente ao regime. Os fatos eram omitidos, distorcidos ou recriados. [...] Os anos em que o Brasil esteve submetido à ditadura militar significaram um atraso ao desenvolvimento da estrutura social brasileira [...].

Andréa Nunes Ambrósio; Adriana Sartório Ricco. Censura e repressão no regime militar: a imprensa silenciada e seus reflexos na sociedade. Extraído do site: <<http://webjournal.fesv.br>>. Acesso em: 13 fev. 2012.

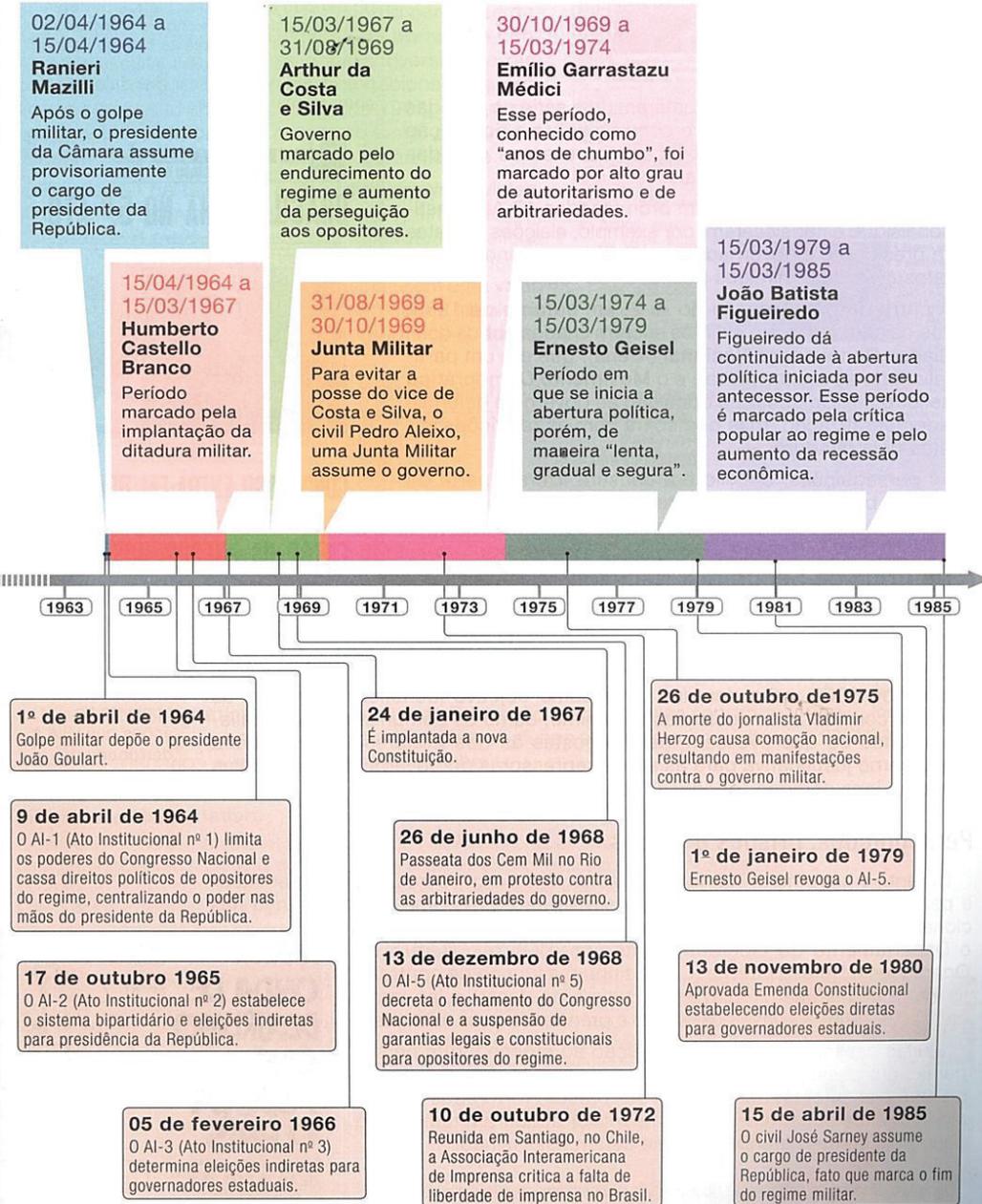


DEDOCE/Estimote Arte

^ A publicidade foi uma das armas utilizadas pelo regime militar para passar a impressão de que o Brasil estava se tornando uma grande potência. Isso encobria a falta de liberdade política e os problemas sociais.

## A ditadura no Brasil

Observe, na linha do tempo a seguir, alguns fatos importantes ocorridos durante o governo militar no Brasil.



## O regime militar

*Os militares assumiram o poder e implantaram uma ditadura que durou mais de 20 anos e que marcou profundamente a história política brasileira.*

### Os Atos Institucionais

Após o golpe, os militares tomaram uma série de medidas autoritárias a fim de exercer o controle sobre a população e centralizar as decisões políticas. Entre essas medidas estavam os Atos Institucionais.

Ao longo da ditadura, foram promulgados 17 Atos Institucionais que estabeleceram, por exemplo, eleições indiretas para presidente e governadores, além de suspenderem os direitos civis dos "inimigos políticos" do regime.

A partir da promulgação do AI-2, em outubro de 1965, todos os partidos foram extintos e foram criados outros dois: a Aliança Renovadora Nacional (Arena), que era um partido alinhado ao regime militar; e o Movimento Democrático Brasileiro (MDB), que fazia oposição ao governo e defendia a redemocratização, mas que sofria com as restrições impostas pela ditadura.

As perseguições, o exílio e a censura fizeram parte do cotidiano brasileiro durante o regime militar e limitaram a participação da sociedade civil na vida política do país.

### A Doutrina de Segurança Nacional

A base ideológica da política autoritária instituída pelos militares se apoiava na Doutrina de Segurança Nacional.

Elaborada pelos militares da Escola Superior de Guerra (ESG), no início da década de 1960, essa doutrina tinha como objetivo identificar e eliminar as pessoas consideradas contrárias ao regime, como os comunistas, os socialistas e todos os que tivessem ideias opostas às dos militares. Essa doutrina serviu como justificativa para as ações repressoras do governo contra aquelas pessoas consideradas "perigosas" à ordem social.

### Perseguições, prisões e exílios

Durante o governo militar foram criados vários órgãos que visavam identificar e perseguir indivíduos acusados de **subversão**. Em nome da "segurança nacional", órgãos como o Serviço Nacional de Informações (SNI), o Departamento de Operações Internas (DOI) e o Centro de Operações e Defesa Interna (CODI) tinham a função de controlar as informações que circulavam no país e de desarticular as organizações subversivas, localizando e prendendo seus militantes.

Muitas pessoas que faziam oposição ao regime foram perseguidas por esses órgãos: políticos, estudantes, trabalhadores, artistas e escritores, que podiam ser presos, torturados ou exilados. Muitos opositores do regime militar acabaram fugindo do país, pois corriam grande risco de serem assassinados.

Durante a ditadura, as delações de "inimigos" do regime eram incentivadas pelo governo, o que criou um clima de desconfiança generalizada entre os brasileiros. Nessa charge, publicada em 1977, foi feita uma crítica aos chamados "dedos-duros".

### O Ato Institucional nº 5

O AI-5 foi uma das medidas mais duras do período e concedeu plenos poderes ao presidente, que fechou o Congresso Nacional, as Assembleias Nacionais e as Câmaras de Vereadores. Além disso, o presidente podia cassar mandatos e nomear interventores.



Journal noticia a implantação do AI-5.

**Subversão** ■ conjunto de ações que visa à derrubada de uma ordem ou de um sistema político, econômico ou social estabelecido.



## A censura

As proibições impostas pela censura também faziam parte da Doutrina de Segurança Nacional.

A censura foi instaurada oficialmente pelo decreto-lei nº 1077, de janeiro de 1970. De acordo com esse decreto, ficava proibida a divulgação de obras que contivessem conteúdos considerados subversivos e que colocassem em risco a “segurança nacional”. Na prática, a censura já era exercida desde 1967, quando foi criada a Lei de Imprensa, porém ao longo dos anos a censura atingiu todos os meios de comunicação.

Programas de televisão e de rádio, jornais, revistas, livros, letras de música, peças de teatro, filmes, enfim, quase toda a produção cultural e intelectual brasileira e estrangeira tinha que passar pelo crivo da censura. Conteúdos que criticassem ou transmitissem uma visão negativa do regime, alinhados ou não com a ideologia comunista, eram considerados impatrióticos e, então, censurados.

Redações de jornal, bancas de revistas, livrarias e editoras foram fechadas e muitas vezes se tornaram alvo de violentos ataques dos militares.

## O poder da propaganda

Ao mesmo tempo em que proibia a circulação de informações e ideias consideradas impatrióticas, o governo divulgava massivamente a sua própria ideologia por meio da propaganda nos meios de comunicação e de instituições educacionais.

Lemas como “Brasil, ame-o ou deixe-o” ou “Ninguém mais segura este país” buscavam transmitir ideais nacionalistas e desenvolvimentistas, valorizando o país e promovendo uma imagem positiva do governo militar.

Nas escolas, a partir de 1969, o ensino de Educação Moral e Cívica se tornou obrigatório em todos os níveis. Nessa disciplina os alunos aprendiam conceitos e valores alinhados à ideologia do regime militar.



Acima, jornal de 1973, com reportagem marcada pelo censor da ditadura.



Ao lado, o mesmo jornal, porém com outra informação no lugar.

**Pau de arara** ■ instrumento de tortura composto por um pedaço de madeira suspenso, em que o torturado é pendurado pelos joelhos e cotovelos.

## Os “porões” da ditadura

Além da violência institucionalizada do regime militar, como a censura, as prisões e o exílio, havia também práticas de repressão e tortura não oficializadas. Os torturadores contavam com a cumplicidade de seus superiores e se aproveitavam da impunidade para praticar os mais terríveis métodos de repressão e violência contra os “inimigos” do regime. Muitas pessoas morreram ou sofreram danos irreversíveis ao serem submetidas à tortura, utilizada nos interrogatórios ou como punição por “crimes contra a ordem”.

Uma vez na prisão, os suspeitos podiam sofrer maus-tratos e castigos corporais diversos. Práticas como choques elétricos, afogamentos, **pau de arara**, espancamentos e a palmatória eram muito comuns nos quartéis para onde eram levados os prisioneiros. Muitas mulheres sofreram violência sexual. Em casos de “acidente de trabalho” que resultavam na morte do prisioneiro, era feita a “desova”, quando os militares forjavam cenas de tiroteio ou enterravam as vítimas como indigentes. Médicos que compactuavam com os militares emitiam laudos médicos falsos e forjavam autópsias para encobrir as mortes causadas pela tortura.

Muitas das vítimas dos “porões” eram enterradas em cemitérios clandestinos. Essa fotografia, retrata ossadas encontradas em um desses cemitérios, em 1992.



Waldemar Pinheiro/Agência Estado

# APÊNDICES

APÊNDICE 01 - RESPOSTAS DOS ALUNOS ÀS QUESTÕES DE CONCEPÇÃO DE RESUMO

APÊNDICE 02 - RESUMOS ELABORADOS PELOS ALUNOS

## APÊNDICE 01

## RESPOSTAS DOS ALUNOS ÀS QUESTÕES DE CONCEPÇÃO DE RESUMO

## ALUNO 01

1) O que você entende por resumo?

Resumo é a pessoa ler um texto, um livro ou qualquer outro coisa, e explicar o que entendeu do texto lido, com palavras mais explicativas,

2) Quais características devem conter um resumo?

Eu organizo um resumo com parágrafos, puxando dos textos as informações mais importantes. Dependendo do texto posso também fazer críticas resumindo a editorial ou textos de críticas.

3) Como você elabora um resumo? Isto é, quais os passos que segue para a produção do resumo?

Quando elaboro um resumo não faço menção ao autor, eu não uso verbos que se referem ao autor. Ou seja, com parágrafos ordenados, as vezes copio partes do texto, quando o texto é muito longo.

## ALUNO 02

1) O que você entende por resumo?

Que tem que ler o texto e depois escrever o que entendeu.

2) Quais características devem conter um resumo?

Organizo o meu resumo escrevendo o que eu entendi de cada parágrafo, quando faço o resumo não me refiro ao autor do texto, não utilizo o verbo que se refere ao autor não coloco opinião, crítica.

3) Como você elabora um resumo? Isto é, quais os passos que segue para a produção do resumo?

1º Eu vou lendo parágrafos por parágrafo e escrevo o que eu entendi mas às vezes eu copio kkk.  
2º Eu leio o meu resumo e vou assumando as palavras que eu escrevi errado.

## ALUNO 03

1) O que você entende por resumo?

Falar resumidamente e sucintamente um texto grande.

2) Quais características devem conter um resumo?

Eu faço o meu resumo com parágrafos, eu não faço menção ao autor do texto. Eu não se refere ao autor com verbos. Eu não colocarei opiniões pessoais. meu Meu resumo.

3) Como você elabora um resumo? Isto é, quais os passos que segue para a produção do resumo?

Eu liço o texto e escrevo o que eu entendi do texto, ou eu faço um parágrafo e por ele elegero leve a outros e por ele assim vai

## ALUNO 04

1) O que você entende por resumo?

falar sobre o texto, e resumir-lo, fazer somente os fatos, mais interessantes do texto.

2) Quais características devem conter um resumo?

Eu faço o meu resumo com parágrafos, eu não faço menção ao autor do texto eu não se refere ao autor com verbos, eu não coloco opiniões pessoais do meu resumo.

3) Como você elabora um resumo? Isto é, quais os passos que segue para a produção do resumo?

Eu liço o texto e escrevo o que eu entendi. e então o meu resumo por parágrafos, ~~ou~~

## ALUNO 05

1) O que você entende por resumo?

É tirar as principais características de um tema do texto lido.

2) Quais características devem conter um resumo?

Organizo meu resumo por parágrafos mantendo a ordem e pegando os principais, não falo no texto sobre o autor, só sobre o tema, não utilizo verbos que falam do autor, dependendo do do tema do texto e do tipo de texto: História, Romance.

3) Como você elabora um resumo? Isto é, quais os passos que segue para a produção do resumo?

Parágrafos ordenados e pegando os temas principais de cada parágrafo, e escrevo o que eu entendo.

## ALUNO 06

1) O que você entende por resumo?

Resumo é um pequeno de um texto do que mais entendi.

2) Quais características devem conter um resumo?

Deve ter parágrafos, deve ser em base um resumo na voz ativa, eu não utilizo verbo sobre o autor e eu dá uma crítica opinativa minha.

3) Como você elabora um resumo? Isto é, quais os passos que segue para a produção do resumo?

Eu sei lá o texto entendi ele e foi resumido por parágrafos por parágrafos e vou dar para que eu entendi.

## ALUNO 07

1) O que você entende por resumo?

Para mim resumo é quando você pega um texto muito extenso e tenta dar uma encurtada para entender melhor sobre determinado assunto.

2) Quais características devem conter um resumo?

A organização eu organizo meu resumo eu faço por parágrafos. Eu quando faço o resumo não faço menção ao autor; Não utilizo o verbo que se refere ao autor; Eu coloco opiniões críticas;

3) Como você elabora um resumo? Isto é, quais os passos que segue para a produção do resumo?

Primeiro eu tento entender o texto eu então pego o parágrafo de trás o parágrafo e vou copiando as partes importantes dos parágrafos

## ALUNO 08

1) O que você entende por resumo?

Um resumo é ~~uma~~ ~~uma~~ um tipo de texto de falar rapidamente e objetivamente sobre algo.

2) Quais características devem conter um resumo?

Objetividade, geralmente comparado com o texto original o - pequeno. Eu ~~sempre~~ organizo meu resumo com apenas um parágrafo longo. Eu não faço menção ao autor do texto. Eu uso verbos referentes ao autor. Não coloco exemplo (parágrafo)

3) Como você elabora um resumo? Isto é, quais os passos que segue para a produção do resumo?

Eu lizo o texto, e explico o que entendi do texto

## ALUNO 09

1) O que você entende por resumo?

Resumo é você ler, entende e fazer um texto curto sobre o que entendeu.

2) Quais características devem conter um resumo?

Eu organizo meu resumo com parágrafos, com suas ideias.

3) Como você elabora um resumo? Isto é, quais os passos que segue para a produção do resumo?

Quando eu produzo um resumo contém sempre críticas e opiniões pessoais. Vou e vejo as partes melhores e copie.

## ALUNO 10

1) O que você entende por resumo?

Um texto mais muito grande, com as melhores partes do texto.

2) Quais características devem conter um resumo?

Organizo meu resumo com parágrafos, adapto, coloco as partes mais importantes do texto que vou resumir, eu não utilizo verbos que não referem ao autor.

3) Como você elabora um resumo? Isto é, quais os passos que segue para a produção do resumo?

Quando eu produzo um resumo contém sempre críticas e opiniões pessoais; vou o texto inteiro coloco partes do texto e algumas partes de frente que eu entendo.

## ALUNO 11

1) O que você entende por resumo?

As partes mais importantes do texto.

2) Quais características devem conter um resumo?

organizar meu resumo separando por parágrafos, não cita o nome do autor, duplicando do texto na forma idêntica.

3) Como você elabora um resumo? Isto é, quais os passos que segue para a produção do resumo?

leio o texto, tiro as partes mais importantes e copio uma parte, não cita o nome do autor.

## ALUNO 12

1) O que você entende por resumo?

faço uma história e digo as principais características que entendi. O que já que eu conclui com o conteúdo do texto.

2) Quais características devem conter um resumo?

contar as partes mais interessantes do texto. eu acho que é bom usar por parágrafos, mas não acho que utilizei verbos que se referem ao autor.

3) Como você elabora um resumo? Isto é, quais os passos que segue para a produção do resumo?

~~Quando eu escrevo um resumo, quero sempre colocar as opiniões pessoais.~~

## ALUNO 13

1) O que você entende por resumo?

é um breve texto que apresenta explicando as principais informações sobre determinado assunto

2) Quais características devem conter um resumo?

organize um resumo com um parágrafo explicando as principais informações, quando eu faço um resumo eu não falo sobre o autor, eu não utilizo verbos deentes, depende do texto se for texto opinativo ou editorial eu colocaria minha opinião no Resúma

3) Como você elabora um resumo? Isto é, quais os passos que segue para a produção do resumo?

R. Faço uma leitura sobre o texto depois vou explicando com as minhas palavras as principais informações e quando for

## ALUNO 14

1) O que você entende por resumo?

resumo é um texto que resume que pega as coisas principais de um texto.

2) Quais características devem conter um resumo?

Organize meu resumo por parágrafos.

Quando eu faço o resumo eu não copio tudo o conteúdo do texto.

3) Como você elabora um resumo? Isto é, quais os passos que segue para a produção do resumo?

vou ler e copiar as partes mais importantes.

## APÊNDICE 02

## RESUMOS ELABORADOS PELOS ALUNOS

## ALUNO 01

## O caminho da 1ª guerra

O período da década de 1880 até o ano de 1914 ficou conhecido com Belle Époque (Bela Época). Foi fruto do otimismo e prosperidade da Sociedade Européia, e chegou ao fim com a eclosão da Grande Guerra. **Apagamento e cópia.**

Os conflitos imperialistas ficaram mais intensos nas últimas décadas do século XIX pois havia necessidade de novos mercados consumidores. **Tentativa de paráfrase e Substituição.**

Em 1892, as potências européias fizeram alianças de caráter militar econômico para tentar assegurar sua defesa.

A deflagração da guerra aconteceu quando Francisco Ferdinando, herdeiro do trono austro-húngaro, foi assassinado por um jovem estudante.

A primeira guerra foi marcada pelo uso de trincheiras, grandes valas escavadas no chão, com cerca de 2 metros de profundidade e vários quilômetros de extensão, que abrigava os soldados.

Em 1917, os EUA entraram na guerra a União Soviética, trazendo mais soldados e armas, ajudando a tríplice Entente.

No dia 11 de novembro de 1918, com revoltas populares e deserções de soldados em várias regiões da Europa, houve a redenção da Tríplice Aliança (Alemanha, Imp. Austro-Húngaro e Itália)

**Tentativa de parafrasear.**

**Porém não utilizou elementos de coesão.**

**Ideias principais: Manteve boa parte.**

**Paragrafação: Seguiu a do texto.**

## ALUNO 02

**A Belle Époque:** foi um período que durou entre 1880 até o ano de 1914 e foi conhecido como Belle Époque (Bela época) este período foi marcado como desenvolvimento e tecnológico e pelo progresso Industrial e foi no período em que inventaram o telefone e o avião.

O Belle Époque chegou ao fim em 1914 com a Eclosão da grande Guerra.

**Conflitos Imperialista:** A disputa entre as potências imperialistas pelo domínio de territórios coloniais, e tornou-se mais intensa nas últimas décadas XIX. Além disso a necessidade de garantir fontes de matéria – Principais potências europeias a disputarem novos territórios coloniais. **Cópia.**

**Política de aliança:** **As principais potências** fizeram alianças de caráter militar e econômico e assegurar sua defesa. 1892 a Itália **se uniu** ao Império Austro-Húngaro e Alemanha formando **assim** potência Central também conhecida como **(Triplíce Aliança)**. França Rússia e Inglaterra formaram em 1871 a **(tríplice Entente)**. **Tentativa de paráfrase.**

**A Deflagração de guerra** As principais potências estavam comprometidas entre si por tratados de ajuda mútua em caso de conflito. Foi o que aconteceu após o atentado em Sarajevo em 1914 quando Francisco Ferdinando herdeiro do trono austro-húngaro e foi assassinado por um jovem servo.

O Império Austro-húngaro declarou guerra fazendo o Sistema de aliança funcionar. Alemanha declarou guerra a Rússia e a França. Os dois blocos de aliança começaram a se enfrentar no final de 1914 iniciando a Primeira guerra mundial. **Cópia, apagamento.**

**Um Jogo de força:** Envolvendo vários países no mesmo conflito a primeira guerra mundial e pela extrema violência e pela enorme quantidade de mortos na cidade e nos campos de batalha. **Cópia.**

**Entrada dos Estados Unidos e a saída da Rússia:** Em abril de 1917. Por causa dos submarinos alemães contra navios mercantes norte-americanos os Estados

Unidos abandonaram a neutralidade que vinham adotando e entraram na primeira guerra mundial do lado dos aliados. **Cópia e apagamento.**

### **As Rendições das potencias centrais.**

Em 1917 as economias das nações europeias estavam seriamente abaladas e o sofrimento da população era grande.

A partir de 1918 os aliados fortalecidos pelas tropas norte americanas, obtiveram importantes vitórias em batalhas na frente ocidental. Com isso as potências centrais foram se rendendo até que no Dia 11 de novembro de 1918 assinaram o armistício. **Cópia e apagamento.**

### **As consequências da guerra.**

A Primeira guerra causou a morte de 10 milhões de pessoas principalmente homens jovens e 20 milhões de feridos e locais completamente destruídos.

**Paráfrase e construção.**

**Ideias principais: manteve boa parte.**

**Paragrafação: manteve a do texto.**

## ALUNO 03

## Resumo 1ª Guerra Mundial

No período da Belle Époque, muitas famílias ricas europeias viviam em luxuosas residências e gostavam de ostentar vestimentas caras. **Cópia e apagamento box.**

O otimismo da Belle Époque, no entanto, não era compartilhado com todos os europeus. Enquanto todos alguns privilegiados desfrutavam o luxo e a fartura, a maioria da população europeia enfrentava difíceis condições de vida. Nessa gravura, vemos uma família de Paris, na França, vivendo em condições precárias. **Cópia box.**

Após a guerra a moda feminina se transformou. 1925, um grupo de mulheres vestindo roupas de banho consideradas muito ousadas para a época. **Cópia e apagamento box.**

Os campos de batalha.

Durante a primeira Guerra Mundial, os novos armamentos e as novas estratégias militares mudaram as maneiras de combate. **Cópia do subtítulo.**

A alimentação dos soldados era basicamente composta por carne, legumes enlatados, além de biscoitos. A comida, geralmente, era escassa. **Cópia box.**

Cavas no solo, soldados doentes, e ratos com vermes, todos juntos.

Cachorros eram adestrados para mandar e receber mensagem.

As valas eram escavadas no chão

Várias armas desenvolvidas, durante a Segunda Revolução Industrial foram testadas pela primeira vez, como tanques, lança chamas, submarinos e arma químicas.

**Copiou boxes explicativos.**

**Não localizou as ideias centrais do texto.**

**Frases sem conectivos.**

**Paragrafação: cópia de trechos dos boxes.**

ALUNO 04

Resumo sobre a 1ª guerra mundial

### **A belle Époque**

Na, Europa, O período que vai da década de 1880 até o ano de 1914 ficou conhecido como belle Époque (bela Época).

A belle Époque foi fruto do otimismo e da prosperidade provocados pela modernização da sociedade europeia.

No período da belle Époque, muitas famílias ricas europeias viviam em luxuosas residências e gostavam de ostentar vestimentas caras.

O otimismo da belle Époque, no entanto não era compartilhado com todos os europeus. **Cópia e apagamento.**

### **Conflitos Imperialistas**

Como vimos a disputa entre as potências imperialistas pelo domínio de territórios coloniais tornou se mais intensa nas últimas décadas do século XIX.

Além disso a necessidade de garantir fontes de matérias-primas levou as principais potências europeias a disputarem novos territorios coloniais.

O crescimento militar e econômico da Alemanha desagradava as outras potências europeias. **Cópia e apagamento.**

Em meio às disputas e rivalidades, as potencias europeias fizeram alianças de caráter militar e economico para tentar assegurar sua defesa.

Em resposta, lideres da França, Rússia e Inglaterra formaram, em 1907, o grupo de aliados da Entente ou tríplice Entente.

Os riscos do militarismo e do nacionalismo foram intensificados pelas alianças militares.

foi o que aconteceu após o atentado ocorrido em Sarajevo, em 28 de junho de 1914, quando Francisco ferdinando, herdeiro do trono austro hungaro, foi assassinado por um jovem estudante e nacionalista sérvio .

A Alemanha declarou guerra á Rússia e a França enguando a Inglaterra, por sua vez colocou-se em estado contra os alemães.

Envolvendo vários países no mesmo conflito a primeira guerra mundial é lembrada pela extrema violência e pela enorme quantidade de mortos nas cidades e nos campos de batalha.

As potências centrais combatiam os aliados em duas frentes, a oriental e a ocidental.

Na frente ocidental, a guerra se desdobrou em fases distintas.

O odor fétido nos penetra garganta a dentro ao chegarmos na nossa nova trincheira á direita dos Éparges. **Cópia da fala de um soldado.**

Em abril de 1917, por causa dos ataques de submarinos alemães contra navios mercantes norte-americanos, os Estados Unidos abandonaram a neutralidade que vinham adotando e entraram na primeira guerra mundial ao lado dos aliados.

Na Rússia, revolucionária tomaram o poder em 1917.

As mulheres que viviam nos países que participaram da guerra também sofreram as consequências do conflito. **Cópia e apagamento.**

Após a guerra, a moda feminina se transformou.

Em 1917, as economias das nações europeias estavam seriamente abaladas e o sofrimento da população era muito grande.

A destruição causada durante a primeira guerra mundial pode ser percebida nessa fotografia, de 1918 que retrata construções bombardeadas na Alemanha.

**Cópia de trechos do texto.**

**Frases sem conectivos.**

**Localizou mais ou menos as ideias centrais do texto.**

**Paragrafação: manteve a do texto.**

## ALUNO 05

### Resumo da 1ª Guerra Mundial

A Primeira Guerra Mundial foi um conflito mundial ocorrido entre 1914 a 1918 a guerra ocorreu entre a Tríplice Entente (França, Inglaterra, Rússia e Estados Unidos que entrou em 1917) e a Tríplice Aliança (Alemanha, Itália e o Império Austro-Hungaro).

Muitos combates na Primeira Guerra Mundial ocorreram em trincheiras que eram valas cavadas no chão cercadas de arame farpado, onde os soldados tentavam se proteger de tiros e bombardeios.

Um dos principais fatores para a Guerra acontecer foi a morte do herdeiro do trono austro-hungaro Francisco Ferdinando e sua esposa Sofia por um jovem sérvio. Outro principal fator foi a política imperialista que foi a disputa entre as potências imperialistas pelo domínio de territórios coloniais e o crescimento industrial acabou acarretando crises de superprodução, o que tornava necessária a busca de novos mercados consumidores para os produtos dos países industrializados. Outro fator era a corrida armamentista que foi o processo pelo qual um país busca armar-se com intuito de proteger-se de outro, ou ao mesmo tempo se proteger, a corrida naval que era as tríplices armadas por navios.

Em 1917 na Rússia revolucionária tomaram o governo assinando um tratado de paz com a Alemanha dando assim saída da Guerra, ao mesmo tempo em 1917 os Estados Unidos por causa de ataques submarino alemão contra navios mercantes norte-americanos abandonaram a neutralidade que vinham adotando e entraram na Primeira Guerra Mundial ao lado da Tríplice Entente e assim fortalecendo mais ainda a Tríplice com grandes quantidades de soldados e armas.

A guerra causou a morte de cerca de 10 milhões de pessoas, para reconstruir as cidades e dar condições de sobrevivência à população, os países europeus precisaram pedir empréstimos ao governo e também ao bancos norte-americanos.

O Tratado de Versalhes foi um tratado de paz assinado pelas potências o tratado trazia desvantagens aos alemães que perderam poder militar e suas colônias ultramarinas o Tratado de Versalhes também trouxe consigo o fim oficial da Primeira Guerra Mundial.

Cópia e apagamento.

Tentativa de parafrasear – Coloca as informações de maneira diferente do texto. Isto é, não segue a sequência de informações do texto, vai e volta nas informações.

Paragrafação: não segue a do texto.

Ideias principais: manteve boa parte.

## ALUNO 06

### 1 guerra mundial

A guerra mundial trouxe inúmeras consequências entre elas: centenas de famílias destruídas e crianças órfãs (cerca de 10 milhões de mortos) os EUA vieram a se tornar o país mais rico do mundo.

Fragmentação do Império Austro-Hungaro.

Surgimento de alguns países e desaparecimento de outros

Divisão do Império turco após 200 anos de decadência

Aumento do desemprego na Europa.

A primeira guerra Mundial aconteceu entre os anos de 1914 e 1918, porém, tempos antes, principalmente entre os anos de 1870 e 1914, o mundo vivia uma grande euforia que era conhecida como Belle Époque. Era um período em que se experimentava um grande progresso tanto no campo econômico quanto no tecnológico. Os países ricos viviam momentos de esperança, cientes de que iriam impor seus desejos aos países mais pobres. Porém, na verdade, todo esse clima de festa estava escondendo fortes tensões que viriam a deflagrar aquela que também ficou conhecida como a Grande Guerra, um dos maiores acontecimentos da História Mundial. Quanto mais os países europeus se industrializavam, maior ficava a disputa entre eles, que queriam dominar não apenas a Europa, mas modernizar sua economia se sobrepondo sobre as outras nações. Esse clima acirrado provocou uma forte tensão. Países industrializados disputavam os mercados consumidores mundiais e as matérias primas com todas as armas que lhes eram possíveis. Com essa disputa acirrada pelo mercado mundial, foram surgindo os primeiros sinais de que uma grande guerra estava vindo pela frente. Os países da Europa começaram a investir em tecnologia de guerra, engrossando as fileiras do exército. Além disso, foi desenvolvida uma política que ficou conhecida como “política de alianças”. Foram assinados acordos militares que dividiam os países europeus em dois blocos, que mais tarde dariam início a primeira guerra mundial. A divisão colocava de um lado a Alemanha, Itália e Império Austro-Hungaro, que formavam a Triplíce aliança, e do outro a Rússia.

Possível cópia de outro texto.

ALUNO 07

Resumo: tema: Guerra Mundial

A grande guerra, ou Primeira Guerra Mundial, acabou com o otimismo da Belle Époque, pondo a mostra as ambições e os conflitos entre as potências imperialistas. A Belle Époque foi fruto do otimismo e da prosperidade provocados pela modernização da sociedade europeia. **Cópia e apagamento.**

Como vimos, a disputa entre as potências imperialistas pelo domínio de territórios coloniais tornou-se mais intensa nas últimas décadas do século XIX. O crescimento industrial acabou acarretando crises de superprodução, o que tornava necessária a busca de novos mercados consumidores para produtos dos países industrializados. Além disso, a necessidade de garantir fontes de matérias-primas levou as principais potências europeias a disputarem novos territórios coloniais. **Cópia de todo o parágrafo.**

A Alemanha, por exemplo, após sua unificação, em 1871, passou por um grande desenvolvimento industrial, aumentou sua produção de armamentos e investiu nas indústrias químicas, exercendo forte concorrência com produtos ingleses no mercado europeu. **Cópia e apagamento.**

Em meio às disputas e rivalidades, as potências europeias fizeram alianças de caráter militar e econômico para tentar assegurar sua defesa. Em 1892, a Itália aderiu a aliança entre o Império Austro-Húngaro e a Alemanha, formando o grupo da Potências Centrais (também conhecido como tríplice aliança). Em resposta, líderes da França, Rússia e Inglaterra formaram, em 1917, o grupo dos Aliados da Entente (ou Tríplice Entente). **Cópia de todo o parágrafo.**

A primeira Guerra Mundial foi de 1914 à 1918.

Durante a Primeira Guerra Mundial, os novos armamentos e novas estratégias militares mudaram as maneiras de combate. **Cópia do subtítulo.**

Envolvendo vários países no mesmo conflito, a Primeira Guerra Mundial é lembrada pela extrema violência e pela enorme quantidade de mortos nas cidades e nos campos de batalha. **Cópia do parágrafo.**

Na frente ocidental, a guerra se desdobrou em fases distintas. A primeira fase, chamada Guerra de Movimento, foi caracterizada pela movimentação ofensiva

das tropas alemães pela frente ocidental e a resistência francesa entre os meses de agosto e novembro de 1914.

A segunda fase, conhecida como Guerra de Posição, entre os anos de 1915 e 1918, foi marcada pelo estabelecimento das tropas nas trincheiras, tornando as batalhas mais estáticas. [Cópia do box integral.](#)

As Potências Centrais combatiam os Aliados em duas frentes, a oriental e a ocidental. Na frente oriental, as Potências Centrais enfrentaram o Império Russo. Já na frente ocidental, travaram combates contra tropas da França, da Bélgica e da Suíça. [Cópia do box integral.](#)

Em abril de 1917, por causa dos ataques de submarinos alemães contra navios mercantes norte-americanos, os Estados Unidos abandonaram a neutralidade que vinham adotando e entraram na Primeira Guerra Mundial ao lado dos aliados. [Cópia e apagamento.](#)

Em 1919, representantes dos países aliados e da Alemanha assinaram o Tratado de Versalhes, que estabeleceu as diretrizes para a reorganização política e econômica da Europa. [Cópia e apagamento box.](#)

[Cópia e apagamento.](#)

[Frases sem conectivos.](#)

[Ideias centrais: algumas.](#)

[Paragrafação: manteve a do texto.](#)

ALUNO 08

A primeira Guerra Mundial e a Revolução Socialista na Rússia

A belle Époque

Na Europa, o período que vai da década de 1880 até o ano de 1914 ficou conhecido como Belle Époque (Bela Época). **Cópia e apagamento.**

Como vimos, a disputa entre as potências imperialistas pelo domínio de territórios coloniais tornou-se mais intensa nas últimas décadas do século XIX. O crescimento industrial acabou acarretando crises de superprodução. **Cópia e apagamento.**

Em meio às disputas e rivalidade as potências europeias fizeram alianças de caráter militar e econômico para tentar assegurar sua defesa. **Cópia e apagamento.**

O que aconteceu após o atentado ocorrido em Sarajevo, em 28 de junho de 1914, quando Francisco Ferdinando, herdeiro do trono. **Cópia e apagamento.**

**Cópia e apagamento.**

**Não utilizou conectores.**

**Não selecionou as ideias principais.**

**Paragrafação: copiou parágrafos do texto.**

## ALUNO 09

## Primeira Guerra Mundial

A primeira guerra aconteceu pelos seguintes motivos:

- Disputas imperialistas - disputa dos impérios pelas terras ricas em minerais-;
- Corrida armamentista, - disputa pela tecnologia de armas -;
- Política de Formação de Alianças Militares – formação das tríplices, entente (França, Inglaterra, Rússia) e aliança (Alemanha, Itália e Império Áustro-Húngaro-;

A guerra durou 4 anos, começou em 1914 e teve fim em 1918. Teve como estopim a morte de Francisco Ferdinando, que foi assassinado por um estudante de Sérvia; Francisco Ferdinando era herdeiro do trono do Império Áustro-Húngaro.

Parafraseou.

Característica militar da Guerra: Guerra de Trincheira. As trincheiras eram valas escavadas no chão, com cerca de dois metros de profundidade e vários quilômetros de extensão. Nelas, milhões de soldados ficaram sujeitos à fome, ao frio e ao medo constante da morte por bombardeios, granadas, tiros e doenças. Cópia box integral.

A partir de agosto de 1918, os Aliados, fortalecidos pelas tropas americanas, tiveram vitórias em batalhas na frente ocidental, com isso as Potências Centrais foram se rendendo, e no dia 11 de novembro de 1918, assinaram os armistício (acordo que suspende uma guerra). Cópia e apagamento.

Consequências da guerra: a Primeira Guerra Mundial causou a morte de cerca de 10 milhões de pessoas, principalmente homens jovens, e deixou 20 milhões de feridos. Além disso, muitas regiões da Europa estavam destruídas, e para reconstruir as cidades e dar condições de sobrevivência à população, tiveram que pedir empréstimos ao governo e aos bancos norte-americanos. E também os europeus tiveram que importar grande parte dos produtos primários de que necessitavam.

Tentativa de conectivos - Cópia e apagamento.

Tentou parafrasear no início.

Copiou no final.

Utilizou vocabulário diferente do texto (ponto positivo).

Selecionou algumas das ideias principais do texto.

## ALUNO 10

## Resumo de História

Na Europa, na década de 1880 até 1914 foi um período conhecido como Belle Époque. Foi nesse período que houve um grande avanço tecnológico e industrial, possibilitando novas invenções e criando uma grande disputas comerciais e por territórios coloniais. Essas disputas coloniais tornou-se mais intensa na África e na Ásia nas últimas décadas do séc. XIX o que criou uma enorme rivalidade entre as super potências, a principal causa foi o aumento econômico e militar da Alemanha que ameaçou a Inglaterra após iniciarem a formação de uma grande marinha mercante.

As super potências queriam um motivo para iniciarem a guerra e conseguiram em 28 de junho de 1914 após o assassinato de Francisco Ferdinando herdeiro do império Austro-Húngaro por um nacionalista sérvio. Após isso o império Austro-Húngaro declarou guerra à Servia assim iniciando a 1ª Guerra Mundial.

Durante a guerra tiveram a alianças, a Tríplice Aliança formado por Itália, Alemanha e o império Austro-Húngaro e a Tríplice Entente formada por Inglaterra, França, e Rússia. Em 1917 a Rússia deixou a guerra após sofrer um revolução socialista, nesse mesmo ano os Estados Unidos entraram na guerra com a justificativa de terem sido atacados por submarinos alemães, criando um grande impacto no rumo da 1ª Guerra Mundial por os dois lados da guerra já estavam cansados o que garantiu a vitória da Tríplice Entente e dando fim à 1ª Guerra Mundial.

Parafraseou.

Usou expressões como conectores.

Selecionou grande parte das ideias principais.

Paragrafação: Utilizou sua própria paragrafação.

## ALUNO 11

## Resumo 1ª Guerra Mundial

Primeira Guerra Mundial (também conhecida com Grande Guerra). Foi uma guerra centrada na Europa, que começou em 28 julho de 1914 e terminou em 11 de novembro de 1918. Esse conflito organizaram-se em duas alianças opostas: os **Aliados** ( com base na tríplice Entente entre Reino Unido, França e Império Russo) e os Impérios Centrais ( originalmente triplice Aliança entre Imperio Alemão, Austria-Hungria e Italia; mais como a Áustria-Hungria tinha tomado a ofensiva contra o acordo, a Italia não entrou em guerra).

Entre as causas da Guerra inclui-se as políticas imperialistas estrangeiras das grandes potências da Europa, como o imperio Alemã, o Império Austro-Húngaro, o Império Otomano, o Império Russo, o Império Britânico, a terceira República Francesa e a Itália. Em 28 de julho de 1914, ocorreu o assassinato do arquiduque Francisco Fernando da Austria o herdeiro do trono da Áustria-Hungria. Diversas alianças formadas ao longo das décadas anteriores foram invocadas, assim, dentro de algumas semanas, as grandes potências estavam em guerra; através de suas colônias, o conflito logo se espalhou ao redor do planeta.

Em 28 de julho, o conflito iniciou-se com a invasão austro-hungaro de servia seguida pela invasão alemã da Bélgica, Luxemburgo e França, e um ataque russo contra a alemanha.

A frente ocidental estabeleceu-se em uma batalha de atrito estático com uma linha de trincheiras que pouco mudou até 1917. A Rusia deixou a Guerra após a Revolução de Outubro e os Estados Unidos começaram a entrar nas trincheiras. A guerra terminou com a vitória dos Aliados.

Possível cópia desconexa de outro texto.

## ALUNO 12

A primeira guerra Mundial aconteceu entre os anos de 1914 e 1918, porém, tempos antes, principalmente entre os anos de 1870 e 1914, o mundo vivia uma grande euforia que era conhecida como Belle Époque (Bela Época). Era um período em que se experimentava um grande progresso tanto momentos de esperança, crenças de que iriam impor seus desejos aos países mais pobres. Porém, na verdade, todo esse clima de festa estava escondendo fortes tensões que viriam a deflagrar aquela que também ficou conhecida como a grande guerra ou guerra das guerras, um dos maiores acontecimentos da História Mundial. Quanto mais os países europeus se industrializavam, maior ficava a disputa entre eles, queriam dominar não apenas a Europa, mas modernizar sua economia se sobrepondo sobre as outras nações. Esse clima acirrado provocou uma forte tensão, pois os países industrializados disputavam os mercados consumidores mundiais e as matérias primas com todas as armas que lhes eram possíveis. Com essa disputa acirrada pelo mercado mundial, foram surgindo os primeiros sinais de que uma grande guerra estava vindo pela frente. Os países da Europa começaram a investir em tecnologia de guerra, engrossando as fileiras do exército. Além disso, foi desenvolvida uma política que ficou conhecida como “política de alianças”. Foram assinados acordos militares que dividiam os países europeus em dois blocos.

Guerra Mundial A Guerra trouxe inúmeras consequências entre elas: centenas de famílias destruídas e crianças órfãs (cerca de 10 milhões de mortos)

Os EUA vieram a se tornar o país mais rico do mundo fragmentação do Império Austro-Húngaro

Surgimento de alguns países (Iugoslávia) e desaparecimento de outros.

Divisão do império turco após 200 anos de decadência, Aumento de desemprego na Europa.

Possível cópia de outro texto.

## ALUNO 13

A primeira guerra mundial teve inicio em 1914 e termino em 1918.

Com essa disputa acirrada pelo mercado mundial, foram surgindo os primeiros sinais de que uma grande guerra estaria vindo pela frente. Os países da Europa começaram a investir em tecnologia de guerra, engrossando as fileiras do exército. Além disso, foi desenvolvida uma política que ficou conhecida como “política de alianças”. Foram assinados acordos militares que dividiram os países europeus em dois blocos, que mais tarde dariam início a primeira Guerra Mundial. A divisão colocava de um lado a Alemanha, Itália e Império Austro-Húngaro, que formavam a tríplice aliança, e do outro a Rússia, França, e Inglaterra, compondo a triplíce Entente.

A causa da Guerra foi o assassinato de Francisco Ferdinando, príncipe do império austro-húngaro, enquanto fazia uma visita a Sarajevo, região da Bósnia-Herzegovina. O criminoso era um jovem que pertencia a um grupo Sérvio

Em 1917 com a saída da Rússia houve a entrada dos Estados Unidos na guerra para fortalecer a triplíce entente, como os Estados Unidos entrou quase no fim da guerra não tinha o mesmo cansaço que os outros países já estavam na guerra, então assim os Estados Unidos entrou para a vitória da Entente.

(Possível cópia de outro texto)

A guerra trouxe inúmeras consequências, entre elas:

Centenas de famílias destruídas e crianças órfãs 10 milhões de mortos, principalmente homens e jovens, e deixou 20 milhões de feridos.

Os Estados Unidos vieram a se tornar o país mais rico do mundo

Fragmentação do império Austro-Húngaro

Aumento do desemprego na Europa

Para reconstruir as cidades e dar condições de sobrevivência a população os países europeus tiveram que pedir empréstimos aos governos.

As trincheiras era valas cavadas no solo, com cerca de dois metros de profundidade e vários quilômetros de extensão. Nelas milhões de soldados ficaram sujeitos a fome, ao frio e ao medo da morte. **Cópia, apagamento.**

O tratado de Versalhes foi o que deu fim na Primeira Guerra Mundial.

Os soldados enquanto lutavam suas mulheres ficavam em casa fazendo trabalho masculino, com o fim da guerra os soldados voltaram para suas casas e as

mulheres não precisaram fazer mais aqueles trabalhos considerados masculinos, podiam voltar a estudar e trabalharem do que quiserem. **Paráfrase.**

Início: possível cópia de outro texto (alguns trechos).

Final: Cópia e apagamento de alguns trechos do texto-fonte.

Tentativa de paráfrase no último parágrafo.

## ALUNO 14

### 1ª Guerra Mundial

A Grande Guerra, ou Primeira Guerra Mundial, acabou com o otimismo da Belle Époque, pondo a mostra as ambições e os conflitos entre as potências imperialistas. **Cópia do subtítulo.**

O período da Belle Époque foi um período de desenvolvimento tecnológico e progresso industrial, que foram as invenções, como o telefone, automóvel e avião que causou grande impacto no cotidiano das pessoas. **Cópia e apagamento.**

#### Conflitos imperialistas

Foi a disputa entre as potências imperialistas pelo domínio de territórios coloniais, como crescimento industrial acabou acarretando crises de superprodução, o que se tornava necessário a busca de novos mercados consumidores. O que levou as principais potências europeias a disputarem novos territórios coloniais, foi a necessidade de garantir fontes de matérias-primas. **Cópia e apagamento.**

Um exemplo a Alemanha, após a unificação, em 1871, aumentou seus armamentos por um grande desenvolvimento industrial. **Tentativa de paráfrase.**

#### A política de aliança

Antes mesmo da guerra começar, duas alianças militares estavam já formadas. A Tríplice Aliança que foram os países Itália, Imp. Austro-Húngaro e Alemanha, e formada também a Tríplice Entente que foram os seguintes países: França, Rússia e Inglaterra, e logo depois em 1917 a Rússia saiu, e os Estados Unidos entrou. **Paráfrase.**

#### A deflagração da guerra

Os riscos de militarismo e do nacionalismo foi intensificado pelas alianças militares. Como as principais potências estavam comprometidas entre si, qualquer acidente que não fosse resolvido por meio da diplomacia, pode arrastar outras nações para a guerra. Foi o que aconteceu em Sarajevo em 28 de junho de 1914, quando o herdeiro do Imp. Austro-Húngaro foi assassinado por um jovem sérvio, numa visita a Áustria. **Cópia e apagamento.**

O jovem estava acusando a Sérvia pelo atentado no Império Austro-Húngaro e declarou guerra, a Alemanha lutou com a Rússia e França, e a Inglaterra com a

Alemanha, e quando os dois blocos de alianças começou a se enfrentar no final de 1914, que deu início na Primeira Guerra Mundial. **Paráfrase.**

As trincheiras

A 1ª Guerra Mundial foi caracterizada pelo uso de trincheiras (valas cavadas no solo, protegidas por sacos de areia e arame farpados) marcou a Primeira Guerra Mundial no que respeita a tática militar. **Paráfrase.**

Equilíbrio de forças

A partir de 1917, os Aliados começaram a se fortalecer, causando grandes mudanças na Primeira Guerra Mundial.

O ano de 1917 foi decisivo para o resultado do conflito, pois foi nesse ano que a Rússia saiu da Guerra e que os EUA entraram, sob a justificativa de terem sido atacados por submarinos alemães. A entrada dos EUA fortaleceu a entente dos Aliados, com armamentos, soldados e suprimentos para a Tríplice Entente levando-a a vitória. **Paráfrase.**

As mulheres na Primeira Guerra Mundial

Com o acontecimento da guerra muitos soldados saíram de suas casas e foram para a guerra, deixando-as as mulheres sozinhas em casa, não podiam estudar e nem fazer um trabalho segundo medidas deles, as mulheres trabalhavam muito tanto trabalho masculino como o feminino. As mulheres de todas as classes se uniram e cada uma delas ficou responsável por um trabalho um mais pesado que o outro. **Paráfrase.**

Em 1918 com o fim da guerra os soldados que ainda estavam com vidas voltaram para suas casas dando condições melhores a suas mulheres, muitas mulheres voltaram a estudar e puderam se afirmar como profissionais e adquirir maior independência financeira. Muitas também conseguiram o direito de estudar em universidades. **Cópia e apagamento.**

As mulheres também alcançaram o direito de saírem sozinhas e usarem roupas mais confortáveis, passaram a dirigir automóveis e usarem uso de cosméticos. **Paráfrase.**

O desfecho da Primeira Guerra Mundial

No fim da Guerra, várias regiões da Europa estavam devastadas.

A rendição das Potências Centrais

Em 1917 as economias das nações europeias estavam seriamente abaladas e o sofrimento da população era muito grande. Ocorriam revoltas e os políticos procuravam soluções diplomáticas para o fim da Guerra.

Em agosto de 1918 os aliados, obtiveram importantes vitórias em batalha na frente ocidental. As potências Centrais foi uma se rendendo, em 11 de novembro de 1918 assinaram o armistício. O fim da Guerra chega e as Potências Centrais perdem território, e dando origem a novos países e fronteiras. **Cópia e apagamento.**

As consequências da guerra

A Primeira Guerra Mundial deixou 10 milhões de pessoas principalmente homens e jovens mortos e 20 milhões de feridos. Com o final da guerra as regiões da Europa estavam completamente destruídas. **Cópia e paráfrase.**

Os países europeus pediram empréstimos ao governo e aos bancos norte-americanos, para reconstruir as cidades e darem vida melhor a população, além disso os europeus tiveram que importar parte dos produtos primários que necessitavam na compra de alimentos e remédios. **Cópia, apagamento e paráfrase.**

**Cópia e apagamento.**

**Tentativa de paráfrase junto com cópia, muitas explicações.**

**Tentativa de uso de conectivos.**

**Ideias principais: manteve.**

**Paragrafação: manteve a do texto aliado a parágrafos próprios.**

## ALUNO 15

## 1ª Guerra mundial

Na Europa, o período que vai da década de 1880 até o ano de 1914 ficou conhecido como Belle Époque (Bela época).

A Belle Époque foi fruto do otimismo e da prosperidade provocadas pela modernização da sociedade europeia. Apesar de parecer anunciar um período duradouro de progresso material, a Belle Époque chegou ao fim com a eclosão da Grande Guerra em 1914. **Cópia e apagamento.**

A disputa entre as potências imperialistas pelo domínio de territórios coloniais tornou-se mais intensa nas últimas décadas do século XIX.

A Alemanha, por exemplo, após sua unificação, em 1871, passou por grande desenvolvimento industrial, aumentou sua produção de armamentos e investiu nas indústrias químicas, exercendo forte concorrência com os produtos ingleses no mercado europeu. **Cópia e apagamento.**

Envolvendo vários países no mesmo conflito, a Primeira guerra mundial é lembrada pela extrema violência e pela enorme quantidade de mortos nas cidades e nos campos de batalha. **Cópia e apagamento.**

Na frente ocidental, a guerra se desdobrou em fases distintas. Em abril de 1917, por causa dos ataques de submarinos alemães contra navios mercantes norte-americanos, os Estados Unidos abandonaram a neutralidade que vinham adotado e entram na primeira guerra mundial ao lado dos aliados. **Cópia e apagamento.**

De acordo com estudiosos, a Primeira Guerra Mundial causou a morte de cerca de 10 milhões de pessoas, principalmente homens jovens, e deixou 20 milhões de feridos. Além do final da guerra, muitas regiões da Europa estavam completamente destruídas e com serviços básicos precários. **Cópia e apagamento.**

**Cópia e apagamento.**

**Não selecionou as ideias principais do texto.**

**Não utilizou conectivos.**

**Paragrafação: manteve a do texto.**

## ALUNO 16

### Resumo de História

#### 1ª Gerra Mundial

É o período que vai da década de 1880 até o ano de 1914 ficou conhecido como Bela Época. Foi marcado pelo desenvolvimento tecnológico e pelo progresso industrial, que possibilitaram novas invenções, como telefone, o automóvel e o avião. Foi fruto do otimismo e da prosperidade provocados pela modernização da sociedade europeia.

A Bela Época chegou ao fim com a eclosão da Guerra, em 1914.

O crescimento industrial acabou acarretando crises de superprodução, o que tornava necessário a busca de novos consumidores para os produtos dos países industrializados. Além disso, a necessidade de garantir fontes de matérias-primas levou as principais potências europeias a disputarem novos territórios coloniais.

A Alemanha em 1871, passou por um grande desenvolvimento industrial, aumentou sua produção de armamentos e investiu nas indústrias químicas, exercendo forte concorrência com os produtos ingleses no mercado europeu, **Cópia e apagamento.**

A Primeira Guerra Mundial é lembrada pela extrema violência e pela enorme quantidade de mortos nas cidades e nos campos de batalha.

Em abril de 1917, as grandes quantidades de armas e soldados que os Estados Unidos passaram a enviar para a Europa fortaleceram os Aliados.

Na Rússia, revolucionários tomaram o poder em 1917. O novo governo revolucionário russo assinou um tratado de paz com a Alemanha em março de 1918.

**Cópia e apagamento.**

**Não selecionou as ideias principais (copiou o início e parte do final).**

**Não resumiu o texto todo.**

**Paragrafação: manteve a do texto.**

## ALUNO 17

Na Europa, o período que vai da década de 1880 até o ano de 1914 ficou conhecido como Belle Époque (Bela Época).

A Belle Époque foi fruto do otimismo e da prosperidade provocados pela modernização da sociedade europeia.

Como vimos, a disputa entre as potências imperialistas pelo domínio de territórios coloniais tornou-se mais intenso na última década do século XIX. Além disso, a necessidade de garantir fontes de matérias-primas levou as principais potências europeias a disputarem novos territórios coloniais. **Cópia e apagamento.**

Em meio às disputas e rivalidades as potências europeias fizeram alianças de caráter militar e econômico para tentar assegurar sua defesa. As rixas dos militares e do nacionalismo foram intensificadas pelas alianças militares.

Em abril de 1917, por causa dos ataques de submarinos alemães contra navios mercantes norte-americanos, os Estados Unidos abandonaram a neutralidade que vinham adotando e entraram na Primeira Guerra Mundial ao lado dos aliados. Na Rússia, revolucionários tomaram o poder em 1917.

Em 1917, as economias das nações europeias estavam seriamente abaladas e o sofrimento da população era muito grande. Ocorriam revoltas populares e deserções de soldados em várias regiões da Europa, enquanto vários políticos procuravam uma solução diplomática para o fim da guerra.

A partir de agosto de 1918 os aliados, fortalecidos pelas tropas norte-americanas, obtiveram importantes vitórias em batalhas na frente ocidental. **Cópia e apagamento.**

**Cópia e apagamento.**

**Ideias principais: Não selecionou as ideias principais do texto.**

**Paragrafação: manteve a do texto.**

ALUNO 18

## **Conflitos Imperialista**

Como vimos, a disputa entre as potências imperialistas pelos domínios de territórios coloniais tornou-se mais intensas nas últimas décadas do século XIX.

A Alemanha, por exemplo, após sua unificação em 1871 passou por um grande desenvolvimento industrial, aumentou sua produção de armamentos e investiu nas indústrias químicas. **Cópia e apagamento.**

**A política de alianças:** em meio às disputas e rivalidades, as potências, europeias fizeram alianças de caráter militar e econômico para tentar assegurar sua defesa em 1892, a Itália aderiu à aliança entre império austro-húngaro e a Alemanha, formando o grupo das potências centrais (também reconhecido como triplice aliança). **Cópia e apagamento.**

**A deflagração da guerra:** os riscos do militarismo e do nacionalismo foram intensificados pelas alianças militares. Como as principais potências estavam comprometidas entre si por tratados de ajuda mútua em caso de conflito qualquer incidente que não fosse resolvido por meio da diplomacia poderia arrastar outras nações para a guerra. **Cópia e apagamento.**

**As fases da guerra** na frente ocidental, a guerra se desdobrou em fases distintas a primeira fase chamada guerra de movimento, foi caracterizada pela movimentação ofensiva das tropas alemãs pela frente ocidental e a resistência francesa entre os meses de agosto e novembro de 1914. **Cópia e apagamento.**

### **A entrada dos Estados Unidos e a saída da Rússia:**

Em abril de 1917 por causa dos ataques submarinos alemães contra navios mercantes norte-americanos, os Estados Unidos abandonaram a neutralidade que vinham adotando e entraram na primeira guerra mundial ao lado dos aliados. As grandes quantidades de armas e soldados que os Estados Unidos passaram a enviar para Europa fortaleceram os aliados. **Cópia e apagamento.**

**As consequências da guerra:** de acordo com estudiosos a primeira Guerra Mundial causou a morte de cerca de 10 milhões de pessoas principalmente homens jovens.

Cópia e apagamento.

Não selecionou as ideias principais do texto, todas estão pela metade.

Não utilizou conectivos.

Paragrafação: manteve a do texto.

## ALUNO 19

## Resumir textos sobre a 1ª Guerra Mundial

A primeira guerra mundial ocorreu de 1914 a 1918. Seus principais fatores foram as disputas imperialistas: os países disputavam os territórios coloniais, o crescimento industrial acabou acarretando crises de superprodução, o que tornou necessária a busca de novos mercados consumidores para seus produtos industrializados. Além disso, a necessidade de garantir matérias-primas levou as principais potências europeias a disputarem novos territórios coloniais. A corrida armamentista 1871 – 1914 foi outro fator: como eles já previam a guerra eles investiam em novas tecnologias para as armas. Política de formação de aliança militares: como eles previam a guerra, eles formaram alianças de caráter militar e econômico para tentar assegurar sua defesa, formando duas alianças: Potências Centrais (Tríplice Aliança) constituída pela Alemanha, Itália e Império Austro-Húngaro; Aliança da Entente (Tríplice Entente) constituída pela França, Rússia, Inglaterra e EUA (1917 com saída da Rússia).

A primeira guerra foi marcada pelos usos das trincheiras (valas escavadas no chão, cercadas de arame farpado, onde os soldados tentavam se proteger dos tiros e bombardeios).

Com o ataque de submarinos alemães a navios norte-americanos, em abril de 1917, os E.U.A encontravam o pretexto perfeito para entrar na guerra se aliando a Tríplice Entente.

Como os E.U.A enviava muitos soldados e armas para Tríplice entente fez com que a Tríplice Entente ganhasse a guerra.

❖ O estopim da guerra foi o assassinato do herdeiro do trono do Imp. Austro-Húngaro, Francisco Ferdinando, por um estudante da sérvia.

Cópia e apagamento.

Paráfrase.

Utilizou poucos conectivos.

Ideias principais: manteve boa parte.

Paragrafação: produziu seus próprios parágrafos.

ALUNO 20

## **CONFLITOS IMPERIALISTAS**

A disputa entre as potências imperialista pelo domínio de territórios, tornou-se mais intensas nas últimas décadas do século XIX. A Alemanha (1871), passou por um grande desenvolvimento industrial, aumentou sua produção de armamentos e investiu nas indústrias químicas, exercendo forte concorrência com os produtos ingleses no mercado europeu. **Cópia e apagamento.**

## **A POLÍTICA DE ALIANÇAS**

As disputas e rivalidades, as potências europeias fizeram alianças de caráter militar e econômico para tentar assegurar sua defesa. A Itália em 1892 formou a aliança entre o Império Austro-Húngaro e a Alemanha; criando as Potências Centrais (Tríplice Aliança).

Líderes da França; Rússia e Inglaterra formaram em 1907 os Aliados da Entente (Tríplice Entente). **Cópia e apagamento.**

## **DEFLAGRAÇÃO DA GUERRA**

Após o atentado ocorrido em Sarajevo, em 28 de junho de 1914; quando Francisco Ferdinando, herdeiro do trono austro-húngaro foi assassinado por um jovem estudante e nacionalista sérvio. Acusando a Sérvia de estar ligada, o império Austro-Húngaro declarou-lhe guerra, fazendo com que o sistema de alianças funcionasse como uma reação em cadeia. Alemanha declarou guerra à Rússia e França, enquanto a Inglaterra, colocou-se em estado de guerra contra os alemães no final de 1914 foi o início da 1ª Guerra Mundial. **Cópia e apagamento.**

## **OS CAMPOS DE BATALHA**

A 1ª Guerra Mundial é lembrada pela extrema violência e pela enorme quantidade de mortos nas cidades e no campo de batalha.

As trincheiras eram valas escavadas no chão, com cerca de dois metros de profundidade e vários quilômetros de extensão.

Cachorros e outros animais eram adestrados para mandar e receber mensagens e prestação de socorro aos feridos.

A alimentação dos soldados era basicamente composta por carne e legumes enlatados. **Cópia e apagamento.**

## **A RENDIÇÃO DAS POTÊNCIAS CENTRAIS**

As economias em 1917 das nações europeias estavam seriamente abaladas e o sofrimento da população era muito grande.

Em agosto de 1918, os Aliados, fortalecidos pelas tropas norte-americanas, obtiveram importantes vitórias em batalhas na frente ocidental. As Potências Centrais foram uma a uma se rendendo e, no dia 11 de novembro de 1918 assinaram o armistício; que foi o fim da guerra. **Cópia e apagamento.**

## **AS CONSEQUÊNCIAS DA GUERRA**

A 1ª guerra mundial causou a morte de cerca de 10 milhões de pessoas (principalmente homens jovens), e deixou 20 milhões de feridos. Para construir as cidades e dar condições de sobrevivência à população; os Europeus pediram empréstimos ao governo e também aos bancos norte-americanos. **Cópia e apagamento.**

**Cópia e apagamento.**

**Não selecionou todas as ideias principais do texto.**

**Não utilizou conectivos.**

**Paragrafação: manteve a do texto.**