

**UFRRJ**  
**INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS**  
**CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

**DISSERTAÇÃO**

**Sumarização e Identificação de Figuras na Narrativa: Práticas  
para a Produção de Resumos Escolares de Narrativa**

**Mariana Oliveira Hilário**

**2016**



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS**

**SUMARIZAÇÃO E IDENTIFICAÇÃO DE FIGURAS NA NARRATIVA:  
PRÁTICAS PARA A PRODUÇÃO DE RESUMOS ESCOLARES DE  
NARRATIVA**

**MARIANA OLIVEIRA HILÁRIO**

*Sob a orientação do Professor Doutor*  
**Gerson Rodrigues da Silva**

Dissertação submetida requisito parcial para obtenção do grau de **Mestra em Letras**, no Curso de Pós-Graduação em Letras (Profletras), Área de Concentração Linguagens e Letramentos, na linha de pesquisa Teorias de Linguagens e Ensino.

Seropédica, RJ  
Novembro, 2016

H641s Hilário, Mariana Oliveira, 1986-  
Sumarização e Identificação de Figuras na Narrativa:  
Práticas para a Produção de Resumos Escolares de  
Narrativa / Mariana Oliveira Hilário. - 2016.  
105 f.

Orientador: Gerson Rodrigues da Silva.  
Dissertação (Mestrado). -- Universidade Federal Rural  
do Rio de Janeiro, Pós-Graduação, 2016.

1. Sumarização. 2. Figura. 3. Fundo. 4. Narrativa.  
5. Resumo. I. Silva, Gerson Rodrigues da, 1971-,  
orient. II Universidade Federal Rural do Rio de  
Janeiro. Pós-Graduação III. Título.

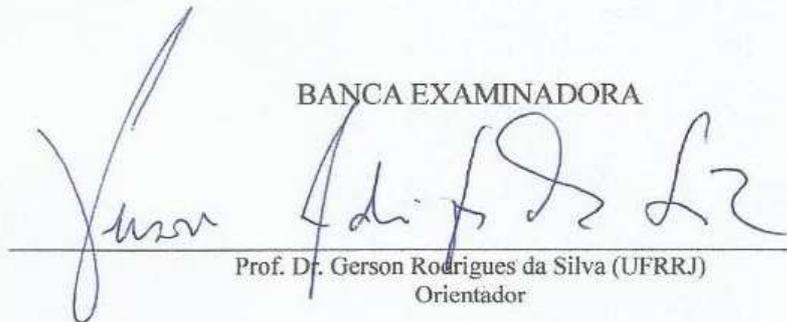
**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

**MARIANA OLIVEIRA HILÁRIO**

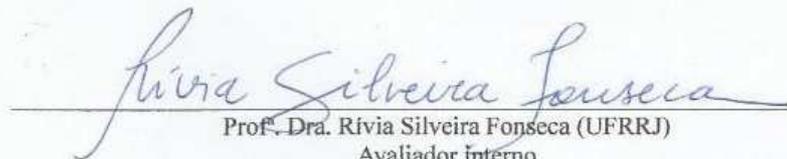
Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de Mestra em Letras, no Programa de Mestrado Profissional em Letras, área de concentração em Linguagens e Letramentos.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 28/11/2016.

**BANCA EXAMINADORA**

  
Prof. Dr. Gerson Rodrigues da Silva (UFRRJ)  
Orientador

  
Prof. Dr. Andréa Rodrigues (UERJ/FFP)  
Avaliador externo

  
Prof. Dra. Rívia Silveira Fonseca (UFRRJ)  
Avaliador interno

## DEDICATÓRIA

À minha família e amigos, fontes de incentivo e força em todos os momentos dessa caminhada.

## RESUMO

HILÁRIO, Mariana Oliveira. **Sumarização e Identificação de Figuras na Narrativa: Práticas Para a Produção de Resumos Escolares de Narrativa.** 2016. 105p. Dissertação. (Mestrado Profissional em Letras). Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Departamento de Letras e Comunicação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2016.

Esta pesquisa, desenvolvida no programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), está constituída por embasamento teórico e sequência didática que visam comprovar a eficiência do trabalho com a identificação de *figura e fundo*, e diferenciação entre esses elementos, bem como do desenvolvimento das estratégias de *sumarização* na leitura, como práticas que contribuem para a produção textual do gênero *resumo escolar de narrativa*. O *resumo*, gênero textual utilizado pelos falantes a todo o momento, principalmente na modalidade oral de uso da língua, tem como características ser um gênero conciso quanto aos conteúdos apresentados, expor informações extraídas de outro texto, manter uma organização compatível à do texto original, e ter como finalidade informar os conteúdos principais desse texto original ao interlocutor através de um novo locutor. Para fundamentá-lo, levando em conta que tratamos do subgênero *resumo escolar*, utilizamos as concepções de Machado (2010). Com base nessas concepções, a produção do gênero textual em questão estaria intimamente relacionada à *sumarização*, estratégia utilizada involuntariamente pelo falante ao ler um texto (VAN DIJK, 1976; SPRENGER-CHAROLLES, 1980 apud MACHADO, 2010). Tendo em vista também que a ação de resumir aplica-se, nesta pesquisa, a trechos narrativos de romance, falamos brevemente sobre o percurso da narrativa desde Propp (1928, 1983), até as concepções atuais acerca da tipologia, com Garcia (2010). A área da Linguística em que estamos pautados é o Sociocognitivismo (KOCH; CUNHA-LIMA, 2011). Entretanto, para construir as concepções de *figura e fundo*, baseamo-nos no Funcionalismo (PEZATTI, 2011). A partir desse embasamento teórico, construímos uma sequência didática que objetiva a apropriação do aluno do sexto ano do Ensino Fundamental da habilidade de resumir sequências textuais narrativas.

**Palavras-chave:** Sumarização; Figura; Fundo; Narrativa; Resumo; Leitura; Produção Textual.

## ABSTRACT

HILÁRIO, Mariana Oliveira. **Summarization and Identification of Figures in the Narrative: Practices for the production of school summaries.** 2016. 105p. Dissertation. (Masters Profletras). Institute of Human and Social Sciences, Department of Letters and Communication, Federal Rural University of Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2016.

This research, developed in the Professional Master's Program in Languages (PROFLETRAS), consists of theoretical foundation and didactic sequence that aim to prove the efficiency of work with the identification of figure and background, and differentiation between these elements, as well as the development of strategies of summarization in reading, as practices that contribute to the textual production of the narrative school summary genre. The *summary*, which is a textual genre used by speakers at all times, especially in the oral language, has as its characteristics a concise genre with respect to the contents presented, to expose information extracted from another text, to maintain an organization compatible with that of the original text, and has the purpose of informing the main contents of this original text to the interlocutor through a new speaker. In order to substantiate it, taking into account that we are referring to the subgenre *school summaries*, we use the conceptions of Machado (2010). Based on these conceptions, the production of the textual genre in question would be closely related to the *summarization*, a strategy involuntarily used by the speaker when reading a text (VAN DIJK, 1976; SPRENGER-CHAROLLES, 1980 apud MACHADO, 2010). Considering also that the action of summarizing applies in this research to narrative excerpts of novels, we briefly discuss the course of the narrative from Propp (1928, 1983), to the current conceptions about typology, with Garcia (2010). The area of Linguistics in which we are based is Socio Cognitivism (KOCH; CUNHA-LIMA, 2011). However, to build the conceptions of *figure and background*, we are based on Functionalism (PEZATTI, 2011). From this theoretical foundation, we constructed a didactic sequence that aims at the appropriation from the student of the sixth grade of Elementary School's ability to summarize textual narrative sequences.

**Keywords:** Summarization; Figure; Background; Narrative; Summary; Reading; Textual Production.

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Primeira produção do Aluno A.....	57
Tabela 2 – Primeira produção do Aluno B.....	58
Tabela 3 – Primeira produção do Aluno C.....	59
Tabela 4 – Primeira produção do Aluno D.....	61
Tabela 5 – Atividade II – seleção de figuras do Aluno A.....	64
Tabela 6 – Atividade II – seleção de figuras do Aluno B.....	66
Tabela 7 – Atividade II – seleção de figuras do Aluno C.....	68
Tabela 8 – Atividade II – seleção de figuras do Aluno D.....	69
Tabela 9 – Atividade III – seleção de figuras do Aluno A.....	73
Tabela 10 – Atividade III – seleção de figuras do Aluno B.....	74
Tabela 11 – Atividade III – seleção de figuras do Aluno C.....	74
Tabela 12 – Atividade III – seleção de figuras do Aluno D.....	75
Tabela 13 – Atividade IV – seleção de figuras do Aluno A.....	79
Tabela 14 – Atividade IV – seleção de figuras do Aluno B.....	79
Tabela 15 – Atividade IV – seleção de figuras do Aluno C.....	80
Tabela 16 – Atividade IV – seleção de figuras do Aluno D.....	81
Tabela 17 – Seleção e produção finais do Aluno A.....	93
Tabela 18 – Seleção e produção finais do Aluno B.....	94
Tabela 19 – Seleção e produção finais do Aluno C.....	96
Tabela 20 – Seleção e produção finais do Aluno D.....	98

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	08
<b>1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	15
1.1 Perspectiva de Análise Linguística: Sociocognitivista.....	15
1.2 Noções de texto .....	20
1.3 Gênero / Tipologia.....	25
1.3.1 Breve história da narração e suas características.....	28
1.3.2 Narração – concepções atuais.....	31
1.3.3 O gênero resumo escolar de narrativa .....	33
1.4 Contribuições do Funcionalismo para a Análise das Narrativas: a Noção de Figura e Fundo.....	37
1.5 O Trabalho com o Texto Literário no Ensino Fundamental.....	41
<b>2 METODOLOGIA</b> .....	45
<b>3 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO E ANÁLISE</b> .....	51
<b>4 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	100
<b>5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	104

## INTRODUÇÃO

A produção de discursos se utiliza de características do uso da língua socialmente convencionadas, sempre levando em conta a finalidade do ato comunicativo, e “negociando” a produção de sentidos com o seu interlocutor. Seja na modalidade oral ou na escrita, os discursos, realizados através do uso linguístico, se manifestam em gêneros textuais, isto é, em estruturas linguísticas mais ou menos fixas, produzidas histórico-socialmente por falantes e com algum objetivo.

Os gêneros textuais, materializados em textos, são o que possibilita ao homem agir sobre o outro e sobre o mundo nas diversas atividades sociais. Sendo assim, consideramos que a unidade de ensino da Língua Portuguesa que torna possível ao aluno da Educação Básica um desenvolvimento linguístico para a realização de ações de linguagem em diferentes atividades é o texto enquanto gênero.

Essa produção discursiva é, na maioria das vezes, espontânea, não necessitando ser caracterizada ou explicada ao falante para que possa ser realizada. O indivíduo, através das suas interações sócio-culturais, vai construindo o seu repertório de uso linguístico como ser cultural que é. Apesar disso, alguns gêneros, como os tipicamente acadêmicos, e como aqueles que exigem um maior domínio linguístico, precisam ser aprendidos. É o caso do resumo, gênero textual que abordaremos nesta pesquisa.

Podemos atribuir ao resumo as características de ser um gênero conciso quanto aos conteúdos por ele apresentados, de expor informações extraídas de outro texto, de manter uma organização compatível à do texto original, e de ter como finalidade informar os conteúdos principais desse texto original ao interlocutor. Outra característica marcante do resumo é que o locutor, aquele que expõem o conteúdo informacional do texto original, não é o produtor do primeiro texto. Além disso, é importante observar que nesse gênero não pode conter nenhum dado adicional ou avaliação explícita – e dizemos “explícita” por acreditar que não há texto totalmente isento de subjetividade – em relação ao texto de base.

Nesta pesquisa, devemos acrescentar, o resumo a ser estudado é o resumo escolar, isto é, o resumo produzido em um contexto escolar e sobre o qual o professor faz uma avaliação. O produtor / aluno é ciente dessas implicações, também das características discursivas dos resumos em geral.

Ainda no que diz respeito à especificação do gênero trabalhado aqui, ressaltamos que o resumo escolar a ser desenvolvido terá como base trechos narrativos de romance. Esses exemplares, embora sejam fragmentos de texto, possuem a estrutura básica de uma narrativa.

Os recortes do romance utilizado foram feitos de modo que se preservasse tal estrutura, por ela fazer parte do conteúdo definido pela grade escolar da Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro, inclusive, sobre o qual são feitas avaliações em nível Municipal e Federal.

Tal tipologia é sugerida pelas Orientações Curriculares do Município do Rio de Janeiro (RIO DE JANEIRO, 2013) para as turmas de sexto ano, ano de ensino com o qual trabalharemos aqui, em todos os bimestres do ano letivo. Essa sugestão de produção textual varia de gênero, mas não de tipologia. Como exemplos, contos de fadas, lendas, fábulas, narrativas de aventura e história em quadrinhos.

Temos, então, o *resumo escolar de narrativa*. O gênero será trabalhado por meio de uma sequência didática composta por sete atividades envolvendo leitura e produção textual, com alunos de uma turma do sexto ano do segundo segmento do Ensino Fundamental. Por que, enfim, a abordagem desse tema?

Em primeiro lugar, o resumo é um gênero textual utilizado pelos falantes a todo o momento, principalmente na modalidade oral de uso da língua. Elaborar esses discursos de maneira eficaz significa não negligenciar as características do gênero, o que não é uma tarefa tão simples. É comum, por exemplo, que falantes de diversos níveis de escolaridade deixem que a sua opinião faça parte do discurso explicitamente, mesmo que a indicação seja a de apenas resumir informações.

A falta de habilidade para respeitar essa “regra” muitas vezes acarreta também a falta de habilidade para reconhecê-la. A não distinção entre a fidelidade a um texto de base e uma opinião relativa a ele torna possível que o indivíduo seja constantemente persuadido por um outro discursivamente mais consciente. Esse comportamento pode ser observado com frequência na relação entre mídia e espectador, por exemplo.

Outra dificuldade observada na produção de resumos é a de ser conciso. Há casos em que a falta de concisão se deve à inabilidade do falante em identificar uma prioridade nas informações a serem reproduzidas. Há também casos em que, identificadas essas prioridades, o indivíduo não consegue reproduzir as informações pertinentes de forma concisa, direta e clara, ou enfrenta grande dificuldade para realizar essa tarefa. A falta de competência, nesses casos, ocasiona a produção de discursos cansativos e desinteressantes, à medida que a expectativa do ato comunicativo de obter informações sucintas não é cumprida. Para trabalhar essa dificuldade, utilizaremos os conceitos de *figura* e *fundo*, com base em estudos funcionalistas (PEZATTI, 2011), que constam no capítulo I, subcapítulo 1.4.

O resumo é também uma valiosa estratégia de estudo. Textos acadêmicos e científicos, quando necessitam ser apreendidos para posteriores avaliações, podem ser compreendidos e ter os seus conteúdos fixados com mais facilidade, se resumidos.

Além disso, as capacidades utilizadas para a produção de resumos são indispensáveis à produção de outros gêneros, como resenhas, artigos, relatórios etc., que são pedidos com frequência principalmente a estudantes do Ensino Superior. Além do mais, isso acontece no curso de qualquer disciplina, não sendo restrito às aulas de Língua Portuguesa.

Como última justificativa, observamos a sugestão dos PCNs. Segundo o documento, é necessário que se desenvolvam, no Ensino Fundamental, atividades de reproduções, paráfrases e resumos, pois elas liberam o aluno, até certo ponto, da elaboração de um plano de conteúdo. Isto é, o educando não precisa, nesse caso, criar o conteúdo a ser exposto no texto – o que dizer –, dando vez ao desenvolvimento de aspectos do plano de expressão – como dizer.

No que diz respeito à escolha do trabalho com um romance como base textual para a confecção dos resumos, também levamos em consideração indicações da Secretaria de Educação do Município em questão. De acordo com essas considerações, espera-se que seja lido pelos alunos pelo menos um livro por bimestre.

Visto que ler não é apenas decodificar palavras, a abordagem do texto literário, embora não seja foco desta pesquisa, justifica-se pelo desenvolvimento da habilidade de perceber pensamentos, fazer associações lógicas, e relacionar toda informação nova aos conhecimentos anteriores sobre o tema, inclusive, tomando posições críticas sobre elas. Com isso, torna-se evidente a necessidade de valorizar a leitura como fonte de conhecimento e de reconhecimento.

Para isso, é preciso superar o emprego utilitarista da linguagem, em que se foca apenas no domínio técnico dela. É necessário que se compreendam as produções humanas como elaborações manipuláveis, passíveis de construção, desconstrução e reconstrução.

A literatura, arte que se constrói por meio das palavras, é o que vai possibilitar esse tipo de trabalho, à medida que proporciona uma educação de sensibilidade, põe em questão o que parece ser “normal”, questiona o simplesmente dado por meio da liberdade necessária à fruição estética e humaniza o homem, tão coisificado na sociedade atual.

Assim, busca-se trabalhar textos tendo como meta não só a capacidade de manipular estruturas da língua, mas também de despertar o humanismo, a autonomia intelectual e o pensamento crítico no aluno.

Passando aos objetivos, em geral, este trabalho propõe o desenvolvimento da habilidade de produzir resumos escolares de narrativa a partir de trechos narrativos do

romance *Razanique e o Livro de Magia* (MICHI, 2004) por alunos do sexto ano do segundo segmento do Ensino Fundamental. A proposta foi desenvolvida através de uma sequência didática baseada nas concepções de Dolz e Schneuwly (2004), e contém sete atividades que envolvem leitura e produção textual. A metodologia em questão pode ser analisada no capítulo II – Metodologia.

Como objetivos específicos, podemos destacar:

- O aperfeiçoamento da leitura motivada, na qual o aluno deve não só compreender o sentido global do texto, mas também identificar as informações necessárias aos objetivos do ato comunicativo;
- O desenvolvimento da capacidade de parafrasear informações contidas em um texto de base, sendo fiel aos dados apresentados, à ordem em que estão dispostos, e sendo conciso;
- A potencialização da habilidade de narrar, graças ao aperfeiçoamento da identificação e da confecção dos elementos estruturais da tipologia;
- A apropriação do gênero textual resumo escolar de narrativa e de suas características, que são aplicáveis também a outros gêneros de texto;
- A otimização da formação leitora, pautada no desenvolvimento do humanismo, da autonomia intelectual e do pensamento crítico, proporcionados pelo trato com o texto literário.

Nesse ponto, cabe a nós identificar e justificar a base teórica eleita para fundamentar a pesquisa, na qual se pauta a abordagem desses tópicos.

Vista, a partir da década de 80, como um produto cultural, a escrita é uma habilidade exigida socialmente. Assim sendo, práticas de ensino mecânico da leitura e da escrita acarretam, muitas vezes, o analfabetismo funcional, não suprimindo as necessidades do uso social dessas habilidades. Por isso, métodos tradicionais de ensino mecânico vêm dando lugar a métodos sociocognitivistas, com os quais condiz a presente pesquisa.

Dentro da perspectiva sociocognitivista, com base em Koch e Cunha-Lima (2011), detalhada no capítulo I, subcapítulo 1.1, pautamo-nos na abordagem contextualizada dos textos. Assim, o professor tem como papel intervir no processo de aquisição de habilidades para torná-las efetivas, enquanto o aluno reflete e levanta hipóteses sobre o que faz, através de práticas conscientes, com textos que signifiquem algo a ele.

Nessa perspectiva, assumimos a necessidade de observar os aspectos sociocognitivos envolvidos no desenvolvimento das habilidades de uso linguístico propostas aqui. Tais processos sociocognitivos são concebidos como elementos que constituem e são constituídos

pelas práticas sociais e culturais, que, nesta pesquisa, são representadas pela compreensão e prática do gênero textual resumo escolar de narrativa.

Tendo feito todas as considerações principais acerca deste trabalho, é necessário mencionar a nossa trajetória até a escolha do trabalho com este tema.

Inicialmente propusemos desenvolver a pesquisa com o objetivo de solucionar ou amenizar a dificuldade dos alunos com a coesão e a coerência dos seus textos do gênero resumo escolar de narrativa, especificamente no que diz respeito à sua *organização tópica*.

A proposta inicial foi motivada por ter verificado, nas aulas de produção textual com o sexto ano em questão, que, apesar dos esforços das orientações dadas a respeito da elaboração de textos do gênero conto, muitos dos alunos não construíam as suas narrativas de maneira competente no que diz respeito à sua organização temática e à sua respectiva paragrafação.

No entanto, à medida que a sequência didática elaborada para esta finalidade foi sendo aplicada, percebeu-se que o problema da organização tópica tinha como causa uma deficiência principalmente no plano de conteúdo, nem tanto no plano de expressão. Isso ficou evidente quando, ainda na primeira etapa das atividades em sala de aula, que visavam salientar as características e objetivos do gênero, os educandos já não apresentavam incoerências quanto à progressão das informações que deviam ser apresentados nos resumos.

Assim, pudemos perceber que, antes da dificuldade em organizar os resumos adequadamente quanto à disposição dos assuntos tratados no texto de origem, os educandos esbarravam na compreensão de o que deveriam fazer. Em não saber com clareza o que deveriam apresentar em suas produções textuais residia a atitude das crianças de eleger qualquer informação contida no texto e origem e reproduzi-la, de forma fragmentada e aleatória.

Ao perceber essa barreira, admitimos a necessidade de focar primeiro no detalhamento do gênero, quando nos depararíamos com a identificação de *figura e fundo* nos textos de base. A ideia era, em um segundo momento, passar ao trabalho com a organização tópica. Não foi necessário, entretanto, o que verificaremos com mais detalhes, na prática, no capítulo III – Proposta de Intervenção e Análise.

Em suma, esta pesquisa, que inicialmente propunha aprimorar a habilidade dos alunos de desenvolver resumos escolares de narrativa coesos e coerentes quanto à sua organização tópica, passou por uma mudança de foco. Passamos a priorizar aqui o desenvolvimento de estratégias de leitura (a *sumarização*) e a identificação das *figuras* em fragmentos narrativos de romance.

Vemos como justificativa para essa mudança a identificação por nós da dificuldade maior dos educandos em relação à produção textual de resumos escolares de narrativa coesos e coerentes: a prática de leitura motivada, visando à identificação das *figuras* existentes no texto de base, ou seja, das informações cruciais existentes no exemplar a ser resumido.

Como prova disso, temos os principais desvios cometidos pelos alunos em suas produções textuais iniciais, no diagnóstico, que expusemos no capítulo III – Metodologia. Em uma lista de nove dificuldades principais identificadas, sete delas dizem respeito à eleição adequada de *figuras*. Vejamos:

- Ausência da *figura* do conflito;
- Ausência da *figura* do clímax;
- Ausência da *figura* do desfecho;
- Modificação semântica da *figura* da situação inicial;
- Modificação semântica da *figura* do conflito;
- Modificação semântica da *figura* do clímax;
- Modificação semântica da *figura* do desfecho;

Por fim, vejamos a composição organizacional da pesquisa, composta por três capítulos:

No capítulo I – Fundamentação Teórica –, discorreremos sobre a linha de pesquisa em que se apoia este trabalho, o sociocognitivismo (1.1), com base em Koch e Cunha-Lima (2011); sobre a nossa concepção de texto (1.2), baseados em Koch (2009), Bakhtin (2010) e Traváglia (2009); e diferenciamos gênero textual e tipo textual (1.3), a partir do que diz Marcuschi (2010). Neste subcapítulo, apresentamos três seções: na primeira, está exposta uma breve história do texto narrativo (1.3.1), com base no que diz Vieira (2001); na segunda, as concepções atuais da narrativa (1.3.2), com base em Garcia (2010); por último (1.3.3), falamos sobre o gênero a ser trabalhado – *resumo escolar de narrativa* – a partir de Machado (2010). Na continuação, o subcapítulo 1.4 contém as contribuições do funcionalismo para a pesquisa (PEZATTI, 2011), com a noção de *figura e fundo*, de acordo com Azevedo (2006); o subcapítulo 1.5 fala sobre o trabalho com o texto literário no Ensino Fundamental, com base principalmente em Candido (1995).

Passando ao capítulo II, indicamos, neste ponto, a metodologia a ser empregada na pesquisa, na mediação pedagógica feita em sala de aula, com os alunos do sexto ano do Ensino Fundamental.

O capítulo III – Proposta de intervenção e análise – explica a composição da sequência didática desenvolvida, seus objetivos e a sua análise com os respectivos resultados.

Por fim, com as Considerações Finais, fazemos as últimas reflexões sobre todo o trabalho desenvolvido, levando em conta os seus sucessos e fracassos.

# 1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

## 1.1 Perspectiva de Análise Linguística: Sociocognitivista

Em 1950, o behaviorismo fazia um estudo do ser humano baseado exclusivamente em suas atitudes externadas a partir de determinados estímulos. Qualquer outro elemento do comportamento humano interno ou subjetivo era ignorado por essa corrente de pesquisa, concebendo a mente como algo inacessível ao método científico. Como reação a esses estudos, surgiu, principalmente a partir dessa década, o cognitivismo (KOCH; CUNHA-LIMA, 2011).

As ciências cognitivas, inicialmente, foram introduzidas por lógico-matemáticos, que mostraram que a análise dos processos da inteligência do homem era possível. Assim, os processos mentais e a mente tornaram-se os objetos de investigação fundamentais dessa nova ciência.

Os pesquisadores tentavam responder perguntas como “Como o conhecimento se representa e se estrutura na mente?”, “A mente é formada por partes individuais que se coordenam, ou essas partes são todas conectadas?”, “Como se dá a organização da memória?”, “Os nossos conhecimentos são inatos, ou advém da nossa experiência?”. Para responder a tantos questionamentos, os cientistas cognitivos desenvolveram métodos específicos, dos quais o fundamental era o uso do computador.

A linguagem, uma das capacidades cognitivas que mais interessava aos pesquisadores cognitivos clássicos, embora tivesse claramente uma dimensão social, não foi estudada por esse ângulo. Por muito tempo, não houve um diálogo entre os estudos do cognitivo e os estudos do social, colocados, muitas vezes, em lados opostos.

O cognitivista clássico assumia a existência de uma forte relação entre as duas áreas, mas não se preocupava com a associação delas naquele momento. Isto é, mesmo que fosse inegável a existência de uma ligação entre vida social e desenvolvimento cognitivo, o cognitivista clássico acreditava que as suas pesquisas não dependiam da consideração desse fato.

Pragmaticistas, sociolinguistas, etnolinguistas e a maioria dos pesquisadores interessados nos aspectos sociais da língua também não se preocuparam com o lado cognitivo. Consideravam a mente como totalmente separada do corpo.

Dessa forma, pode-se dizer que, enquanto o grupo dos cognitivistas clássicos se atinha exclusivamente a aspectos inatos, individuais, internos e universais do processamento

linguístico, outro grupo, formado por cientistas sociais de várias especificidades, atinha-se fundamentalmente ao lado externo, social e histórico da linguagem.

Desde o final da década de 1980, entretanto, o diálogo entre essas ciências tem aumentado. Com isso, percebeu-se que os eventos cognitivos e a linguagem são fenômenos da construção de sentidos que acontecem na vida social. Para os pesquisadores de ambas as origens, a natureza da linguagem perpassa por ações coordenadas entre os falantes, com a utilização de recursos individuais, internos, cognitivos e sociais. O desenvolvimento da linguagem, assim, é resultado tanto de elementos psicológicos quanto de ações sociais e históricas.

Hoje se considera que é impossível estudar processos mentais separados do organismo em que se situam e do meio social onde acontecem, pois muitos deles resultam exatamente da atividade interativa. Na área da Linguística ocorre o mesmo; acredita-se que categorias importantes para o processamento textual como a de memória, a de representação dos conhecimentos prévios e a de atenção não podem ser verificadas à margem dos aspectos cognitivos.

Com isso, a principal questão que o sociocognitivismo procura responder não está relacionada à compreensão dos aspectos cognitivos e sociais do desenvolvimento do fenômeno linguístico em separado, ou das relações entre um e outro aspecto. Isso porque se exclui a possibilidade de compreendê-los separadamente, já que se entende que não são elementos estanques. A questão principal para o sociocognitivismo atualmente é “Como a cognição se constitui na interação?” (KOCH; CUNHA-LIMA, 2011, p. 256). A pergunta pressupõe que os processos cognitivos contidos no fenômeno da linguagem constituem e são constituídos pelas e nas práticas sociais e culturais.

Um grande problema reside na consideração de cognição como algo que acontece no interior do indivíduo. Constitui um equívoco atribuir propriedades originadas em processos sociais exclusivamente ao desenvolvimento interno das mentes envolvidas nesse processo. Nesse caso, mentes situadas em sociedades primitivas teriam maneiras inferiores de tratar a realidade quando comparadas a mentes situadas em sociedades tecnologicamente avançadas.

Como exemplo, cita-se a ação conjunta de navegadores da marinha dos EUA com o objetivo de navegar embarcações grandes dentro de um canal. A troca de informações entre a equipe para realizar essa tarefa, sobre posição e velocidade da embarcação, por exemplo, são captadas por vários membros da tripulação interativamente. As atitudes tomadas, como mudanças na aceleração do navio e o ângulo de aproximação do porto não são resultado de processos que têm origem dentro da cabeça dos indivíduos, mas de processos computados na

interação entre todos os envolvidos. A mesma atividade é realizada por povos menos tecnológicos da Polinésia, por exemplo, compostos por grandes navegadores, através de procedimentos e processamentos bem diferentes (HUTCHINS, 1995, apud KOCH; CUNHA-LIMA, 2011, p. 278).

Isso acontece porque os processos mentais são *computados*<sup>1</sup> pelos indivíduos na comunidade, nas ferramentas utilizadas, nos recursos que o ambiente disponibiliza e na atividade em conjunto entre várias mentes, não dependendo da suposta “superioridade” cognitiva dos seres envolvidos.

Da mesma maneira podemos explicar a estruturação do conhecimento lexical, agregando a interação e a negociação como processos básicos na construção de sentidos. De outra forma, como explicar o fato de as palavras terem sentidos tão flexíveis e, ao mesmo tempo, tão precisos quando são usadas?

Grande parte da cognição, então, é realizada fora da mente, e não dentro dela, havendo nisso uma inter-relação complexa. Como exemplo, ao preparar uma receita culinária com o auxílio de alguém. Nesse caso, existe uma atividade constituída culturalmente que orienta os processos mentais internos dos indivíduos. Estes desenvolvem estratégias para atender as demandas sociais com as quais se deparam.

A concepção de que o uso linguístico é uma ação não é nova na Linguística. As pesquisas na área da pragmática tradicionalmente abordam o fenômeno linguístico como um tipo de ação, não como um sistema de regras. Entretanto, a Teoria dos Atos de Fala proposta por John Searle e John Austin, e a Análise da Conversação proposta por Paul Grice deixam de lado o aspecto de ação conjunta da linguagem e a sua dimensão situada. Essas teorias postulam que o papel do locutor é expressar adequadamente o que intenciona, e o do interlocutor é identificar essas intenções.

Esse ponto de vista deixa de lado a imprescindível atividade de negociação realizada pelo interlocutor no estabelecimento do sentido. Deixa de lado o fato de que o locutor planeja o que vai dizer com base no que sabe a respeito dos conhecimentos prévios do ouvinte, sua relação e suas habilidades.

O conhecimento partilhado, isto é, todos os elementos do contexto e o que os falantes dizem um ao outro com base nas suas experiências perceptuais, está sempre em movimento dinâmico. A própria troca linguística é um novo conhecimento partilhado. Numa interação face a face, por exemplo, o contexto físico imediato compõe esse conhecimento. Esse

---

<sup>1</sup> Termo utilizado pelas autoras do capítulo, Koch e Cunha-Lima (2011), com base em Hutchins (1995), que se refere à realização dos processamentos mentais.

processo norteia o ato comunicativo no que diz respeito ao tipo de informação a ser exposta e a que deve ficar implícita, aos fatos que devem chamar a atenção, à postura que um falante deve ter em relação ao outro e a que gêneros podem ser utilizados na interação.

Podemos dizer que a base da atividade linguística é a interação entre os falantes, o conhecimento compartilhado entre eles e a atenção que os falantes dedicam um ao outro para que haja comunicação. Assim, o evento linguístico não é algo praticado individualmente pelos indivíduos, mas uma atividade que se faz em conjunto.

As ações verbais são ações conjuntas, ou seja, usar a linguagem é sempre se engajar em alguma ação na qual a linguagem é o meio e o lugar onde a ação acontece necessariamente em coordenação com os outros. Essas ações, contudo, não são realizações autônomas de sujeitos livres e iguais. São ações que se desenrolam em contextos sociais, com finalidades sociais e com papéis distribuídos socialmente. Os rituais, os gêneros e as formas verbais disponíveis não são nada neutros quanto a esse contexto social e histórico (KOCH; CUNHA-LIMA, 2011, p. 285).

Ainda assim, ver a linguagem como ação conjunta não basta para entendê-la como o processo que é. Além de ser conjunta, a linguagem é uma ação social, situada histórico e culturalmente. É essa característica que autoriza e desautoriza o falante a produzir determinado sentido. Como exemplo, podemos citar o contexto de sala de aula em que o professor (locutor), ao interagir com os alunos (interlocutor), os autoriza ou não a interpretar a sua fala de determinada maneira, e de usar determinada expressão para referir-se a algo.

Por isso, para entender o significado de uma produção linguística é necessário observar a língua em funcionamento, como os falantes constroem o sentido nessa interação, e como se envolvem nessa atividade. Também é preciso considerar o contexto mais imediato da ação verbal e a relação dos usos linguísticos com as condições de produção.

Os autores inspirados nessa ideia admitem a análise do uso da linguagem apenas quando o material analisado configurar uma situação real de interação. Na sua concepção, abordagens da língua como um sistema isolado negligenciam fatores importantes do seu funcionamento.

Uma explicação apropriada do processo cognitivo sobre o uso da língua, então, deve incluir o fato de que as atividades linguísticas são realizadas em contextos reais de uso. A interação, a negociação, a sensibilidade e a flexibilidade com que os processos cognitivos ocorrem não podem ser ignoradas.

O processamento textual nessa perspectiva contextual é um dos aspectos que o cognitivismo procura explicar. Atividades de compreensão textual, como identificar o tópico

principal de um texto, seus temas principais, resumi-lo e fazer inferências são processos de interesse para essa ciência. Para isso, tornou-se necessária uma visão social da cognição, pois ficou evidente que o processamento dos textos envolve aspectos sociais e interacionais.

Compreender textos depende sempre, então, de uma grande parcela de conhecimentos partilhados. Ativamos modelos de situação, expectativas sobre estados de coisas que nos guiam no processo de compreensão. Estes modelos, estruturas complexas que organizam o conhecimento, despertam muita atenção na Linguística Textual e nas ciências cognitivas (KOCH; CUNHA-LIMA, 2011, p. 292).

A Linguística Textual elaborou, diante desse ponto de vista, uma de suas principais formulações: a de que nenhum texto é completamente explícito, já que a sua produção e compreensão dependem em grande parte de elementos que são mobilizados interativamente e através desses modelos.

No curso do processamento dos textos, os modelos ou esquemas possibilitam que o indivíduo faça diversas inferências. Chamados de esquemas, *frames*, cenários, *scripts*, modelos mentais, modelos experienciais, episódicos ou de situação, estes conhecimentos dividem-se em conhecimentos procedurais e enciclopédicos. Os procedurais são conhecimentos de cunho prático, relacionados a “como fazer”. Como exemplo, a identificação do momento certo de falar e de calar nas interações. Os enciclopédicos estão relacionados a estados das coisas e conceitos sobre elas. São conhecimentos gerais compartilhados culturalmente por indivíduos, como, por exemplo, conhecimentos oriundos de experiências pessoais.

Os textos não só se apoiam nesses conhecimentos para fazer sentido, como também os constroem e os modificam nos processos interacionais; são inclusive uma das principais fontes de conhecimento. Os textos, dessa forma, propiciam a circulação e construção de conhecimentos partilhados entre os indivíduos, pois promovem o desenvolvimento da cognição social e da organização do conhecimento de determinada cultura. Por isso os textos têm um papel tão importante nos estudos que relacionam cognição e vida social – o sociocognitivismo.

Uma questão importante para o sociocognitivismo ao estudar o texto é compreender como o sentido da referência é construído para falar do mundo. Nessa investigação, rejeita-se a ideia tradicional de que a linguagem é utilizada para representar e espelhar o mundo, dependendo, para isso, de condições de verdade e semelhança que permitam o uso de determinada palavra para determinado elemento.

Para os sociocognitivistas, o sentido das palavras é negociado no momento da interação; ele é situado histórica e socialmente. Não há uma base de cálculos com regras rígidas previamente estabelecidas para depreender um sentido que seja imanente às palavras. Em vez disso, esses estudiosos adotam a visão de referência como uma propriedade das palavras, falando de “referenciação”, na tentativa de transmitir o seu aspecto dinâmico, de atividade.

De acordo com Koch e Cunha-Lima (2011, p. 294), “a linguagem não traz os objetos do mundo para dentro do discurso e sim trata esses objetos de diversas maneiras, a fim de atender a diversos propósitos comunicativos: passa-se a falar, então, em objetos-de-discurso”. Isto é, a depender do propósito comunicativo, os objetos de discurso, que são os elementos do mundo, são trazidos à interação. Isso acontece de formas variadas, não havendo uma referência exata, tampouco única, para fazê-lo.

Com base nas mesmas autoras (KOCH; CUNHA-LIMA, 2011, p. 295), podemos afirmar que os textos não são explícitos, pois não há em sua superfície tudo o que é necessário para compreendê-los. Também não apontam uma instrução clara de como preencher as lacunas do que é implícito para chegar ao seu entendimento. Assim, “todo texto requer uma atividade de “enriquecimento” das formas que estão na superfície, do emprego de conhecimentos prévios e de várias estratégias interpretativas”.

Com base nos princípios do sociocognitivismo apresentados, pautamos a nossa compreensão de texto e de uso linguístico. O desenvolvimento dos processos cognitivos propostos nesta pesquisa, como identificar o tópico principal de um texto, resumi-lo, parafraseá-lo, fazer inferências que tornem possível a sua coerência e, enfim, lançar mão do uso da língua como processo interativo para significar o mundo baseia-se nesses conhecimentos.

Acredita-se, assim, que um processo de aprendizagem baseado no texto enquanto elemento de ação e interação social, e enquanto verdadeira unidade de análise e de realização da língua é relevante e adequado às propostas atuais para o ensino de Língua Portuguesa.

## **1.2 Noções de Texto**

Koch e Fávero (2012), em seu trabalho relacionado a investigações do Instituto de Pesquisas Linguísticas “Sedes Sapientiae” para Estudos de Português, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, apontam as teorias referentes a “texto” que surgiram nas últimas décadas na Europa. Conforme a sintetização dessas concepções, feita pelas

autoras, os termos texto e discurso devem ser diferenciados, à medida que se pode considerar texto, de maneira bastante abrangente, qualquer forma de utilização da linguagem por meio de símbolos que transmitam alguma mensagem, isto é, qualquer forma de comunicação: músicas, pinturas, esculturas, gestos, ou seja, representações verbais e não verbais de elementos que façam sentido para o outro. As suas representações verbais são feitas através da língua, formada arbitrariamente por signos<sup>2</sup>.

É lícito concluir, portanto, que o termo *texto* pode ser tomado em duas acepções: *texto*, em sentido *lato*, designa toda e qualquer manifestação da capacidade textual do ser humano (quer se trate de um poema, quer de uma música, uma pintura, um filme, uma escultura etc.), isto é, qualquer tipo de comunicação realizado por meio de um sistema de signos. Em se tratando de linguagem verbal, temos o *discurso*, atividade comunicativa de um falante, em uma situação de comunicação dada, englobando um conjunto de enunciados produzidos pelo locutor (ou por este e seu interlocutor, no caso do diálogo) e o evento de sua enunciação. O discurso é manifestado, linguisticamente, por meio de textos (em sentido *estrito*). (KOCH; FÁVERO, 2012, p. 34).

Assim, o discurso, manifestado por meio de textos, é indissociável do contexto em que se realiza. Ele é baseado em representações que os indivíduos têm de si mesmos, do outro, da realidade, da situação e da finalidade a que se presta.

Partindo da concepção de linguagem como veículo de interação social, ou de manifestação de discursos, antigas práticas de ensino de Língua Portuguesa fundamentadas apenas na Gramática Normativa tornam-se inadequadas. Sempre com uma finalidade, o falante se utiliza do conhecimento linguístico que possui para comunicar-se, para atuar socialmente.

Vejamos, a seguir, brevemente, o percurso que levou os estudos acerca do *texto* até a Linguística Textual, bem como algumas das suas concepções.

De acordo com Koch (2009, p.15),

o homem utiliza a língua porque vive em comunidades, nas quais tem necessidade de comunicar-se com os seus semelhantes, de estabelecer com eles relações dos mais variados tipos, de obter deles reações ou comportamentos, de atuar sobre eles das mais diversas maneiras, enfim, de interagir socialmente por meio do seu discurso.

---

<sup>2</sup> Os signos (Aguilar, 2004, p.40) são a união de um significante (os sons que formam uma palavra) e um significado (o que se compreende com o emprego do signo).

Além de desenvolver a linguagem verbal, também constitui capacidade de qualquer falante, reconhecer um texto lógico, coerente, e estranhar um texto incompleto, confuso, ilógico. Daí a necessidade de compreender o que faz com que um texto seja considerado texto, isto é, o que torna um texto coerente, conferindo a ele textualidade.

A busca da compreensão acerca da textualidade fez surgir, antes da Linguística Textual, a *Gramática Textual*. Até então, realizava-se a *análise transfrástica*, que concebia o texto como uma sequência de enunciados coerentes entre si, analisando-o, porém, não como um todo, mas de forma fragmentada. A gramática textual surgiu com a visão de que o texto é um conjunto de significações, e não a soma de várias delas, afixadas pelas frases.

Percebendo outra capacidade do falante, a de adequar a sua linguagem às diversas situações de comunicação às quais é submetido, a competência textual tornou-se competência comunicativa, surgindo, com isso, a *teoria de texto*, uma abordagem que verifica o texto em seu contexto pragmático. Deste modo, ao analisar um texto, passou-se a observar também um conjunto de condições externas a ele, como o seu contexto de produção e de recepção. A respeito disso, Koch e Fávero (2012, p. 21) apontam:

Para Schmidt, o *ato de comunicação*, como forma específica de interação social, torna-se o *explicandum* da linguística, de modo que a competência que constitui a base empírica da teoria de texto deixa de ser a competência textual, passando a ser *competência comunicativa* (capacidade de o falante empregar adequadamente a linguagem nas diversas situações de comunicação).

A Linguística Textual, que teve seu início na Alemanha por volta de 1960, tem como objeto de estudo, assim como a Teoria de Texto, os textos orais e escritos compostos por dois signos linguísticos no mínimo, podendo, um deles, ser suprido pelo contexto quando o signo verbal for apenas um.

Importante reforçar neste ponto a diferença entre texto e discurso. Segundo Koch (2009, p. 19), “o discurso manifesta-se linguisticamente por meio de textos – em sentido estrito – que consistem em qualquer passagem falada ou escrita, capaz de formar um todo comunicativo”. O discurso não se caracteriza apenas pelo conjunto de enunciados constituintes de uma significação em sua amplitude, mas também por um contexto de interação onde há um locutor, instituído como EU, que possui representações de si, do outro – interlocutor – e do evento de sua enunciação, sempre com uma motivação / finalidade.

Ora, se é manifestado por meio de textos, o discurso, necessariamente, é dotado de coesão e coerência, possuindo, assim, textualidade, ou seja, possuindo um conjunto de

enunciados interligados entre si de acordo com as ideias que expressam, de que resulta uma mensagem completa. Halliday (1973 apud KOCH, 2009, p. 20) define “texto como realização verbal entendida como uma organização de sentido, que tem o valor de uma mensagem completa e válida num contexto dado”, especificando que se trata de um exemplar da língua em uso, não de forma, mas de significado.

À Linguística Textual, tomando o texto como material de trabalho, cabe analisar e explicar o que faz com que um texto seja considerado como tal, isto é, o que confere a ele textualidade. São sete os fatores de que depende a sua *tessitura*<sup>3</sup>: *coesão, coerência, informatividade, situacionalidade, intertextualidade, intencionalidade e aceitabilidade*.

Entende-se por coesão a referência que se faz a um termo ou ideia expressos anteriormente num texto, realizando um encadeamento entre eles; por coerência, a propriedade de fazer sentido, de expressar algo que seja compreensível para o outro; a informatividade, cujo grau depende do conhecimento de mundo do interlocutor, são as informações significativas proporcionadas pelo texto; a situacionalidade é a adequação do texto ao contexto a que se relaciona; intertextualidade são as referências feitas a textos já existentes partindo do princípio de que tais textos fazem parte do conhecimento prévio do interlocutor; a intencionalidade tem a ver com os objetivos do locutor ao produzir o texto; e a aceitabilidade depende do esforço que o interlocutor faz para compreender a mensagem que o locutor pretende transmitir, colaborando no processo de formação de sentido.

Numa perspectiva sociointerativista da produção textual, Marcuschi (2008, p. 58) posiciona a noção de *texto* no âmbito das expressões linguísticas e da sua organização. Os textos são, assim, o único material linguístico portador de sentido possível de ser analisado. Para o autor, o texto é como um tecido estruturado que dispõe de significado graças a ações linguísticas vinculadas ao mundo. O texto, nessa visão, não apenas *reflete* o mundo, ele o *refrata*, pois tem o poder de reordená-lo e reconstruí-lo.

Concordando com Beaugrand, Marcuschi adota a seguinte noção de texto: “um evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, sociais e comunicativas” (BEAUGRAND, 1997 apud MARCUSCHI, 2008, p. 72).

Travaglia (2009, p. 21), em seus estudos voltados para o ensino da gramática partindo da reflexão sobre a sua utilização, expõe três concepções de linguagem diferentes, que, consequentemente, subentendem três noções diferentes de texto.

A primeira delas compreende a linguagem como expressão do pensamento, concebendo a enunciação como um evento individual que não afeta o outro, nem é

<sup>3</sup> Termo utilizado por Koch (2009, p.20) como equivalente a textualidade.

influenciado por fatores externos. Supõe-se que, ao utilizar a linguagem, o falante aciona regras inerentes à cognição humana que são seguidas para uma organização – que seria lógica – do pensamento e da linguagem.

Nessa acepção, o texto seria um evento linguístico utilizado nas interações comunicativas, mas que “não depende em nada de para quem se fala, em que situação se fala (onde, como, quando), para que se fala” (TRAVÁGLIA, 2009, p. 22).

A segunda concepção de linguagem apresentada por Traváglia (2009, p. 22) concebe a “linguagem como instrumento de comunicação, como meio objetivo para a comunicação”. Nesse caso, ela é externa à consciência do indivíduo, só restando a ele aceitá-la como tal. Nessa perspectiva – formalista – separa-se o homem do seu contexto social. Baseados nela, estão os estudos estruturalistas, de Saussure, e transformacionalistas, de Chomsky.

Nesse caso, o texto seria uma codificação de informações ; um conjunto de signos combinados segundo regras, que possibilita a transmissão de uma mensagem.

A linguagem vista como processo de interação é a terceira das concepções apresentadas por Traváglia. Esse ponto de vista é seguido pelos estudiosos das correntes da Linguística Textual, Teoria do discurso, Análise do Discurso, Análise da Conversação, Semântica Argumentativa, e todas as correntes que possuem alguma ligação à Pragmática.

Segundo Traváglia (2009, p. 23):

A linguagem é pois um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico.

A partir desse ponto de vista, percebe-se, o texto é concebido como um fenômeno social de interação verbal concretizado pela enunciação. Enunciação, vista aqui, como o texto em ação, sendo utilizado em determinado contexto comunicativo.

Esta última concepção dialoga com o que estabelece Bakhtin (2010, p. 93). De acordo com o filósofo e estudioso da linguagem verbal humana, “a língua apresenta-se como uma corrente evolutiva ininterrupta”, opondo-se totalmente à noção de língua como sistema imutável de normas. Para o autor, o “lapso de tempo em cujos limites é possível construir um sistema sincrônico não passa de uma ficção” (BAKHTIN, 2010, p. 94).

A língua, seguindo esses parâmetros, é formada por signos variáveis e flexíveis, sendo incorporada dessa forma tanto para o locutor, quanto para o interlocutor no ato da enunciação.

Ato, esse, que implica sempre um contexto ideológico ou vivencial, ao qual o falante de uma dada comunidade linguística<sup>4</sup> reage.

O contexto social mais imediato é fundamental nesse processo, não existindo, pois, língua fora dele. Cada locutor tem um auditório social definido, no qual se insere e ao qual se exprime. Isto é, o locutor enuncia sempre para alguém, com alguma finalidade, levando em consideração os contornos sociais de onde está inserido. A partir de tais considerações é que esse sujeito objetivará expressar algum conteúdo.

O conteúdo a exprimir e sua objetivação externa são criados, como vimos, a partir de um único e mesmo material, pois não existe atividade mental sem expressão semiótica [...] o centro organizador e formador não se situa no interior, mas no exterior. Não é a atividade mental que organiza a expressão, mas, ao contrário, é a expressão que organiza a atividade mental. (BAKHTIN, 2010, p. 116).

Isto posto, pode-se moldar o *texto*, na concepção bakhtiniana, como evento variável e flexível, componente da enunciação, que se constitui com base em outros enunciados, como resposta a outros mais, em determinado contexto. Logo, o enunciado é concebido aqui como a junção do texto e dos outros componentes da situação comunicativa.

### 1.3 Gênero / Tipologia

Partindo da concepção de que todo texto se manifesta através de um gênero, torna-se matéria de grande importância, tanto para a sua compreensão quanto para a sua produção, o conhecimento do funcionamento dos gêneros textuais. É isso o que propõem os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), ao postular que a abordagem dos textos orais ou escritos na escola deve ser feita na base dos gêneros.

Já se tornou evidente que os gêneros textuais surgem à medida que se tornam necessários às práticas sociais, sendo, dessa maneira, relacionados à cultura das comunidades linguísticas. Por isso, hoje, com as inovações tecnológicas, pode-se perceber uma maior diversidade de gêneros em comparação com a sociedade de um século atrás.

Marcuschi (2010, p. 22) explica que “é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum gênero, assim como é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum texto”. Isso significa dizer que todas as produções verbais dos falantes se dão por meio de

---

<sup>4</sup> O termo *comunidade linguística* refere-se, aqui, ao conjunto de falantes nativos de uma língua.

textos, orais ou escritos, que, por sua vez, caracterizam um gênero. Tais características dizem respeito principalmente a sua função comunicativa, e não à sua composição enquanto forma.

Além de ter um interlocutor, o essencial em uma enunciação, ou seja, na produção de um discurso, por conseguinte, na utilização de um gênero discursivo, é a situação social onde ela ocorre. A comunicação verbal, para ser totalmente efetiva, não pode ser depreendida da sua situação de produção. Esse contexto de produção é que vai obrigar o discurso interior a configurar-se em uma expressão linguística definida histórico-socialmente. Tais expressões linguísticas, os gêneros do discurso, relativamente estáveis e surgem à medida que novas relações e ambientes sociais formam-se, trazendo novas motivações e necessidades para o desenvolvimento dos enunciados.

Bakhtin (2010, p. 127) conclui o que é imprescindível no uso da língua:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua.

Também é verdade que os novos gêneros, os mais recentes, criados a partir das demandas sociais originadas no desenvolvimento tecnológico, não são inovações absolutas. Eles surgem como variações de um gênero já existente, como é o caso do telefonema, similar à conversação face a face, que surgiu com o advento do canal telefônico.

Criados de acordo com as necessidades que surgem nas atividades comunicativas, os gêneros não possuem uma estrutura fixa. Eles são “relativamente estáveis”, como aponta Marcuschi (2010, p. 30), com base em Bakhtin (1997), mas, muitas vezes assumem características que são mais comuns em práticas sociais diversas, além de apresentarem heterogeneidade tipológica. Essa última denominação diz respeito às sequências textuais contidas nos gêneros, os tipos textuais.

Usamos a expressão tipo textual para designar uma espécie de construção teórica definida pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas). Em geral, os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção. (MARCUSCHI, 2010, p. 23)

Os tipos textuais são bem definidos linguisticamente. Suas características estruturais são o que possibilita identificá-los como um ou outro tipo. Para o reconhecimento dos

gêneros, entretanto, devemos observar outros detalhes. Também se leva em conta, na identificação e produção de um gênero, a natureza do conteúdo que veicula, a variedade linguística utilizada, o tipo de situação em que circula – o que tem relação direta com a variedade linguística –, a relação entre os participantes, e os objetivos do ato de comunicação. Assim, para lançar mão de um gênero textual nas práticas discursivas diárias, o falante não tenta enquadrar seus enunciados a uma estrutura linguística, mas os produz de acordo com as particularidades da situação comunicativa.

Os tipos textuais, segundo Marcuschi (2010, p. 24), são cinco: narração, argumentação, descrição, injunção e exposição. Eles apresentam, diferente dos gêneros, propriedades linguísticas próprias que constituem as sequências de enunciados. Tais textos, enquadrados em determinada tipologia, não são empíricos, e sua classificação é feita com base em uma série de características lexicais, sintáticas e lógicas.

Marcuschi (2010, p. 29) aponta, com base em Werlich (1973), alguns desses traços linguísticos que dão origem aos tipos textuais. A partir de estruturas linguísticas comuns de enunciados que formam a base do texto, desenvolveram-se as cinco bases textuais características das tipologias:

- A tipologia descritiva apresenta verbos estáticos no presente ou imperfeito, estrutura simples, complemento e indicação circunstancial de lugar;
- A narrativa indica ação, com verbo no passado e circunstâncias de tempo e lugar;
- A expositiva apresenta geralmente um sujeito no presente, um predicado e um complemento;
- A sequência argumentativa apresenta verbo no presente e complemento;
- A injuntiva possui verbos no modo imperativo que incitam à ação.

Com bases nos estudos atuais apresentados sobre o texto e a sua função cognitiva e social, podemos verificar a importância de basear as aulas de Língua materna nos diversos gêneros textuais, orais e escritos. Como constituem práticas sociais e são originados sócio-culturalmente, os gêneros, abordados como exemplares linguísticos apenas, destituídos das suas características de produção e circulação, tornam-se sem sentido para o interlocutor, além de não contribuírem para o conhecimento dos educandos acerca de práticas sociais com as quais eles não têm contato.

Assim sendo, a abordagem linguística e social dos gêneros e tipologias, nas aulas de Língua Portuguesa, proporcionaria ao aluno um maior domínio sobre o uso linguístico e, por conseguinte, das práticas sociais.

### 1.3.1 Breve história da narração e suas características

O que é uma narrativa e como pode ser definida? Os primeiros estudos acerca desse tema começaram a partir da poética de Aristóteles. Eles foram escritos aproximadamente no ano de 335 a.C. A tragédia, analisada profundamente pelo filósofo, permanece, ainda hoje, como obra de referência ao entendimento da então tipologia textual.

Mais recentemente, Propp (1983 apud VIEIRA, 2001, p. 599) analisou os contos de fada russos, propondo-se a fazer uma morfologia dos contos de fada, e lançou as bases da atual narração. O autor chama de morfologia a análise e descrição das partes constitutivas dos contos, as suas relações entre si e com o conjunto.

Com o estudo, o autor verificou que as funções das personagens são as partes principais do conto. Segundo Propp, “No estudo do conto, a questão de saber o que fazem as personagens é a única coisa que importa; quem faz qualquer coisa e como o faz são questões acessórias” (PROPP, 1983 apud VIEIRA, 2001, p. 599).

As funções do conto maravilhoso apontadas no estudo se resumem a trinta e uma. As sete primeiras formam a parte preparatória do conto. Com a malfeitoria, origina-se a intriga. Todas essas funções nem sempre aparecem em um mesmo conto, mas a sua ordem no desenrolar da trama é sempre igual. Principiam por uma exposição de alguma situação inicial, em seguida iniciam-se as funções. Os outros elementos do conto seriam, com base no mesmo autor, elementos de ligação.

Com isso, Propp foi o primeiro a salientar a composição estrutural do enunciado narrativo, sendo um precursor do estruturalismo.

Bremond (1966 apud VIEIRA, 2001, p. 601) irá fazer a retomada desses estudos, propondo um esquema narrativo que não se limite ao conto de fadas, mas que explique a composição das narrativas em geral. A partir daí verificou-se que o processo narrativo apresenta uma situação lógica com três papéis básicos: vítima, agressor e ajudante, que se organizam segundo o encadeamento, degradação, melhora e ajuda. Quando, por fim, a ajuda é recebida, a degradação será evitada graças à melhora. Caso o processo de ajuda falhe ou seja inexistente, por outro lado, não haverá melhora nem a degradação será evitada.

Adan (1985 apud VIEIRA, 2001, p. 601), a partir de uma abordagem estruturalista, traça algumas condições para que um enunciado configure uma narrativa. É preciso que haja uma relação lógico-semântica entre as funções e personagens; é necessário que os fatos possuam entres si uma relação cronológica e lógica; é importante, por último, que haja uma

transformação entre uma situação ou estado de início e a situação ou estado final, que funciona como uma conclusão da narrativa.

Assim, Adan (1985 apud VIEIRA 2001, p. 601) sintetiza a visão de narrativa: situação inicial (universo perturbado) – transformação (mediação) – situação final (universo restabelecido).

Retomando o conceito aristotélico de drama, Jung (1984 apud VIEIRA, 2001, p. 601) analisa os sonhos, percebendo que eles tendem a se organizar como um drama. Eles apresentariam uma situação inicial, a que Jung chamou exposição, onde são indicadas as personagens e o lugar da ação. A segunda fase seria o desenvolvimento da ação, em que há uma tensão por iniciar-se a complicação da situação inicial. Na terceira fase do sonho, na culminação ou peripécia, acontece algo que muda o rumo da história completamente. Na quarta e última fase, chamada de solução ou resultado, o problema resolve-se.

Com isso, Jung (1984 apud VIEIRA, 2001, p. 601), não empregando o termo *narrativa*, mas a mesma terminologia empregada por Aristóteles – *drama* –, organiza a sua estrutura a partir de quatro macro-proposições: “exposição, desenvolvimento, peripécia e resultado”.

Labov e Waletzky (1967 apud VIEIRA, 2001, p. 602) apresentam uma estrutura muito semelhante à de Adan, dividida, porém, em cinco macro-proposições. Para os autores, a narrativa é uma forma de recapitular uma experiência passada. Para isso, utiliza-se uma sequência verbal de proposições em substituição à sequência de eventos que de fato ocorreu.

A narrativa terá, aqui, duas funções fundamentais: a de referência e a de avaliação. A função de referência aparece quando se transmitem informações como lugar, tempo, personagens e eventos – o que, onde e como os fatos ocorreram. A função de avaliação, explícita ou implicitamente, transmite o motivo de a narrativa ter sido contada.

As cinco macro-proposições apresentadas pelos autores são *orientação, complicação, ação ou avaliação, resolução, conclusão ou moral*. Orientação é a parte em que se definem as situações de espaço, tempo e características das personagens. Em seguida, quando ocorre a complicação, modifica-se o estado inicial da história, dando início à narrativa propriamente dita. Há então a culminação da narrativa em uma ação que transforma a situação criada pela complicação, ou há uma avaliação da nova situação. Nesse momento, a narrativa chega a um resultado, com um novo estado, diferente do estado inicial apresentado. Por fim, expõe-se uma moral baseada nas consequências da história.

Todorov (1979 apud VIEIRA, 2001, p. 603) também aponta cinco macro-proposições para a narrativa:

Uma narrativa ideal começa por uma situação estável que uma força qualquer vem perturbar. Daí resulta um estado de desequilíbrio; por ação de uma força dirigida em sentido inverso, o equilíbrio é restabelecido; o segundo equilíbrio é semelhante ao primeiro, mas os dois nunca são idênticos. Há, por conseguinte, dois tipos de episódios na narrativa: os que descrevem um estado (de equilíbrio ou de desequilíbrio) e os que descrevem a passagem de um estado a outro.

O esquema narrativo do autor pode ser definido de forma bem elucidativa como: estado inicial, função que abre um processo, processo propriamente dito, função que fecha o processo e resultado ou estado final. Essa série lógica é, segundo o autor, uma sequência narrativa. Com o agrupamento de tais sequências de forma encadeada, formam-se enunciados mais complexos denominados textos narrativos.

A partir da década de 80, essa forma de ordenamento sequencial desses tipos de texto passa a ser criticada por alguns autores. Os principais representantes dessa visão crítica são Goodman (1981 apud VIEIRA, 2001, p. 604) e Ricoeur (1993 apud VIEIRA, 2001, p. 604).

Goodman (1981 apud VIEIRA, 2001, p. 604), ao analisar diversas narrativas verbais e em imagens, aponta que qualquer tipo de reordenamento pode ser feito na história sem que ela deixe de ser uma narrativa. Para o autor, a temporalidade contida na sequencialidade não pode ser um traço distintivo. De acordo com esse ponto de vista, a narrativa pode ter o seu ordenamento temporal segundo as indicações que o texto dá sobre o que ocorreu antes ou o que ocorrerá depois da situação que ele apresenta.

Ricoeur (1993 apud VIEIRA, 2001, p. 604), como Goodman, também critica a ordenação sequenciada de eventos como indispensável à construção da narrativa, tomando como ponto de partida as considerações de Santo Agostinho sobre a natureza do tempo. O tempo, nessa perspectiva, é visto como uma representação, como uma experiência de tempo.

Se existem coisas futuras e passadas, quero saber onde elas estão. Se ainda o não posso compreender, sei, todavia que em qualquer parte onde estiverem, aí não são futuras nem pretéritas, mas presentes (SANTO AGOSTINHO apud VIEIRA, 2001, p. 605).

Logo, o tempo deve ser definido em termos de presente das coisas passadas, presente das coisas presentes e presente das coisas futuras.

Também a partir das noções aristotélicas de *mimese* e *mito*, Ricoeur constrói sua teoria sobre a narrativa. Tomando *mito* como imitação de ações e composição de atos, ele é, por Ricoeur, chamado de forma comparativa de intriga ou narrativa.

O autor procura mostrar que a composição da trama não é necessariamente sequencial e cronológica, mas é lógica, salientando que mais importante do que essa noção de tempo é um elemento anterior à escrita do texto: o universo simbólico da cultura. Esse elemento orienta a composição do texto, por exemplo, no sentido de como o homem (personagem) deve se comportar em determinada situação. Tal noção sócio-cultural se estende até o interlocutor / plateia. É através dela que o leitor / espectador reconstrói a história, tornando possível que ela passe a fazer sentido para ele.

Com isso, observamos que estudar a narrativa significa mais que analisar meticulosamente a sua estrutura. Esse estudo, acima de tudo, evidencia composições textuais relacionadas à vivência e à representação do tempo pelos seres humanos e sobre como o homem significa o próprio mundo e a própria vida.

### **1.3.2 Narração – concepções atuais**

A narração tem como objeto “qualquer acontecimento de que o homem participe direta ou indiretamente” (GARCIA, 2010, p. 254), isto é, o fato. Para isso, há a participação de todos ou de alguns dos seguintes elementos: “o que aconteceu” (o fato, a ação, o enredo), “com quem aconteceu” (personagens), “como aconteceu” (o modo como se deu o fato), “quando aconteceu” (o momento em que houve o fato), “onde aconteceu” (em que lugar foi o acontecimento), “por que aconteceu” (o motivo do fato ter ocorrido) e “o resultado do acontecimento” (consequência do fato).

Esses elementos fazem parte do relato completo de um episódio real ou fictício, podendo, porém, estar ausentes. “O que aconteceu” e “com quem aconteceu”, no entanto, são informações indispensáveis, sem as quais não há narrativa.

A história é sempre contada a partir de um ponto de vista, que pode ser de um observador neutro, de um participante dos acontecimentos, de personagens principais ou secundários, ou de um narrador onisciente e onipresente, que expresse a partir do seu ponto de vista até o que sentem os personagens.

A ordem dos fatos narrados pode ser cronológica, isto é, pode apresentar a sequenciação temporal ordenada dos acontecimentos, ou não. O ordenamento fica a critério do autor a depender da sua intenção. Começar pelo fim da história, por exemplo, pode ser uma estratégia de ênfase ou suspense, como é comum nos romances policiais.

Toda história possui peripécias que, ao se envolverem e caminharem para um desfecho, constituem um enredo. Esse enredo está contido em um *tema* sobre o qual se criam *situações dramáticas*, envolvendo a atuação dos personagens.

Polti (1948 apud GARCIA 2010, p. 258), com o estudo do enredo de diversas narrativas, assim como Proop em sua *Morfologia do conto*, conforme já mencionado, identificou algumas dessas situações dramáticas comuns nos textos narrativos: crime praticado por vingança, peregrinação, regresso (do herói), rapto, enigma, rivalidade, ambição, conflito íntimo etc. Nesse tipo de situações sempre relacionadas a um tema, as personagens se envolvem, formando o enredo.

De acordo com Garcia (2010, p. 256):

o enredo (intriga, trama, história ou estória, urdidura, fábula) é aquela categoria da narrativa constituída pelo conjunto dos fatos que se encadeiam, dos incidentes ou episódios em que as personagens se envolvem, num determinado tempo e num determinado ambiente, motivados por conflitos de interesse ou de paixões.

Tradicionalmente, o enredo ocupava lugar de destaque na narrativa. Ao escrever uma novela, um conto ou um romance, o objetivo era contar uma história o mais interessante possível, sendo, o enredo, a essência do gênero de ficção.

Já no século XX, depois da obra de autores como Kafka, Proust, Joyce, e do surgimento do estruturalismo após a Segunda Grande Guerra, o tempo e o espaço relacionados ao fato, ou seja, o objeto, passaram a aparecer, muitas vezes, como o foco dos ficcionistas. A descrição e a análise psicológica das personagens passaram a ocupar, com frequência, um espaço de destaque nas narrativas, e o enredo passou à condição de subalternidade. Assim, nem sempre se consegue distinguir todos os estágios em uma narração.

Em narrativas tradicionais, entretanto, esses estágios são quatro: “exposição, complicação, clímax, desenlace ou desfecho” (GARCIA, 2010, p. 257). Como *exposição*, entendemos aquele primeiro momento da história, em que se apresentam algumas personagens, e situa-se o fato inicial quanto ao tempo e ao lugar. Ao apresentar-se o conflito, o choque de interesses entre o protagonista e o antagonista, temos a *complicação*. O *clímax* é o ponto de maior tensão da história, é quando ela atinge o seu ápice, pois o conflito sofrido pelas personagens aproxima-se de uma solução, com isso, do *desfecho*. Este último estágio, também chamado de *desenlace*, é o momento em que a trama se resolve, quando pode haver algo trágico, destrutivo, ou algo positivo para o protagonista.

Os fatos relatados nos estágios da narrativa podem ser reais ou fictícios. Em uma biografia ou reportagem policial, por exemplo, apresentam-se histórias reais. Nos romances, contos, novelas e anedotas temos relatos fictícios.

O parágrafo narrativo tem como núcleo um incidente que não configura necessariamente uma ação, mas no qual é preciso haver uma tensão. Assim, as personagens podem não movimentar-se, precisam, porém, ser atuantes e estar em expectativa de algo, tensos.

Todo o parágrafo refere-se a esse incidente, podendo ele ser fragmentado em mais de um parágrafo desde que não haja em um ou outro mais de um incidente. Alguns parágrafos chegam a apresentar todos os estágios de uma narrativa, como mini narrativas; contêm exposição, complicação, clímax e desfecho.

Assim, Garcia (2010, p. 263) sugere um “roteiro para análise literária de obras de ficção”. Nele, ao verificar a estrutura do texto, deve-se levar em conta as personagens, o enredo, o ambiente, o tema, o tempo e o ponto de vista sobre os quais a narrativa se constitui.

As personagens devem ser analisadas quanto à variedade, importância e caracterização; do enredo deve aparecer a apresentação, a complicação, o clímax e a solução; na análise do ambiente é preciso haver uma descrição do cenário em que a história acontece; em relação ao tema, cabe ressaltar se se trata de uma história policial, de espionagem ou amorosa; se tem conotação política, religiosa ou social, por exemplo; ao analisar o tempo da narrativa, verifica-se se há uma ordem cronológica nos fatos apresentados, se a passagem de tempo é lenta ou rápida, curta ou longa, e qual é a época da história; por fim, o ponto de vista. É preciso apresentar, nesse momento, informações sobre a participação ou não do narrador na história e sobre a sua postura frente à exposição dos fatos.

Nesse roteiro de análise pode-se basear o trabalho no Ensino Fundamental com narrativas, já que ele leva em conta tanto os elementos quanto a estrutura desse tipo de texto. Aqui, entretanto, verificaremos principalmente os elementos estruturais na composição dos textos, pois o objetivo é desenvolver o seu resumo.

### **1.3.3 O gênero resumo escolar de narrativa**

O ensino de produção de resumos tem sido objeto de estudo de muitos pesquisadores desde o final da década de 1970, por esse gênero textual ser essencial para o desenvolvimento da capacidade de compreender textos. Além disso, o resumo faz parte da produção de

diversos outros gêneros textuais, como da resenha, da contracapa de livro e de *abstracts* de artigos científicos, não sendo restrito, o seu uso, ao contexto escolar.

Assim, e ao admitirmos que o ensino de produção e compreensão de textos deve fundamentar-se na abordagem dos gêneros textuais, ou seja, deve entender os textos como práticas sociais, faz-se necessário construir previamente um modelo do gênero a ser estudado. Por esse motivo, pretende-se definir com o máximo de clareza possível o objeto (gênero) de estudo. Tentaremos, então, delimitar aqui os contornos do gênero textual trabalhado nesta pesquisa: resumo escolar de narrativa.

Nem todos os textos são bem conhecidos e facilmente nomeados pelos falantes. Muitas vezes, a nomeação de um gênero varia, possuindo títulos diversos. Também não possuem estruturas linguísticas rígidas; são *formas mais ou menos estáveis*, como dito anteriormente. Além disso, quanto à sequência tipológica que os compõem, os textos comumente apresentam heterogeneidade, principalmente aqueles que permitem que o produtor tenha mais liberdade.

Assim sendo, devemos concordar com a ideia de que o fundamental para a identificação e caracterização de um gênero são os elementos referentes à situação comunicativa em que é utilizado. Como define Bronckart (1997 apud MACHADO, 2010, p. 151), o “conjunto de representações, interiorizadas pelos agentes, de determinadas representações sociais sobre o mundo físico e sociossubjetivo, que por eles são mobilizadas diante da necessidade de produzirem um texto oral ou escrito” é o que configura as situações de ação de linguagem. Com base nessas situações é que poderemos identificar, conseqüentemente caracterizar um gênero textual.

Passando à descrição do resumo, podemos dizer que esses textos são produzidos devido à necessidade de reduzir informações semânticas de um texto de base. Tal processo é denominado nos estudos de (VAN DIJK, 1976; SPRENGER-CHAROLLES, 1980 apud MACHADO, 2010, p. 152) como *sumarização*. Segundo os autores, ao fazer uma leitura com compreensão, ocorre um processo de *sumarização* no qual o leitor faz um resumo mental do conteúdo lido. Dessa forma, quando lemos e compreendemos um texto, fazemos, automaticamente, a eliminação das suas informações acessórias, e a retenção das principais.

As estratégias para sumarizar um texto estariam, então, interiorizadas, não necessitando ser aprendidas. Essas estratégias, aplicadas inconscientemente no decorrer da leitura, guariam o processo de resumo mental de textos descritivos, narrativos, argumentativos, expositivos.

No processo de *sumarização*, o indivíduo realiza procedimentos mentais de *apagamento* e de *substituição*. Os procedimentos de apagamento são a seleção de informações relevantes do texto, por conseguinte, o apagamento de informações não tão importantes: redundantes ou acessórias. A substituição é uma estratégia que exige a construção de novas sentenças, que não estão presentes no texto de base, mas que estejam em conformidade com o que ele diz. Nesse caso, há procedimentos de *construção* e de *generalização*

Como construção entende-se a estratégia em que se formulam outras proposições que manifestem as mesmas informações contidas no texto de base. Por exemplo, ao nos depararmos com a afirmativa “Estudantes ocupam Universidade Federal com faixas e cartazes.”, podemos compreendê-la e reproduzi-la da seguinte maneira: “Estudantes fazem protesto.”.

Como generalização entende-se a substituição de elementos com características similares encadeados por um nome mais geral que os represente, como, por exemplo, a troca de “Arrancaram portas e janelas, picharam paredes e derrubaram grades.” por “Houve depredação.”.

Com base em Machado (2010, p. 153), o falante seguiria um modelo de *sumarização* para cada tipo de texto:

[...] sua aplicação seria guiada pelo esquema superestrutural típico de cada tipo de texto, que o leitor teria internalizado. Assim, por exemplo, o resumo de um texto narrativo deveria contemplar as categorias do esquema superestrutural desse tipo de texto, que seriam, basicamente, a situação inicial, o conflito e a sua solução.

Os processos envolvidos na estratégia de substituição, existente na *sumarização* de um texto – construção e generalização –, são concebidos pela Linguística Textual como *paráfraseamento*. Esse método consiste em reproduzir, com meios linguísticos diferentes, o conteúdo dito / lido anteriormente, como vemos em Koch e Elias (2012, p. 168): “reapresentamos conteúdos anteriores em construções sintáticas diferentes”. Isto é, as estratégias de substituição presentes na *sumarização* de um texto são nada a mais que paráfrases, método de sequenciação textual já bastante aboradado pela Linguística.

Todos esses processos envolvidos no ato de resumir não são regras. Eles são tratados como estratégias, por isso a sua utilização assume um caráter flexível, estando condicionada a vários fatores contextuais, como os objetivos da leitura, à situação em que ela se dá e os conhecimentos prévios do leitor.

Com isso, acreditamos, assim como alguns pesquisadores teóricos do assunto, que “práticas que se voltassem para o ensino e conseqüentemente interiorização dessas regras / estratégias possibilitariam o desenvolvimento da compreensão em leitura e da capacidade de produção em resumos” (BROWN; DAY, 1983; SPRENGER-CHAROLLES, 1980; PAES DE BARROS, 1989, 1991 apud MACHADO, 2010, p. 153).

Passando à definição de resumo, vejamos o que diz o dicionário *Novo Aurélio – Dicionário de Língua Portuguesa* on line: “1 Ato ou efeito de resumir; sinopse. 2 Recapitulação. 3 Epítome, síntese. 4 Compêndio. 5 em resumo: resumidamente” (<https://dicionariodoaurelio.com/resumo>).

O termo em questão causa dúvida quanto à referência a um gênero específico, pois serve tanto para nomear o processo de *sumarização* (1; 5), quanto o gênero textual confeccionado através desse processo (3). Além disso, muitas vezes emprega-se “resumo” como sinônimo de outro gênero textual que apresente trechos de resumo em sua composição (sinopse; compêndio).

Com base em pesquisa feita na internet (MACHADO, 2010, p. 157), há uma diversidade de textos que circulam na rede como o nome de resumo, em sua maioria, textos que se referem a obras literárias: resenhas críticas, contracapas de livros, *abstracts* e resumos tipicamente escolares. Estes últimos, que nos interessam particularmente à nossa pesquisa, podem ser vistos como subgêneros de resumos, assim como resumos jornalísticos, resumos científicos etc. Eles se definem como:

Resumos tipicamente escolares, que têm os estudantes como seus destinatários explícitos, nos quais há o predomínio nítido da apresentação do conteúdo completo de uma obra, de forma concisa, com pouca ou nenhuma interpretação ou comentário crítico. Reproduz-se o discurso de narração da obra resumida, assim como a sua estrutura narrativa, com todas as características típicas desse discurso e dessa estrutura, mas com uma sintaxe e um léxico claramente facilitadores. (MACHADO, 2010, p. 158).

Isto posto, pondo os alunos na posição de emissores, podemos definir o gênero resumo escolar da seguinte forma: texto autônomo, produzido por indivíduos compreendidos em um processo de ensino-aprendizagem, que apresenta o conteúdo de outro texto de forma concisa, reproduzindo a organização do texto de base, com o objetivo de apresentar ao destinatário, que é o professor, informações sobre o conteúdo do texto original, cujo autor é outro que não o do resumo.

Especificando ainda mais o gênero com o qual trabalhamos, devemos levar em conta que os textos de base, indissociáveis da produção dos resumos, são trechos narrativos de romance de aventura. Eles apresentam a estrutura de uma narrativa completa (apresentação, complicação, clímax e desfecho), à qual o resumo deve seguir. Também é necessário que os resumos produzidos para a pesquisa contenham os conteúdos relevantes de todas as etapas da narrativa original.

Finalmente, visto como o ensino de um gênero textual, o ensino do resumo escolar de narrativa, como tal, é relacionado a uma situação de comunicação concreta claramente especificada.

Numa definição mais explícita do gênero com o qual trabalhamos – *resumo escolar de narrativa* – temos, então: textos narrativos que apresentam, de forma condensada, as informações contidas em uma narrativa que lhes serve como base, ressaltando o que é primordial ao entendimento do enredo; produzidos por locutores que são alunos, situados no contexto escolar, envolvidos em um processo de ensino-aprendizagem que visa o desenvolvimento da habilidade de resumir narrativas; que têm como interlocutor um indivíduo habilitado a avaliá-los, e inclinado a isso – o professor.

Dessa forma, isto é, através da prática de produção desse subgênero do resumo, temos o objetivo específico de aprimorar as estratégias de redução semântica envolvidas no ato de resumir, isto é, no processo de *sumarização*.

#### **1.4 Contribuições do Funcionalismo para a Análise das Narrativas: a Noção de Figura e Fundo**

Saussure, nos estudos que tiveram início no final do século XIX, reconheceu que havia a necessidade de estabelecer os fenômenos da linguagem a serem estudados. No seu ponto de vista, a língua seria oposta à fala; a primeira, seu objeto de estudos, teria caráter social e essencial; a segunda, caráter individual e acessório. Mais tarde, Chomsky concordou com esse ponto de vista e com a eleição de um sistema homogêneo, tendo como base um falante-ouvinte ideal, no desenvolvimento da teoria gerativa, conforme o exposto por Pezatti (2011, p.165):

Sabe-se perfeitamente sob que ponto de vista Saussure criou seu objeto de estudos, a língua (ou sistema) em oposição à fala (ou o uso): algo que é social, portanto geral, em oposição ao que é particular e exclusivamente individual; o que é social é também essencial em oposição ao caráter

acessório e acidental do uso. Esse tipo de idealização teve em Chomsky um adepto irrestrito com a noção, sobejamente, conhecida de “falante-ouvinte ideal numa comunidade linguística completamente homogênea”.

Mais recentemente, o desenvolvimento da linguística veio aprimorando sucessivamente essas teorias e modificando o modo de fazer pesquisas acerca da língua e seu uso. Com isso, aos poucos, desencadeou-se o surgimento de diversas tendências: a Sociolinguística, a Linguística Textual, a Análise do Discurso, a Análise da conversação e outras. A teoria funcionalista é uma dessas tendências, que, apesar não ser tão recente, tendo o seu início quase na mesma época dos estudos de Saussure, teve os seus princípios atualizados.

O funcionalismo moderno segue princípios cognitivos, psicológicos e funcionais para explicar a estrutura linguística. A teoria considera que o uso da língua está a serviço da comunicação, de modo que o homem se utiliza dos instrumentos dela para, intencionalmente, transmitir o seu pensamento a outros homens.

Roman Jakobson foi um dos precursores do ponto de vista funcional. Ele ampliou a noção de função da linguagem para que se tornasse “funções da linguagem”, levando em conta os participantes da interação, a mensagem e o código. Assim, antes restrita à função referencial na teoria estruturalista, as funções estenderam-se à emotiva, conativa e à fática.

Há, entretanto, muitas escolas e tendências funcionalistas. Bates (1989 apud PEZATTI, 2011, p. 167) diz que o “funcionalismo é como o Protestantismo: um grupo de seitas antagônicas que concordam somente na rejeição à autoridade do Papa”. O autor faz referência, com esta afirmação, ao fato de haver tantos modelos teóricos funcionais, que o que tem se buscado é um ponto em comum entre eles.

A crítica é relativamente exagerada, pois a corrente funcionalista em geral postula a concepção de linguagem como instrumento de comunicação e interação social, baseando as suas análises no uso real da língua. Com isso, a base teórica rejeita as concepções estruturalistas e gerativistas, nas quais se separa respectivamente sistema e uso, competência e desempenho.

Em outras palavras, o princípio funcionalista presume que toda análise sobre a língua deve relacioná-la ao seu uso no contexto social, tornando obrigatória a tarefa de explicar o fenômeno linguístico levando em conta as relações entre falante, ouvinte e as suas informações pragmáticas. A intenção prática desse tipo de análise é revelar a instrumentalidade da linguagem em termos de situações sociais.

As regras propriamente linguísticas devem ser consideradas instrumentais em relação aos objetivos comunicativos da interação verbal. Desse modo, o compromisso principal do enfoque funcionalista é descrever a linguagem não como um fim em si mesmo, mas como um requisito pragmático da interação verbal (DIK, 1989 apud PEZATTI, 2011, p. 168).

De acordo com o enfoque funcionalista, então, a pragmática ocupa lugar de destaque, para, com base nela, estudarem-se a semântica e a sintaxe.

Atrelada a esses moldes, a concepção de *figura* e *fundo* pressupõe que em todas as situações de uso linguístico há informações mais importantes que outras no que se diz. Elas destacam-se de um fundo que as sustenta. Os pontos principais do discurso são denominados, então, *figura*, e os que apenas o sustentam ou comentam, *fundo* (PEZATTI, 2011, p. 189).

O esqueleto do texto, ou seja, sua estrutura básica, que o faz progredir, corresponde à figura; o fundo apóia essa base principal, mas sem contribuir para a progressão do discurso. Para estabelecer a função de figura ou fundo, a língua lança mão de recursos morfológicos, sintáticos, entre outros indícios. Como exemplo, a figura está presente em orações que narram eventos, enquanto o fundo representa orações mais descritivas e menos dinâmicas.

Tentaremos, neste ponto, aplicar esse conceito às narrativas. Segundo Turner (1996 apud AZEVEDO, 2006, p. 50), estamos fundamentalmente condenados às narrativas, pois a “nossa capacidade de história e projeção é [...] indispensável à cognição. E dela nos utilizamos para prever o futuro, planejarmos ou explicarmos algo”.

Com base no mesmo autor, pequenas tarefas espaciais, como lançar uma pedra ou colocar a água em um copo são pequenas histórias executadas por nós, através das quais conseguimos distinguir objetos e eventos, e organizá-los. Reconhecemos esses elementos graças à sua conformidade com padrões absorvidos por nossa experiência sensorial e motora – os esquemas-imagéticos. A nossa concepção de eventos no espaço e eventos no tempo, por exemplo, estaria relacionada a esses padrões.

Essa visão não permite aceitar como verdade a ideia de o significado ser estático, mas sim de ser algo construído situacionalmente, em concomitância à conexão entre espaços mentais. Tal pensamento está de acordo com a tendência sociocognitivista, vista anteriormente, segundo a qual grande parte da cognição é realizada fora da mente, e não dentro dela.

Nas narrativas, o tempo verbal *pretérito perfeito* ocupa espaço central, correspondendo aos eventos de maior importância. Eles estão representados em sequências de orações que correspondem, nas narrativas cujo tempo é cronológico, a uma sequência de eventos. Esses eventos, indispensáveis à narrativa, constituem a figura.

O fundo, quando se diz respeito aos mesmos textos, é constituído por estado de coisas, e por situações relacionadas a atitudes dos personagens, e a motivos pelos quais os eventos ocorrem. Nesse sentido, ele é formado por detalhes e informações adicionais que enriquecem a história, como podemos ver em Azevedo (2006, p. 55):

A Figura Narrativa contém os eventos narrados na sequência cronológica em que supostamente ocorreram. É a linha central da estória. O Fundo apresenta diferentes elementos que dão suporte à linha central dos eventos: descrições, explicações, comentários, julgamentos, caracteristicamente.

Pressupõe-se, com base nesses estudos, que a estrutura narrativa reflita uma realidade de percepção cognitivo-visual, cujo princípio é o mesmo proposto pela Psicologia Gestalt (AZEVEDO, 2006, p. 54). Fundamentado nessa linha teórica, não se pode conhecer o todo por meio das partes, mas as partes por meio do todo. Este tem uma dinâmica própria, que coordena os seus elementos. É assim que o cérebro percebe, interpreta e incorpora uma imagem ou uma ideia. Em outras palavras, para compreender o essencial do texto narrativo, é necessário que haja a compreensão do seu conjunto, incluindo-se o fundo. Só dessa forma podem-se apreender os elementos que constituem a figura do discurso em questão.

Reinhart (1984 apud AZEVEDO, 2006, p. 56) indica três critérios principais para identificar a Figura Narrativa: “continuidade temporal, pontualidade e completamento”:

Segundo o critério da *continuidade temporal*, as sequências narrativas nas quais a ordem de apresentação respeita a ordem de acontecimento dos eventos servem como figura;

A *pontualidade* é o critério de identificação da Figura Narrativa referente à semântica que diz que os eventos precisos, pontuais (espirrar, tropeçar etc), servem mais como figura que os contínuos (morar, estudar etc).

Por fim, de acordo com o critério de *completamento*, eventos realizados, concretizados, aparecem nas narrativas como figura com mais frequência.

Nos estudos funcionalistas sobre figura e fundo, especialmente sobre esses fenômenos aplicados à narrativa, podemos, também, apoiar as análises necessárias ao desenvolvimento desta pesquisa. Leva-se em conta, aqui, que em todas as situações de uso linguístico há informações mais importantes que outras no que se diz, observando que a produção de resumos pressupõe a identificação dessas informações. Indo por este caminho, apresentaremos atividades que facilitem a tarefa de alunos do Ensino Fundamental de produzir resumos escolares de narrativa. Isso consiste em identificar nos textos de base as sequências textuais referentes à figura, e parafraseá-las.

## 1.5 O Trabalho com o Texto Literário no Ensino Fundamental

A autonomia e a especificidade da Literatura vêm sendo negadas na área de ensino à medida que os conteúdos tradicionais foram sendo incorporados pelos estudos acerca da linguagem. Sendo um modo discursivo entre vários outros (jornalístico, científico, formal etc.), modo esse, porém, menos usual, pois não visa a aplicações práticas, o discurso literário tem sido pouco apreciado nas instituições de ensino regular da atualidade.

O trabalho com o texto literário, entretanto, embora aparentemente não proporcione conhecimentos linguísticos práticos, possibilita um amadurecimento sensível do aluno. Isso porque, deparando-se com a liberdade demonstrada em tais textos, o indivíduo é lançado a comportamentos mais críticos e menos preconceituosos frente ao mundo.

Assim sendo, a abordagem da literatura torna-se imprescindível ao amadurecimento do educando enquanto ser social, principalmente nos dias de hoje, em que somos expostos cotidianamente (E isso não é um exagero.) a muitas opiniões diferentes sobre um mesmo acontecimento, e em que as pessoas estão mais preocupadas com o respeito à diversidade, considerado por grande parte da população como indispensável ao desenvolvimento de uma sociedade. Esse tipo de amadurecimento, que parte da sensibilidade de olhar o mundo através de um viés crítico e humano, pode ser proporcionado pela familiarização com a literatura.

Concebida como arte, conforme o dicionário Aurélio – *arte de compor ou escrever trabalhos artísticos em prosa ou verso* –, a Literatura rompe com a hegemonia da sociedade alienada que recebe os valores, as opiniões e os conceitos prontos, como aspectos simplesmente dados, pondo em questão tudo o que se conhece através da liberdade que só a fruição estética permite.

Dessa forma, a abordagem do literário no ensino configura um meio de acesso a um tipo de conhecimento que não se pode alcançar de forma objetiva, principalmente no que diz respeito à humanização do homem coisificado, isto é, padronizado, materializado, transformado em mais uma “coisa” do sistema.

Cabe à escola auxiliar o educando a desenvolver esse humanismo, a autonomia intelectual e o hábito de refletir criticamente, o que são propriedades indispensáveis ao exercício de fazer escolhas conscientes. Para tal empreitada, a Literatura é fator indispensável.

Entendo aqui por humanização [...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza,

a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A Literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante. (CANDIDO, 1995, p. 249).

Com isso, será possível formar o leitor literário, ou seja, conduzir o aluno ao “letramento literário”. Ele será capaz, além de ler poemas e textos românticos, de se apropriar dessas obras por meio da experiência estética por elas proporcionada, como em letramento, que recebe como definição: “estado ou condição de quem não apenas sabe ler ou escrever, mas que cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita” (SOARES, 2004, p. 47).

Assim, *faz-se* “necessário e urgente o letramento literário: empreender esforços no sentido de dotar o educando da capacidade de se apropriar da literatura, tendo dela a experiência literária” (BRASIL, 2006, p. 55). O letramento literário de que se trata, cabe ressaltar, implica o contato efetivo com o texto, pois apenas desse modo é possível que o indivíduo experimente o estranhamento que a composição singular do texto literário, através do uso criativo da linguagem, pode produzir. Isso é o que vai estimular esse leitor, que contribuirá, com a sua própria visão de mundo, à fruição estética.

Essa troca de significados torna possível a construção de uma experiência que amplia horizontes, questiona o “já dado”, encontra a sensibilidade e a reflexão, ou seja, possibilita um tipo de conhecimento que não pode ser medido.

Quando falamos em literatura para o Ensino Fundamental, sexto ano, para sermos mais exatos, que é a série com a qual trabalhamos nesta pesquisa, adotamos o ponto de vista de que a percepção lúdica na leitura faz-se necessária, concepção essa que só apareceu na Idade Moderna, com o surgimento de um novo modelo de família burguesa. Percebeu-se, nessa época, que havia a necessidade de propor uma formação específica para as diferentes faixas etárias. Até então, a literatura direcionada para o público adulto e infantil era a mesma, como podemos verificar:

Todavia, a concepção de uma faixa etária diferenciada com interesses próprios e necessitando de uma formação específica, só acontece em meio à Idade Moderna. Esta mudança se deu a outro acontecimento da época: a emergência de uma nova noção de família, centrada não mais em amplas relações de parentesco, mas num núcleo unicelular, estimulando assim, o afeto entre seus membros (ZILBERMAN, 1987, p. 13).

Seguindo a linha da Literatura Infantil, surgiram, no século XIX, os Irmãos Grimm. Sob os moldes do romantismo, eles criaram um novo estilo para a literatura com a singeleza dos seus personagens populares. Criaram fábulas infantis que deram origem, mais tarde, a

uma coleção de contos de fada que se tornou sinônimo de literatura para crianças, como afirma Carvalho (1982, p. 104).

E são os irmãos Grimm que, animados pelo espírito romântico, vão buscar as suas estórias, “vivas”, na pureza e na simplicidade das fontes folclóricas, e revalorizar os contos maravilhosos, com a mesma dimensão que alcançaram no século XVII.

No Brasil, já no final do século XIX, o aparecimento da Literatura Infantil foi iniciado. O grande nome, nessa esfera, é o de Monteiro Lobato. O autor é reconhecido como precursor desse tipo de leitura no Brasil, com a publicação da obra *A menina do narizinho arrebitado*:

Com a publicação de *A menina do narizinho arrebitado*, em 1921, José Bento Monteiro Lobato inaugura o que se convencionou chamar de fase literária da produção brasileira destinada especialmente às crianças e jovens. (SANDRONI, 1998, p. 13).

Alguns autores, como Candido, entretanto, assumem a posição de que nem toda obra pode ser considerada literatura, até porque o termo “literatura” é concebido como “arte em palavras”. Nesse ponto chocam-se opiniões de profissionais da área de ensino que se dividem entre trabalhar com autores indiscutivelmente canônicos, como Machado de Assis, ou utilizar textos típicos da cultura de massa. Sobre isso, discorre Candido (1995, p. 256-257):

Em nossa sociedade há fruição segundo as classes na medida em que um homem do povo está praticamente privado da possibilidade de conhecer e aproveitar a leitura de Machado de Assis ou Mário de Andrade. Para ele, ficam a literatura de massa, o folclore, a sabedoria espontânea, a canção popular, o provérbio. Estas modalidades são importantes e nobres, mas é grave considerá-las como suficientes para a grande maioria que, devido à pobreza e a ignorância, é impedida de chegar às obras eruditas.

Nesse ponto, consideramos outros fatores que não os do autor. Entendemos como problema na abordagem de obras de Literatura Infantil ou Infanto-Juvenil a restrição do uso dessas obras apenas com fins de desenvolvimento para habilidades de leitura, ou, restritamente, como veículo para instrução moral ou cívica, tornando-se inadequada para a formação de leitor literário.

A literatura voltada para esse público contribuiria sim para a formação do leitor literário, à medida que estimularia a criança a fazer indagações, estimularia a curiosidade e,

dessa forma, estimularia a produção de novos conhecimentos, proporcionando também o contato com novos valores.

O trabalho já nas séries iniciais do Ensino Fundamental com o texto literário poderá quebrar esse ciclo de inadequação da abordagem desse material, proporcionando ao educando um letramento literário efetivo. Com base nesse ponto de vista, elegemos trechos da obra *Razanique e o Livro de Magia* (MICHY, 2004) para a leitura, nesta pesquisa. Ou seja, as passagens do livro selecionadas para este trabalho servirão de base para a leitura, em seguida, para a produção do gênero proposto aqui, resumo escolar de narrativa.

## 2 METODOLOGIA

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Língua Portuguesa (MEC/SEF, 1998, p. 20) propõem, como conteúdo fundamental para essa área, o trabalho com o texto enquanto discurso, ou seja, como uma prática social que se efetiva através da oralidade, da escrita e da leitura. Seguindo esse raciocínio, compartilhado por teóricos como Marcuschi (2008), Bakhtin (2010) e Koch e Elias (2012), cada um em sua área, a metodologia adotada nesta pesquisa terá por base textos como práticas sociais, isto é, como gêneros discursivos.

Assim sendo, o foco aqui é trabalhar o uso da língua enquanto texto – evento linguístico concreto e analisável –, também enquanto discurso – meio de ação social.

Nessa perspectiva, propõe-se um trabalho sistemático com atividades voltadas para o desenvolvimento da habilidade de produzir textos do gênero *resumo escolar de narrativa*. Para tanto, não deixando os objetos do discurso desprestigiados, propõe-se que eles sejam ressaltados e esclarecidos de forma que o aluno possa ter bem definidos em mente os contornos da enunciação pretendidos para as suas produções.

As atividades elaboradas para esta pesquisa serão voltadas para uma turma de sexto ano (3ª etapa do Ensino Fundamental) composta por vinte a trinta alunos, com idade entre 11 e 12 anos. Essas crianças são, no geral, indisciplinadas e desinteressadas no que diz respeito ao desenvolvimento das práticas escolares.

A turma com a qual o trabalho foi desenvolvido – turma 1601 – situa-se no turno da manhã da Escola Municipal Monteiro Lobato, no bairro de Guaratiba, Rio de Janeiro, onde a mestrandia autora deste trabalho de conclusão de mestrado ministra seis tempos de aula semanais: dois às segundas-feiras, um às terças, dois às quintas e um às sextas-feiras.

A unidade escolar é bastante estruturada e organizada, isto é, ela é dirigida de maneira que as crianças reconheçam os seus deveres e os limites impostos pela instituição escolar; há uma clara divisão de tarefas, colaboração entre os funcionários e segurança no que diz respeito a possíveis intervenções da direção; os projetos pedagógicos diferenciados são valorizados; e ela possui as características básicas de utilização, como a limpeza, por exemplo. Com isso, há a possibilidade de desenvolver trabalhos singulares, que visem ao agregamento de conhecimentos aos educandos de forma eficiente.

No bairro de Guaratiba, onde a escola está situada, a população é bastante humilde, isto é, de classe social baixa. Nas suas mediações, entretanto, não há comunidades influenciadas pelo tráfico de drogas, o que seria comum de se ver no Rio de Janeiro. Essa

característica social proporciona aos profissionais de educação do local uma clientela, no geral, boa.

Supõe-se que essa relação se justifique pela ausência da violência e da criminalidade no meio social onde esse público vive, pois se entende que esses fatores, muitas vezes, acarretam uma cultura de resistência ao cumprimento de normas relativas à cidadania, o que se refletiria também no comportamento do indivíduo no âmbito escolar.

Voltando à abordagem do gênero proposto, o resumo escolar de narrativa, ela está em conformidade com o que sugerem os PCNs (MEC/SEF, 1998, p. 58), de acordo com os quais se deve trabalhar a produção de textos enquanto gêneros, observando os seus objetivos, sua organização e a importância dos temas de que trata, que são relativos à efetivação da ação pretendida, como podemos observar:

Para a produção de textos escritos: [...]

- Utilização de mecanismos discursivos e linguísticos de coerência e coesão textuais, conforme o gênero e os propósitos do texto, desenvolvendo diferentes critérios:
- de manutenção da continuidade do tema e ordenação de suas partes; [...]
- de suficiência (economia) e relevância dos tópicos e informações em sua relação ao tema e ao ponto de vista assumido; [...]

Leva-se em conta também que a tipologia textual sugerida pelas Orientações Curriculares do Município para o sexto ano é a *narrativa*. A informação consta na parte de *conteúdos*, e é proposta para os quatro bimestres do ano letivo, como observado no trecho a seguir:

A estrutura dos diferentes gêneros discursivos, predominantemente do gênero narrativo, a saber: contos de fadas, lendas, fábulas, narrativas de aventura, história em quadrinhos, (RIO DE JANEIRO, 2013, p. 30).

Outra sugestão da administração pública da educação considerada neste momento é a dos PCNs, que apontam a conveniência de trabalhar com o gênero *resumo*:

Atividades que envolvam reproduções, paráfrases, resumos permitem que o aluno fique, em parte, liberado da tarefa de pensar sobre o que escrever, pois o plano do conteúdo já está definido pelo texto modelo. A atividade oferece possibilidades de tratar de aspectos coesivos da língua, de aspectos do plano da expressão – como dizer. (PCNs MEC/SEF, 1998, p.32).

Devemos ressaltar que o gênero a ser abordado é um subgênero do resumo, pois constitui um *resumo escolar*. O resumo escolar, como qualquer outro gênero textual, deve ser entendido levando-se em conta as características do ato comunicativo. Assim, temos: texto autônomo, produzido por indivíduos compreendidos em um processo de ensino-aprendizagem, que apresenta o conteúdo de outro texto de forma concisa, reproduzindo a organização do texto de base, com o objetivo de apresentar ao destinatário, que é o professor, informações sobre o conteúdo do texto original cujo autor é outro que não o do resumo.

Para o desenvolvimento da habilidade descrita, trabalharemos, primeiro, com foco no desenvolvimento da leitura. Essa leitura, necessária à realização de resumos, é uma leitura motivada, na qual o aluno deve não só compreender o sentido global do texto, mas também identificar as informações necessárias aos objetivos do ato comunicativo. Para tanto, utilizaremos as concepções já mencionadas aqui de *sumarização* (seção 1.3.3), especialmente no que diz respeito às estratégias de *apagamento*.

Para selecionar as informações mais pertinentes ao resumo escolar de narrativa, entretanto, é imprescindível salientar as características do texto narrativo, conforme apresentado nas seções 1.3.1 e 1.3.2. Isso permitirá que o aluno, consciente da estrutura e dos aspectos discursivos da tipologia, consiga distinguir *figura e fundo* (subcapítulo 1.4) nos trechos narrativos de romance lidos.

Passando efetivamente à produção textual, lançaremos mão do trabalho com foco nas estratégias de *sumarização* referentes à *substituição – generalização e construção –*, denominadas, em outra linha de pesquisa, *parafraseamento*, como visto na seção 1.3.3.

Até este ponto, já se sabe que a metodologia a ser empregada compreende o desenvolvimento da habilidade de produzir *resumos escolares de narrativa*, por alunos do sexto ano do segundo segmento do Ensino Fundamental. Sabe-se também que, para isso, utilizaremos os conceitos discutidos no capítulo “Fundamentação Teórica”, tais como: *sumarização, parafraseamento, figura e fundo*.

Outra ideia das Orientações Curriculares acolhida aqui é a de:

criação coletiva (alunos e professor) de um ambiente leitor que possibilite o acesso a diferentes textos, promovendo rodas de leitura, disponibilizando livros, revistas, jornais [...]. (RIO DE JANEIRO, 2013, p. 30).

Baseado nela, para o favorecimento de um ambiente leitor, abordaremos a produção dos resumos tendo como base textos literários. Tais textos tornam possível também o

desenvolvimento do humanismo, da autonomia intelectual e do pensamento crítico, conforme o explicado no subcapítulo 1.5.

Será adotado para leitura, como base das atividades, o livro de ficção *Razanique e Livro de Magia* (MICHI, 2004). A obra, descrita como ficção brasileira e literatura brasileira, é adequada à idade / série da turma, por conter um enredo fantasioso e divertido. Nela, Micogito, o protagonista da história, precisa salvar a Terra – planeta dos homens – e Razanique – a terra da imaginação – do poderoso mago da escuridão.

Além disso, o livro é dividido em quinze capítulos que apresentam, cada um deles, pequenos enredos obedientes à estrutura da narrativa. Essa característica possibilita que as leituras feitas nas aulas sejam relativamente curtas. Assim, a falta de concentração inerente à faixa etária dos alunos não será um problema.

Vale mencionar, neste ponto, que, a princípio, o objetivo deste trabalho era o desenvolvimento da habilidade de produzir os resumos escolares de narrativa com foco na sua *organização tópica*. A dificuldade de organizar os resumos de forma coerente quanto à sua progressão tópica, apresentada na diagnose feita na turma, foi minimizada, entretanto, após a aplicação das atividades de sumarização e de identificação da figura nos textos. Isso demonstrou que a falta de conexão e de continuidade lógica presente nos resumos tinha como causa a falta de habilidade para identificar as partes principais das narrativas, fazendo com que os alunos elessem as passagens constituintes dos resumos aleatoriamente.

Passemos, agora, à síntese da metodologia proposta:

No primeiro momento, diagnosticaremos a dificuldade dos alunos da turma em questão em resumir uma narrativa. Para isso, serão produzidos resumos de um dos pequenos enredos apresentados no primeiro capítulo do romance *Razanique e o Livro de Magia*.

Na etapa seguinte, faremos a leitura de outros trechos do romance com o objetivo de realizar o apagamento do seu fundo e a seleção da sua figura.

Vale ressaltar que, embora sejam trabalhados com a turma também outros conteúdos, semânticos e linguísticos, por exemplo, eles não constarão nesta pesquisa, pois o tema delimitado aqui é a produção dos tais resumos. Assim sendo, a utilização de elementos coesivos, mesmo que necessária para a sequenciação do texto, também não será abordada diretamente nessas atividades.

Por fim, pediremos que os alunos da turma produzam, individualmente, novos resumos. Buscaremos, nesse momento, que eles realizem o parafraseamento das passagens dos trechos de romance selecionadas como figura conforme a etapa anterior.

Ao todo, serão expostas sete atividades, cada uma realizada por quatro alunos da turma 1601. Esses alunos foram selecionados por reunirem, juntos, todas as dificuldades verificadas na turma. São elas:

1. Cópia do texto original;
2. Ausência da figura do conflito;
3. Ausência da figura do clímax;
4. Ausência da figura do desfecho;
5. Modificação semântica da figura da situação inicial;
6. Modificação semântica da figura do conflito;
7. Modificação semântica da figura do clímax;
8. Modificação semântica da figura do desfecho;
9. Modificação da ordem dos fatos apresentados na narrativa.

Não houve ocorrências, nos textos produzidos na diagnose, de “ausência da figura da situação inicial”. Isto é, todos os resumos apresentaram uma situação inicial, mesmo que com modificações semânticas em comparação ao texto original.

Chamaremos os quatro alunos selecionados de Aluno A, Aluno B, Aluno C e Aluno D. O Aluno A, no diagnóstico realizado com a turma, cometeu os desvios 1 e 2; o Aluno B apresentou os desvios contidos nos itens 2, 3, 4 e 5; o Aluno C demonstrou dificuldades do tipo 5, 6, 7 e 8; e o Aluno D cometeu desvios do tipo 6 e 9.

Devemos observar que as atividades aqui propostas serão inseridas em uma sequência didática, conforme propõem Dolz e Schneuwly (2004 apud MARCUSCHI, 2008, p. 212). Conforme os autores, é necessário que sejam trabalhadas atividades organizadas sistematicamente em torno de um gênero textual oral ou escrito. Ressalta-se que, nesse trabalho, a modalidade de uso da língua não seja negligenciada, já que sequências de situações de comunicação reais, orais e escritas, se dão de maneiras diferentes. Dessa forma, objetiva-se proporcionar ao aluno a prática de todas as tarefas e etapas envolvidas na produção de um determinado gênero.

A sequência de abordagens sugerida pelos autores Dolz e Schneuwly (2004 apud MARCUSCHI, 2008, p. 214) constitui-se de “apresentação da situação inicial, produção inicial, módulos e produção final”.

Na apresentação da situação inicial, delimita-se a modalidade da língua a ser produzida, qual é o gênero e as suas características, como o receptor e o canal, e o(s) assunto(s) a ser(em) tratado(s). Nessa etapa, é imprescindível que sejam mencionados

exemplos do gênero textual em questão, para que os educandos percebam alguns aspectos da sua organização, mesmo que ainda superficialmente.

Passando à produção inicial, individual ou coletiva, o indivíduo elabora o texto proposto sem ter tido contato com conceitos esmiuçados tecnicamente acerca das suas características. Esta primeira produção é, então, referente ao diagnóstico já realizado, exposto mais à frente, no capítulo “Proposta de intervenção e análise”.

Os módulos podem ser vários, segundo os mesmos autores, tantos quantos forem necessários para treinar suficientemente a produção para a elaboração do texto final. Eles devem dar conta dos problemas apresentados na produção inicial, do mais complexo ao mais simples, como instrumentos disponibilizados para solucioná-los. No nosso caso, os problemas identificados e eleitos com objeto de estudo têm relação com a *sumarização*, o parafraseamento e a identificação da figura das narrativas lidas.

Pondo em prática todas as aquisições decorrentes dos módulos, a produção final. Aqui, o aluno, entendendo o que fez, porque fez e como fez, produz o texto final. Na avaliação dessa tarefa, devem-se levar em conta todos os progressos, procedendo a uma avaliação somativa, não apenas formativa.

Para avaliar se os resultados pretendidos com a pesquisa foram alcançados, serão verificados os avanços dos alunos, comparando a primeira e a última produção dos seus resumos.

Numa perspectiva mais detalhada, será feita uma avaliação de resultados qualitativa. Para isso, as dificuldades observadas inicialmente serão verificadas ao final, para que possam ser observados os aspectos da produção de resumos escolares de narrativa que tiveram êxito, e os que não foram plenamente atingidos.

O tempo estimado para este estudo é de aproximadamente dois meses e meio (um bimestre). Espera-se que, ao final desse período, bons resultados possam ser observados, para que se considerem eficazes os métodos aqui empregados, contribuindo, assim, com a prática de ensino de produção textual para profissionais da área de Língua Portuguesa que queiram buscar auxílio para tal.

### 3 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO E ANÁLISE

A análise apresentada constará, primeiramente, do diagnóstico realizado na turma 1601, com uma atividade de produção textual do gênero resumo escolar de narrativa. As demais atividades terão como objetivo o desenvolvimento das habilidades referentes à produção do gênero verificadas como dificuldades na diagnose.

A segunda atividade da proposta de intervenção é a leitura coletiva de um trecho do capítulo III – *A sala do Mestre* – do romance *Razanique*, em que os alunos deveriam sublinhar (estratégia de *sumarização, seleção*) os trechos que julgassem mais importantes – a *figura* – na situação inicial, no conflito, no clímax e no desfecho. Para isso, eles precisariam, individualmente, identificar essas partes. A professora apenas revisou o que eram esses elementos, assunto do qual já vinha falando no decorrer do ano letivo.

Em seguida, com a leitura dos trechos sublinhados, cada aluno deveria avaliar se era possível resumir a história com as passagens que haviam destacado. Por fim, foi feita a leitura outra vez, com a respectiva correção. Para a realização dessa atividade, a turma utilizou dois tempos de aula; um total de uma hora e trinta minutos.

A terceira atividade tem o mesmo objetivo da segunda: realizar a *seleção da figura* e o *apagamento do fundo* da narrativa. Para isso, o mesmo procedimento da atividade anterior foi realizado. Após a leitura coletiva de um novo trecho do romance – fragmento do capítulo IV, *O “aquilo” e a mamãe* –, os alunos deveriam sublinhar os pequenos trechos que julgassem mais importantes para a compreensão do enredo. Dessa vez, as partes que compõem a narrativa foram divididas pela professora imediatamente após a leitura, antes que os alunos fizessem a *seleção*.

Ressaltou-se também que, por ser uma narrativa, ou seja, uma sequência de acontecimentos realizados por personagens, os trechos imprescindíveis para a apreensão da história seriam ações em que o personagem principal estivesse envolvido. As características dos lugares e das personagens não seriam relevantes nessa atividade. Novamente fez-se uma revisão oral. Relembramos, aqui, o que eram características e o que eram ações. Por fim, a correção coletiva, feita pela professora, com o auxílio do quadro-branco e da turma: nova leitura, com a *seleção das figuras* da narrativa. A atividade teve, novamente, duas horas e quinze minutos de duração, o equivalente a três tempos de aula.

A quarta atividade teve como objetivo observar se os alunos haviam alcançado as habilidades de *sumarização, apagamento e seleção*, e a habilidade de identificação da *figura* na narrativa. Para isso, o exercício três foi repetido, dessa vez, sem a ajuda da professora.

Após leitura coletiva de um novo trecho do capítulo IV – *O “aquilo” e a mamãe* –, os alunos deveriam identificar, sozinhos, as partes que compõem a narrativa e fazer a *seleção* das suas passagens mais importantes; das que constariam em um resumo.

Por fim, a correção. Desta vez, a professora escreveu no quadro-branco os trechos que representavam a *figura* de cada componente da estrutura textual, e pediu que os educandos copiassem. Isso porque, para a próxima atividade, a turma precisaria fazer a *paráfrase* desses trechos. Essa atividade teve a duração de dois tempos de quarenta e cinco minutos.

O exercício número cinco, como dito acima, teve como objetivo o desenvolvimento da habilidade de *parafrasear* um texto, ou seja, de realizar a *substituição* das estruturas selecionadas do texto original. Assim, os alunos da turma 1601 foram orientados a transmitir a mesma mensagem contida nos fragmentos reproduzidos no quadro-branco (os quais eles haviam copiado em seus cadernos na aula anterior), porém, com as suas próprias palavras.

O auxílio dado pela professora, neste ponto, foi reler os trechos indicados, verificando se a turma compreendia bem todas as expressões utilizadas; realizando com os alunos um *parafraseamento* oral. A correção dessa atividade foi a exposição de dois dos resumos dos alunos no quadro branco, realizando as devidas modificações. Para a sua realização, utilizamos três tempos de aula: duas horas e quinze minutos.

A sexta atividade teve como duração quatro tempos de aula. Com o auxílio da professora, que leu o texto e fez, oralmente, um resumo da história junto à turma, isto é, a *seleção* das *figuras* e o seu *parafraseamento*, os alunos deveriam produzir resumos escritos.

Com base na explicação, primeiro fez-se a *seleção* das *figuras* da narrativa, sublinhando essas passagens no texto impresso. Após a *seleção*, construíram-se os resumos escolares de narrativa, individualmente, realizando nova leitura e o seu *parafraseamento*. A correção, novamente, foi a exposição de dois dos resumos dos alunos no quadro branco, realizando as devidas modificações. Elas consistiram, principalmente, em: uso de referências adequadas aos personagens; uso de referências adequadas ao lugar; verificação de trechos copiados; verificação de mudanças semânticas; verificação de mudanças na ordem de disposição dos fatos narrados de acordo com o texto original; e verificação de trechos irrelevantes ao resumo.

A sétima atividade foi a produção final dos resumos escolares de narrativa. Conforme o trabalho desenvolvido, os alunos, sem a ajuda da professora, deveriam sublinhar as *figuras* da narrativa no trecho selecionado do romance – capítulo V, *Algo estranho no ar* –, e fazer, em seguida, o seu *parafraseamento*.

A correção desse exercício foi individual, e com atribuição de uma nota de zero a dez, levando em conta os progressos individuais dos educandos. A duração do trabalho foi de quatro tempos de aula.

Cabe ressaltar que a abordagem das narrativas lidas enquanto textos literários, por não ser foco desta pesquisa, não consta nesta proposta de intervenção. Devemos observar, entretanto, que foram realizadas leitura e atividades de compreensão e interpretação textuais com base no caráter literário da obra.

Outra observação importante, em relação à análise das primeiras produções, diz respeito à verificação da *organização tópica* nos resumos produzidos pelos alunos. Como dissemos na *Introdução* desta pesquisa, a *organização tópica*, inicialmente, era a habilidade que se objetivava trabalhar com os alunos. Conforme as particularidades do gênero *resumo escolar de narrativa* foram sendo vistas, entretanto, percebemos que essa organização não era mais problema. Poderemos observar alguns desvios de *organização tópica* nas produções iniciais dos alunos C e D, mais adiante.

Passemos à análise da primeira atividade realizada: no diagnóstico, apresentamos um exemplo de gênero composto por resumo – contracapa de livro –, evidenciando a diferença de quantidade de informações entre o texto apresentado e o seu original, e explicando os seus objetivos e demais características. Na continuidade, pedimos que os alunos resumissem um fragmento do romance *Razanique*.

O fragmento é o primeiro trecho do romance *Razanique e o Livro de Magia* (MICHY, 2004, p. 9-11), do capítulo I – *A aula dos problemas* –, que fala sobre o atraso da personagem Micogito para a aula da senhora Vasda.

O texto em questão tem como situação inicial a personagem Micogito embaixo de uma mangueira, lendo concentradamente um livro; como conflito, o atraso para a aula de português e a impossibilidade de chegar a tempo para ela; como clímax, o fato de o menino ter voado até o quinto andar do prédio, caindo sobre a professora; o desfecho é a parte em que a senhora Vasda, furiosa, chama a atenção do aluno, mandando-o sentar-se.

Vejamos o trecho do romance, e em seguida, as transcrições das produções iniciais dos alunos A, B, C e D e as suas análises:

### *I – A AULA DOS PROBLEMAS*

*Ele estava sentado no gramado, encostado no tronco da velha mangueira, afastado das demais crianças. Parecia tão entretido com sua leitura que nem notava o que se passava*

à sua volta. Talvez nem se lembrasse mais de onde estava. Para ele, era como se o tempo tivesse parado naquele instante. Seus olhos negros e muito vivos permaneciam arregalados, sem ao menos piscarem; iam de um lado para o outro num ritmo frenético, de tão brilhantes pareciam encantados.

O menino segurava o livro com força como se aquele fosse seu maior tesouro. Era pequeno, mas tinha muitas folhas; as páginas douradas cintilavam com os raios de sol. E certamente o que estava escrito ali era incrível — não, era fantástico! O garoto não conseguia desgrudar os olhos daquelas letras fabulosas.

Não ouviu os sinos tocando alto. Muito menos viu os meninos e as meninas entrando apressados no imenso prédio. Algo o fez perder a respiração por alguns segundos [...]

— Uaba! — exclamou surpreso. — Então é assim que se faz! — parecia eufórico com sua descoberta.

De repente, uma manga ainda verde se soltou de um galho e acertou em cheio sua cabeça.

— Ai! Isso dói, senhor Vilnode! — reclamou com a árvore, olhou ao redor e [...] — Ops! Onde está todo mundo?!

Pareceu ter acordado de um sono profundo. De onde estava sentado, pôde ver as últimas crianças entrando no pátio correndo.

Caramba! Não ouvi os sinos [...] E agora?!

E fechou o livro bem rápido e levantou-se num pulo. Por um momento quis correr, mas logo desistiu. Olhou para o último andar do suntuoso prédio com paredes de pedras grandes, que de tão brancas refletiam a luz solar. Era uma construção alta e sólida, como uma grande fortaleza, de contornos arredondados e perfeitos. Era muito bonita, talvez a mais bonita que se possa imaginar, cercada por um gramado fofo e resplandecente com grandes árvores que proporcionavam grandes sombras também. E era na sombra mais longe da entrada que o menino estava agora. Por mais que corresse, não chegaria a tempo na classe.

Ele olhou para seu pequeno livro dourado e sorriu, não poderia perder mais nenhum segundo e por isso resolveu experimentar sua mais recente descoberta. Sem pestanejar, fechou os olhos, apertou seu tesouro com toda força e escondeu-o sob a blusa do uniforme; ergueu a mão esquerda para o alto e disse as palavras mágicas bem devagar:

— Vili magili quibili! Bipi lipi razam!!

No mesmo instante, seus pés saíram do chão e ele começou a flutuar sobre o gramado.

— Funcionou! Posso voaaaarrrr!

*Ele saiu em disparada, rodopiando no ar como uma folha no meio de um furacão. Ia para lá, voltava para cá, dava uma cambalhota, e outra, e mais outra, caía um pouco, depois subia alto, tudo bem veloz.*

*Mesmo sem conseguir controlar direito seu primeiro vôo, chegou até a janela de sua classe no quinto andar da Escola Preparatória de Magos de Razanique. Entrou rodando, rodando e rodando, a tempo de ouvir o seu nome [...]*

*— Micogito!*

*— Preseeeeente, senhora Vasda! Respondeu ainda no ar antes de se chocar com a mesa de sua professora de português.*

*Tudo foi pelos ares: o menino, a professora, a mesa e tudo o que havia sobre ela.*

*Após retirar todos os papéis que estavam amontoados sobre sua cabeça, Micogito pôde ver os olhos arregalados de todas as outras crianças da sala fixos nele. Seu primeiro pensamento foi algo um tanto incomum: “Onde estaria a professora?”. Estava certo de tê-la ouvido chamar seu nome.*

*— Quer fazer o favor de sair de cima de mim, garoto?*

*— Opa! Sinto muito, senhora Vasda, foi sem querer [...] — tentou se explicar enquanto ajudava a pobre mulher a levantar-se.*

*— Isso é jeito de entrar na sala de aula?*

*— Não, senhora [...]*

*— Quietos! Onde já se viu uma coisa dessas? Veja só a bagunça que você fez! Posso saber como foi que conseguiu voar?*

*— Eu [...]*

*— Silêncio! — ordenou a zangada professora. — Sei muito bem como conseguiu! Perguntei só por [...] Só por [...] Por [...] Não importa! — disse quase gritando. Parecia descontrolada e bastante preocupada. Inconformada, começou a balançar a cabeça de um lado para o outro enquanto resmungava: — Isso não é bom, nada bom, nada bom mesmo. Aliás, é péssimo! Sabe que o que acabou de fazer poderá lhe trazer um sério problema, não sabe, Micogito?*

*— Sim, senhora Vasda [...]*

*— Pois muito bem! Já está feito e pronto! E chega de confusão por hoje! — concluiu enquanto mexia rapidamente os dedinhos muito finos e compridos. A seu comando, todos os papéis foram envolvidos por um pequeno redemoinho e, num passe de mágica, desapareceram. — Assim está bem melhor! Vamos começar a aula. Micogito, vá sentar-se agora mesmo [...].*

Vejamos, a seguir, as primeiras produções dos quatro alunos acompanhados – A, B, C e D:

Aluno A

*Aula dos problemas*

*Ele estava sentado no gramado*

*O menino segurava o livro com força certamente o que estava escrito ali era incrível.*

*uaba exclamou surpreso então e assim que o livro e então ele falou as palavras mágicas Vili magili Bigs Upi razam!! no mesmo estante seus pes saíram do gramado e ele começou a voar*

*micogito ouviu chamar seu nome preseeente Senhora vasda! Respondeu ainda no ar e o micogito choco na messa da profesora voou papel para tudo que e lado vamos comesa a aula micogito, va senta-se agora mesmo.*

A primeira produção do aluno A está composta, quase toda, por cópias do texto original. O aluno selecionou, como pedido, os trechos que acreditava serem imprescindíveis para a compreensão da narrativa como um todo, mas não os parafraseou, os copiou, embora tenha havido a clara orientação de que o resumo deveria ser produzido “com as palavras dos alunos” (expressão utilizada pela professora com a turma para explicar que não podia haver cópias), e não do texto.

Outra falha cometida pelo aluno foi não apresentar a *figura* referente ao conflito do trecho. Em vez disso, ele passa da situação inicial ao clímax, como podemos observar na tabela 1:

Tabela 1 – Primeira produção do Aluno A

<b>Aluno A</b>		
<b>Elementos estruturais</b>	<b>Figura</b>	<b>Texto do aluno</b>
<b>Situação Inicial</b>	<i>Ele estava sentado no gramado, encostado no tronco da velha mangueira, afastado das demais crianças. Parecia tão entretido com sua leitura que nem notava o que se passava à sua volta.</i>	<i>Ele estava sentado no gramado O menino segurava o livro com força certamente o que estava escrito ali era incrível.</i>
<b>Conflito</b>	<i>De onde estava sentado, pôde ver as últimas crianças entrando no pátio correndo. Caramba! Não ouvi os sinos [...] e agora?!</i>	
<b>Clímax</b>	<i>— Vili magili quibili! Bipi lipi razam!! [...] Mesmo sem conseguir controlar direito seu primeiro vôo, chegou até a janela de sua classe no quinto andar da Escola Preparatória de Magos de Razanique. Entrou rodando, rodando e rodando, a tempo de ouvir o seu nome [...]</i>	<i>uaba exclamou surpreso então e assim que o livro e então ele falou as palavras mágicas Vili magili Bigs Upi razam!! no mesmo estante seus pes saíram do gramado e ele começou a voar micogito ouviu chamar seu nome preseente Senhora vasda! Respondeu ainda no ar e o micogito choco na mesa da profesora voou papel para tudo que e lado</i>
<b>Desfecho</b>	<i>— Quietos! Onde já se viu uma coisa dessas? Veja só a bagunça que você fez! Posso saber como foi que conseguiu voar? [...] Vamos começar a aula. Micogito, vá sentar-se agora mesmo [...].</i>	<i>vamos comesa a aula micogito, va senta-se agora mesmo.</i>

### Aluno B

#### A Aula Dos Problemas – Resumo

*Micogito era um garoto estudioso um dia sua mãe comprou um livro dourado para Micogito. Pela nota boa que teve na escola. No dia seguinte ele sentou numa árvore de mangueira.*

Em sua primeira produção, o Aluno B apresenta apenas uma situação inicial. No entanto, esta situação inicial não corresponde à apresentada no texto original. Há uma

modificação semântica da *figura* de situação inicial, ausência das *figuras* de conflito, de clímax e de desfecho, como podemos verificar abaixo:

Tabela 2 – Primeira produção do Aluno B

<b>Aluno B</b>		
Elementos estruturais	Figura	Texto do aluno
<b>Situação Inicial</b>	<i>Ele estava sentado no gramado, encostado no tronco da velha mangueira, afastado das demais crianças. Parecia tão entretido com sua leitura que nem notava o que se passava à sua volta.</i>	<i>Micogito era um garoto estudioso um dia sua mãe comprou um livro dourado para Micogito. Pela nota boa que teve na escola. No dia seguinte ele sentou numa árvore de mangueira.</i>
<b>Conflito</b>	<i>De onde estava sentado, pôde ver as últimas crianças entrando no pátio correndo. Caramba! Não ouvi os sinos [...] e agora?!</i>	
<b>Clímax</b>	<i>— Vili magili quibili! Bipi lipi razam!! [...] Mesmo sem conseguir controlar direito seu primeiro vôo, chegou até a janela de sua classe no quinto andar da Escola Preparatória de Magos de Razanique. Entrou rodando, rodando e rodando, a tempo de ouvir o seu nome [...]</i>	
<b>Desfecho</b>	<i>— Quietos! Onde já se viu uma coisa dessas? Veja só a bagunça que você fez! Posso saber como foi que conseguiu voar? [...] Vamos começar a aula. Micogito, vá sentar-se agora mesmo [...].</i>	

### Aluno C

#### Resumo

*A escola dos magicos um garoto chamado micogito e era esperto. Ele estava sentado no gramado con sua tutura e sonhava en descobre outro mundos e matar um caras do mau que querião dominar omundo e o micogito foi tentar mata o cara e matou o primeiro e depois mato o seguno e ele voutol para o seu mundo.*

O Aluno C, em sua primeira produção textual, pôs todos os elementos estruturais de uma narrativa. Não há, entretanto, correspondência entre eles e as informações apresentadas no texto de base. Há mudanças, invenções na história produzida pelo educando. Isso ocorre na situação inicial, no conflito, no clímax e no desfecho, ou seja, em todas as partes da narrativa, não havendo adequação entre as *figuras* apresentadas no texto original e as *figuras* expostas no resumo inicial do aluno.

Quanto à *organização tópica*, há quebra dela logo no começo do texto, quando o aluno cita “A escola dos magicos”, mas não dá continuidade ao tema. Logo em seguida, ele passa a falar sobre a personagem Micogito.

Poderemos analisar melhor a primeira produção do aluno, visualizando a tabela a seguir:

Tabela 3 – Primeira produção do Aluno C

Aluno C		
Elementos estruturais	Figura	Texto do aluno
<b>Situação Inicial</b>	<i>Ele estava sentado no gramado, encostado no tronco da velha mangueira, afastado das demais crianças. Parecia tão entretido com sua leitura que nem notava o que se passava à sua volta.</i>	<i>A escola dos magicos um garoto chamado micogito e era esperto. Ele estava sentado no gramado con sua tutura</i>
<b>Conflito</b>	<i>De onde estava sentado, pôde ver as últimas crianças entrando no pátio correndo. Caramba! Não ouvi os sinos [...] e agora?!</i>	<i>sonhava en descore outro mundos e matar um caras do mau que querião dominar omundo</i>
<b>Clímax</b>	<i>— Vili magili quibili! Bipi lipi razam!! [...] Mesmo sem conseguir controlar direito seu primeiro vôo, chegou até a janela de sua classe no quinto andar da Escola Preparatória de Magos de Razanique. Entrou rodando, rodando e rodando, a tempo de ouvir o seu nome [...]</i>	<i>e o micogito foi tentar mata o cara e matou o primeiro e depois mato o seguno</i>
<b>Desfecho</b>	<i>— Quietos! Onde já se viu uma coisa dessas? Veja só a bagunça que você fez! Posso saber como foi que conseguiu voar? [...] Vamos começar a aula. Micogito, vá sentar-se agora mesmo [...].</i>	<i>e ele voutol para o seu mundo</i>

## Aluno D

### *A Aula Dos problemas*

*Um garoto chamado, micogito lia seu livro olhando fixamente para seu livro. até que uma ora ele fixol os olhos e prendeu a repiração por alguns cegundos e ficou, emocionado por uma descoberta mais quando ouviu gritando no caminho da sala. Ele correl para alcançalos mais ficou, cansado e vil a sombra da arvore e foi ler céu livro e o menino disse as mágicas, vili magile quibili! Bipi lipi razam!!*

*então funcionol ele conceguiu vua, para a janela da sala e quando a professora viu ela deu a maio bronca nele.*

A primeira produção do Aluno D apresenta modificação semântica na *figura* do conflito, pois diz que a personagem *Micogito* saiu correndo para tentar alcançar os outros alunos quando viu que estava atrasado para a sua aula, mas não conseguiu alcançá-los. Na realidade, o conflito foi a própria constatação do atraso e da impossibilidade de chegar à sala de aula a tempo.

Também há uma modificação da ordem em que os fatos se dão no texto original. O Aluno D expõe primeiro a informação de que a personagem principal da história “prende a respiração por alguns segundos e emocionado por uma descoberta”, depois, que “ouviu [as outras crianças] gritando no caminho da sala”. Esta última característica da produção inicial do Aluno D configura um desvio na elaboração do gênero em questão porque, se tratando de um resumo, é necessário seguir a sequência estrutural do texto a ser resumido.

No que diz respeito à *organização tópica*, há quebra dela em relação ao texto de base no trecho “*mais quando ouviu gritando no caminho da sala. Ele correl para alcançalos mais ficou, cansado e vil a sombra da arvore e foi ler céu livro*”. Isso ocorre porque o aluno fala primeiro do atraso de *Micogito* e da sua tentativa frustrada de alcançar os outros alunos da escola; em seguida, ele volta a dizer que *Micogito* lia o livro de magias, dessa vez, indicando a sombra da árvore.

Assim sendo, o trecho produzido pelo Aluno D não condiz com a *organização tópica* do texto de base, a que deveria ser seguida por se tratar de um resumo. Nele, a sequência dos tópicos discursivos é: a concentrada leitura do livro por *Micogito* – a descoberta da magia que faz voar – a percepção do atraso – o voo de *Micogito*.

Vejam os a seguir, a tabela demonstrativa:

Tabela 4 – Primeira produção do Aluno D

<b>Aluno D</b>		
<b>Elementos estruturais</b>	<b>Figura</b>	<b>Texto do aluno</b>
<b>Situação Inicial</b>	<i>Ele estava sentado no gramado, encostado no tronco da velha mangueira, afastado das demais crianças. Parecia tão entretido com sua leitura que nem notava o que se passava à sua volta.</i>	<i>Um garoto chamado, micosico lia seu livro olhando fixamente para seu livro. até que uma ora ele fixol os olhos e prendeu a repiração por alguns cegundos e ficou, emocionado por uma descoberta</i>
<b>Conflito</b>	<i>De onde estava sentado, pôde ver as últimas crianças entrando no pátio correndo. Caramba! Não ouvi os sinos [...] e agora?!</i>	<i>mais quando ouviu gritando no caminho da sala. Ele correl para alcançalos mais ficou, cansado</i>
<b>Clímax</b>	<i>— Vili magili quibili! Bipi lipi razam!! [...] Mesmo sem conseguir controlar direito seu primeiro vôo, chegou até a janela de sua classe no quinto andar da Escola Preparatória de Magos de Razanique. Entrou rodando, rodando e rodando, a tempo de ouvir o seu nome [...]</i>	<i>então funcionol ele conceguiu vua, para a janela da sala</i>
<b>Desfecho</b>	<i>— Quietoo! Onde já se viu uma coisa dessas? Veja só a bagunça que você fez! Posso saber como foi que conseguiu voar? [...] Vamos começar a aula. Micogito, vá sentar-se agora mesmo [...].</i>	<i>e quando a professora viu ela deu a maio bronca nele.</i>

Vejamos, na sequência, a atividade dois. Como dito anteriormente, nesse exercício, foi feita a leitura coletiva de um trecho do capítulo III, *A sala do Mestre* (MICHI, 2004, p. 40-46) em que os alunos deveriam sublinhar (estratégia de *sumarização, seleção*) os trechos da situação inicial, do conflito, do clímax e do desfecho que julgassem mais importantes – a *figura*. Para isso, eles precisariam, individualmente, identificar essas partes. A professora apenas revisou o que eram esses elementos, pois o assunto vinha sendo visto com a turma 1601 no decorrer do ano letivo de 2016.

Depois disso, com a leitura dos trechos sublinhados, cada aluno deveria avaliar se era possível resumir a história com as passagens que haviam destacado. Por fim, foi feita a leitura outra vez, com a respectiva correção.

Temos, no fragmento selecionado para esta atividade, na situação inicial, um encontro entre Micogito e o inspetor Gronfo, em que o velho pede-lhe o livro de magias. Micogito mente, dizendo que o objeto não está com ele.

No conflito, Micogito se assusta ao se deparar com o Grande Mestre Grasquim, e fica nervoso, pois sabia que lhe devia explicações sobre o fato de ter voado.

Como clímax, temos o momento em que Micogito se explica ao Mestre, ciente de que receberá um grande castigo. Grasquim, entretanto, pede apenas que o menino lhe entregue o tal livro; no desfecho, vemos a entrega do livro por Micogito, que, em seguida, sai da sala do Mestre com o inspetor Gronfo.

Podemos observar, a seguir, esse trecho do romance (MICHI, 2004, p. 40-46). Após, a análise das *seleções* feitas pelos alunos A, B, C e D. Essas análises constarão de tabela comparativa entre os trechos do texto que representam *figura*, e os trechos selecionados pelos alunos.

### III – A sala do mestre

*Micogito empurrou lentamente a porta da grande biblioteca. Mais ao fundo, sentado atrás de uma pilha de livros, bem à vontade, o senhor Gronfo apenas ergueu os olhos por cima dos óculos e sorriu sem mostrar nenhum dente.*

*— Finalmente, finalmente, finalmente! — ele disse, enquanto descruzavas os pés retirando-os de cima da mesa; fez um gesto com uma das mãos convidando-o a entrar.*

*O pequeno razani deu um longo suspiro, tomou coragem e entrou.*

*— Com licença, senhor inspetor [...]*

*O velho levantou-se sem dizer nada caminhou em direção ao menino e estendeu sua enorme mão na direção dele. Micogito pareceu não entender o que ele queria.*

*— Vamos! O livro, o livro, o livro! — esbravejou secamente . — Entregue-me agora! [...]*

*— Eu não posso, senhor Gronfo. A-acabei de deixá-lo com o professor Uioio – mentiu sem saber o motivo.*

*[...] Ele caminhou em direção às centenas de prateleiras. Micogito o seguiu; passou pela mesa na qual o encontrara e estranhou tamanha bagunça.*

*No silêncio da biblioteca, as únicas coisas que se ouviam eram os passos do inspetor e do menino e o tilintar das chaves na cintura do velho. Passaram por muitas estantes repletas de livros de todas as cores e tamanhos. Ao chegarem à última delas, que ficava encostada na*

*parede do fundo, o senhor Gronfo parou, virou a cabeça para trás, olhou o garoto e sorriu novamente. Depois puxou um livro velho e muito grande — o maior que Micogito já vira — que estava na prateleira mais baixa. No mesmo instante, a pesada estante começou a se mover lentamente para o lado, fazendo surgir u longo corredor escuro.*

*[...] De repente, o velho parou. À sua frente, uma imensa porta se iluminou. Micogito pôde ler o que estava escrito entalhado na madeira: “Grasquim Vontergrize, grande mestre e diretor da Escola Preparatória de Magos de Razanique”.*

*[...] Micogito arregalou os olhos o mais que podia quando viu Grasquim sentado junto à sua mesa oval.*

*[...] Grasquim coçou a barba com os olhos grudados no menino e como não dizia nada, Micogito precisava falar [...]*

*— Si-sinto muito, diretor — disse com a voz embargada e a cabeça baixa. Quase não pode ser ouvido.*

*— Que sente, eu sei.*

*— Eu não deveria ter voado, mas estava atrasado para a aula da professora Vasda. Foi sem querer. Estou aqui para receber o meu castigo, seja qual for.*

*[...] — Castigo algum você receberá – sentenciou.*

*O mestre Grasquim levantou-se calmamente, deixando aparecer sua longa veste branca cintilante. De maneira solene, estendeu a mão comprida e enrugada para o menino; em seu polegar havia um grande anel dourado com cinco pedras vermelhas.*

*— A mim deve entregá-lo, agora.*

*Micogito sentiu um nó na garganta. Pensou em argumentar, se fazer de desentendido, mas sabia muito bem o que o mestre queria: o livro de magia de seu pai.*

*[...] o menino pareceu estar triste, fechou os olhos com força, deu um suspiro profundo e só então entregou o livro de nablí ao seu mestre.*

*[...] — Agora vamos, vamos, vamos! — Puxou-o Gronfo.*

*O mago manteve os olhos firmes no menino e no inspetor enquanto se afastavam. Tinha agora as sobrancelhas bem em pé, demonstrando grande preocupação.*

*[...] sem dizer nada, o garoto apenas apressou seus passos, apesar de já estar perdendo a paciência com o inspetor. Sabia que ele não gostava dos alunos, mas nunca o vira com tanto mau humor e, muito menos, tão mal-educado. Logo chegaram à biblioteca. Assim que passaram pela estante, o Gronfo deu-lhe um forte empurrão.*

*— Saia da minha frente!*

*Em passos acelerados, o velho dirigiu-se até a porta. Parecia ter muita pressa. Abriu-a com violência e de repente parou, virou-se para Micogito, sorriu com malícia, levantou o livro de magia para o alto e o balançou. Tinha um olhar diferente, medonho, assustador.*

— *Você o quer?*

*Micogito franziu a testa sem entender nada.*

— *Rá, rá, rá! — riu com grande ironia. — Finalmente é meu e não lhe dou! — completou com tom de gargalhada antes de virar-se e sair batendo a porta com força [...].*

As tabelas a seguir mostram, na segunda coluna da esquerda para a direita, as passagens que representam *figura* no texto, isto é, passagens mais notáveis; que expõem as informações mais importantes do fragmento. Na coluna seguinte, apresentamos os trechos selecionados como *figura* pelo aluno.

Tabela 5 – Atividade II – seleção de figuras do Aluno A

Seleção de figuras – Aluno A		
Elementos estruturais	Figura	Seleção do aluno
Situação Inicial	<p>— <i>Vamos! O livro, o livro, o livro! — esbravejou secamente .</i></p> <p>— <i>Entregue-me agora! [...]</i></p> <p>— <i>Eu não posso, senhor Gronfo. A-acabei de deixá-lo com o professor Uioio — mentiu sem saber o motivo.</i></p>	<p>— <i>Finalmente, finalmente, finalmente! — ele disse, enquanto descruzavas os pés retirando-os de cima da mesa; fez um gesto com uma das mãos convidando-o a entrar.</i></p> <p>[...] <i>O velho levantou-se sem dizer nada caminhou em direção ao menino e estendeu sua enorme mão na direção dele.</i></p> <p>[...] — <i>Eu não posso, senhor Gronfo. A-acabei de deixá-lo com o professor Uioio — mentiu sem saber o motivo.</i></p> <p>[...] <i>No silêncio da biblioteca, as únicas coisas que se ouviam eram os passos do inspetor e do menino e o tilintar das chaves na cintura do velho. Passaram por muitas estantes repletas de livros de todas as cores e tamanhos.</i></p>

Continua

Tabela 5 – Atividade II – seleção de figuras do Aluno A

Continuação

Seleção de figuras – Aluno A		
Elementos estruturais	Figura	Seleção do aluno
<b>Conflito</b>	<p>[...] Micogito arregalou os olhos o mais que podia quando viu Grasquim sentado junto à sua mesa oval.</p> <p>[...] Grasquim coçou a barba com os olhos grudados no menino e como não dizia nada, Micogito precisava falar [...]</p>	<p>“Grasquim Vontergrize, grande mestre e diretor da Escola Preparatória de Magos de Razanique”.</p> <p>[...] Grasquim coçou a barba com os olhos grudados no menino e como não dizia nada, Micogito precisava falar [...]</p>
<b>Clímax</b>	<p>— Eu não deveria ter voado, mas estava atrasado para a aula da professora Vasda. Foi sem querer. Estou aqui para receber o meu castigo, seja qual for.</p> <p>[...] — Castigo algum você receberá — sentenciou.</p> <p>[...] — A mim deve entregá-lo, agora.</p> <p>[...] sabia muito bem o que o mestre queria: o livro de magia de seu pai.</p>	<p>[...] mas estava atrasado para a aula da professora Vasda. Foi sem querer.</p> <p>[...] — Castigo algum você receberá — sentenciou.</p> <p>[...] deixando aparecer sua longa veste branca cintilante. De maneira solene [...].</p> <p>[...] sentiu um nó na garganta. Pensou em argumentar, se fazer de desentendido, mas sabia muito bem o que o mestre queria [...].</p>
<b>Desfecho</b>	<p>[...] o menino pareceu estar triste, fechou os olhos com força, deu um suspiro profundo e só então entregou o livro de nablia ao seu mestre.</p> <p>[...] ewrrr— Agora vamos, vamos, vamos! — Puxou-o Gronfo.</p>	<p>[...] o menino pareceu estar triste [...].</p> <p>[...] — Agora vamos [...].</p> <p>O mago manteve os olhos firmes no menino e no inspetor enquanto se afastavam. Tinha agora as sobrancelhas bem em pé, demonstrando grande preocupação.</p> <p>[...] sem dizer nada, o garoto apenas apressou seus passos, apesar de já estar perdendo a paciência com o inspetor. Sabia que ele não gostava dos alunos, mas nunca o vira com tanto mau humor e, muito menos, tão mal-educado. Logo chegaram à biblioteca. Assim que passaram pela estante, o Gronfo deu-lhe um forte empurrão.</p> <p>— Saia da minha frente!</p>

O Aluno A, na situação inicial, selecionou trechos descritivos de introdução e de transição entre as duas primeiras partes da estrutura narrativa. Não selecionou, entretanto, o momento crucial, em que o inspetor exige que Micogito lhe entregue o livro.

No conflito, o aluno seleciona a descrição da função e da titulação do Mestre Grasquim, mas não o trecho que demonstra o conflito da personagem Micogito ao ter de enfrentar o diretor.

Na *figura* referente ao clímax, o aluno, no começo, seleciona um trecho incompleto, não ficando claro o motivo pelo qual a personagem Micogito devia explicações ao diretor da escola. O Aluno A também seleciona o trecho desnecessário em que se descrevem as vestimentas do Mestre.

A informação principal do conflito, o fato de que o menino entrega, finalmente, o livro, não foi selecionada pelo aluno no desfecho. Além disso, ele destaca trechos descritivos de pouca importância, referentes a atitudes e reflexões de personagens coadjuvantes.

Tabela 6 – Atividade II – seleção de figuras do Aluno B

Seleção de figuras – Aluno B		
Elementos estruturais	Figura	Seleção do aluno
Situação Inicial	<p>— Vamos! O livro, o livro, o livro! — esbravejou secamente.            — Entregue-me agora! [...]            — Eu não posso, senhor Gronfo. A-acabei de deixá-lo com o professor Uioio — mentiu sem saber o motivo.</p>	<p><i>Micogito empurrou lentamente a porta da grande biblioteca [...]. enquanto descruzava os pés retirando-os de cima da mesa. O pequeno razani deu um longo suspiro, tomou coragem e entrou. [...] Micogito pareceu não entender o que ele queria. [...] Ele caminhou em direção às centenas de prateleiras. Micogito o seguiu; passou pela mesa na qual o encontrara e estranhou tamanha bagunça. No silêncio da biblioteca, as únicas coisas que se ouviam eram os passos do inspetor e do menino e o tilintar das chaves na cintura do velho. Passaram por muitas estantes repletas de livros de todas as cores e tamanhos. Ao chegarem à última delas, que ficava encostada na parede do fundo, o senhor Gronfo parou, virou a cabeça para trás, olhou o garoto e sorriu novamente. Depois puxou um livro velho e muito grande — o maior que Micogito já vira — que estava na prateleira mais baixa. No mesmo instante, a pesada estante começou a se mover lentamente para o lado, fazendo surgir u longo corredor escuro.</i></p>

Continua

Tabela 6 – Atividade II – seleção de figuras do Aluno B

Continuação

Seleção de figuras – Aluno B		
Elementos estruturais	Figura	Seleção do aluno
Conflito	<p>[...] Micogito arregalou os olhos o mais que podia quando viu Grasquim sentado junto à sua mesa oval.</p> <p>[...] Grasquim coçou a barba com os olhos grudados no menino e como não dizia nada, Micogito precisava falar [...]</p>	<p>[...] Micogito pôde ler o que estava escrito entalhado na madeira:</p> <p>[...] Quase não pode ser ouvido.</p>
	<p>— Eu não deveria ter voado, mas estava atrasado para a aula da professora Vasda. Foi sem querer. Estou aqui para receber o meu castigo, seja qual for.</p> <p>[...] — Castigo algum você receberá — sentenciou.</p> <p>[...] — A mim deve entregá-lo, agora.</p> <p>[...] sabia muito bem o que o mestre queria: o livro de magia de seu pai.</p>	<p>O mestre Grasquim levantou-se calmamente, deixando aparecer sua longa veste branca cintilante. De maneira solene [...].</p>
Desfecho	<p>[...] o menino pareceu estar triste, fechou os olhos com força, deu um suspiro profundo e só então entregou o livro de nablia ao seu mestre.</p> <p>[...] — Agora vamos, vamos, vamos! — Puxou-o Gronfo.</p>	<p>[...] sem dizer nada, o garoto apenas apressou seus passos, apesar de já estar perdendo a paciência com o inspetor. Sabia que ele não gostava dos alunos, mas nunca o vira com tanto mau humor e, muito menos, tão mal-educado.</p> <p>[...] Em passos acelerados, o velho dirigiu-se até a porta.</p> <p>[...] Micogito franziu a testa sem entender nada.</p> <p>[...] completou com tom de gargalhada antes de virar-se e sair batendo a porta com força [...].</p>

O Aluno B, na situação inicial, seleciona muitos trechos descritivos de introdução e transição entre as duas primeiras partes da narrativa, como fez o Aluno A. Não destaca, porém, nenhuma das partes que representam *figura*.

No conflito, a *seleção* feita pelo aluno é totalmente irrelevante, com trechos desconexos e incompletos. Na parte do clímax acontece o mesmo; há destaque apenas de uma pequena parte descritiva.

Como desfecho, o Aluno B não seleciona nenhum trecho que represente *figura*; ele destaca, em vez disso, trechos que indicam estado de coisas e pessoas, e descrições de ações irrelevantes.

Tabela 7 – Atividade II – seleção de figuras do Aluno C

Seleção de figuras – Aluno C		
Elementos estruturais	Figura	Seleção do aluno
<b>Situação Inicial</b>	<p>— Vamos! O livro, o livro, o livro! — esbravejou secamente. — Entregue-me agora! [...] — Eu não posso, senhor Gronfo. A-acabei de deixá-lo com o professor Uioio — mentiu sem saber o motivo.</p>	<p>[...] bem à vontade, o senhor Gronfo apenas ergueu os olhos por cima dos óculos e sorriu sem mostrar nenhum dente. [...] O velho levantou-se sem dizer nada, caminhou em direção ao menino e estendeu sua enorme mão na direção dele. [...] Micogito o seguiu; passou pela mesa na qual o encontrara [...]. No silêncio da biblioteca, as únicas coisas que se ouviam eram os passos do inspetor e do menino e o tilintar das chaves [...] No mesmo instante, a pesada estante começou a se mover lentamente para o lado, fazendo surgir um longo corredor escuro.</p>
<b>Conflito</b>	<p>[...] Micogito arregalou os olhos o mais que podia quando viu Grasquim sentado junto à sua mesa oval. [...] Grasquim coçou a barba com os olhos grudados no menino e como não dizia nada, Micogito precisava falar [...] — Eu não deveria ter voado, mas estava atrasado para a aula da professora Vasda. Foi sem querer. Estou aqui para receber o meu castigo, seja qual for.</p>	<p>[...] Micogito arregalou os olhos o mais que podia quando viu Grasquim sentado junto à sua mesa oval. — Eu não deveria ter voado, mas estava atrasado para a aula da professora Vasda. Foi sem querer. Estou aqui para [...].</p>
<b>Clímax</b>	<p>[...] — Castigo algum você receberá — sentenciou. [...] — A mim deve entregá-lo, agora. [...] sabia muito bem o que o mestre queria: o livro de magia de seu pai.</p>	<p>[...] — A mim deve entregá-lo, agora. Micogito sentiu um nó na garganta. Pensou em argumentar, se fazer de desentendido, mas sabia muito bem o que o [...].</p>

Continua

Tabela 7 – Atividade II – seleção de figuras do Aluno C

Continuação

Seleção de figuras – Aluno C		
Elementos estruturais	Figura	Seleção do aluno
<b>Desfecho</b>	<p>[...] o menino pareceu estar triste, fechou os olhos com força, deu um suspiro profundo e só então entregou o livro de nabilia ao seu mestre.</p> <p>[...]— Agora vamos, vamos, vamos! — Puxou-o Gronfo.</p>	<p>O mago manteve os olhos firmes no menino e no inspetor enquanto se afastavam. Tinha agora as sobrancelhas bem [...].</p> <p>[...] chegaram à biblioteca. Assim que passaram pela estante, o Gronfo deu-lhe um forte empurrão.</p> <p>[...] virou-se para Micogito, sorriu com malícia, levantou o livro de magia para o alto e o balançou. Tinha um olhar diferente, medonho, assustador.</p> <p>[...] de virar-se e sair batendo a porta com força [...].</p>

O Aluno C, assim como o B, não destacou nenhum trecho representante da *figura* referente à situação inicial.

Do conflito, o aluno destacou apenas a parte inicial, deixando faltar a indicação de que o conflito vivido pela personagem, naquele momento, era ter de dar explicações a Grasquim.

No clímax há a *seleção* de alguns dos trechos relevantes, mas ela é feita de maneira incompleta. Há um recorte aleatório das passagens, com orações fragmentadas, por isso, sem sentido.

Na parte do desfecho, não foi selecionado nenhum trecho que configurasse *figura*. O aluno destaca apenas descrições, e atitudes irrelevantes do inspetor Gronfo.

Tabela 8 – Atividade II – seleção de figuras do Aluno D

Seleção de figuras – Aluno D		
Elementos estruturais	Figura	Seleção do aluno
<b>Situação Inicial</b>	<p>— Vamos! O livro, o livro, o livro! — esbravejou secamente.</p> <p>— Entregue-me agora! [...]</p> <p>— Eu não posso, senhor Gronfo. A-acabei de deixá-lo com o professor Uioio — mentiu sem saber o motivo.</p>	<p>— Vamos! O livro, o livro, o livro! [...]</p> <p>Ele caminhou em direção às centenas de prateleiras. Micogito o seguiu;</p> <p>[...] estantes repletas de livros de todas as cores e tamanhos [...] o senhor Gronfo parou, virou a cabeça para trás, olhou o garoto e sorriu novamente.</p>

Continua

Tabela 8 – Atividade II – seleção de figuras do Aluno D

Continuação

Seleção de figuras – Aluno D		
Elementos estruturais	Figura	Seleção do aluno
Conflito	[...] <i>Micogito arregalou os olhos o mais que podia quando viu Grasquim sentado junto à sua mesa oval.</i>	[...] <i>Micogito arregalou os olhos o mais que podia [...].</i>
	[...] <i>Grasquim coçou a barba com os olhos grudados no menino e como não dizia nada, Micogito precisava falar [...]</i>	[...] <i>Grasquim coçou a barba com os olhos grudados no menino [...].</i>
Clímax	— <i>Eu não deveria ter voado, mas estava atrasado para a aula da professora Vasda. Foi sem querer. Estou aqui para receber o meu castigo, seja qual for.</i>	
	[...] — <i>Castigo algum você receberá — sentenciou.</i>	[...] — <i>A mim deve entregá-lo, agora.</i>
	[...] — <i>A mim deve entregá-lo, agora.</i>	
Desfecho	[...] <i>sabia muito bem o que o mestre queria: o livro de magia de seu pai.</i>	
	[...] <i>o menino pareceu estar triste, fechou os olhos com força, deu um suspiro profundo e só então entregou o livro de nablia ao seu mestre.</i>	[...] <i>deu um suspiro profundo [...].</i> — <i>Agora vamos, vamos, vamos!</i>
	[...] — <i>Agora vamos, vamos, vamos! — Puxou-o Gronfo.</i>	[...] <i>nunca o vira com tanto mau humor e, muito menos, tão mal-educado. Logo [...] Gronfo deu-lhe um forte empurrão.</i> [...] <i>o velho [...] muita pressa.</i>

Como situação inicial temos, do aluno D, a *seleção* de apenas uma parte da *figura*. As demais informações são acessórias; descritivas em sua maioria.

Como conflito, há o destaque, também, de parte da *figura*, não sendo suficiente para deixar claro qual era o conflito vivido pela personagem.

No clímax, o aluno indica apenas o pedido do Mestre Grasquim de que o menino Micogito lhe entregasse o livro.

No desfecho não há a *seleção* de nenhuma *figura* de forma compreensível. Há apenas o destaque de um pequeno trecho dela, porém, incompleto.

Podemos observar, com base nas análises da primeira atividade com foco na *seleção* das *figuras* do trecho narrativo de romance (exercício dois), que os alunos A, B, C e D não distinguem *figura* e *fundo*; informações-chave e informações acessórias. A atividade três tem como objetivo trabalhar essa dificuldade, realizando a mesma tarefa, com base nos desvios verificados na correção da atividade anterior, e a partir de uma explicação mais minuciosa.

Assim, a atividade três tem o mesmo objetivo da segunda: realizar a *seleção* da *figura* e o *apagamento* do *fundo* da narrativa, como dito na introdução deste capítulo. Para isso, o mesmo procedimento da atividade anterior foi realizado. Dessa vez, entretanto, as partes que compõem a narrativa foram divididas pela professora após a leitura, antes que os alunos começassem a fazer a *seleção*.

Também foi falado que, por ser uma narrativa, ou seja, uma sequência de acontecimentos realizados por personagens, os trechos imprescindíveis para a apreensão da história seriam ações em que houvesse a participação da personagem principal do fragmento trabalhado. As características dos lugares e das personagens não seriam relevantes nessa atividade.

Novamente fez-se uma revisão oral. Além disso, relembrou-se, aqui, o que são características e o que são ações. Por fim, a correção coletiva, feita pela professora, com o auxílio do quadro-branco e da turma: nova leitura, com a *seleção* das *figuras* da narrativa.

Vejamos, agora, o fragmento trabalhado nessa atividade (MACHI, 2004, p. 47-50):

#### IV – O “aquilo” e a mamãe

[...] *Licoloco protestou: – Agora é a minha vez?*

*— Eu ainda não errei — respondeu calmamente Ziniguigo Quiliquim, o menino de pele negra, que tinha o nariz torto apontando para baixo.*

*— É isso aí! — concordou Viniditi Molesbe balançando seu tapete. — Você tem que esperar sua vez — ordenou segurando o enorme saco de polucas longe do alcance do afobado Licoloco.*

*O menino fez uma careta, estava inconformado. Os três amigos estavam brincando de guinogui em frente ao muro da escola. Na verdade, queriam passar o tempo enquanto esperavam por Micogito. Não poderiam ir para casa sem antes saber o que acontecera na conversa dele com Grasquim.*

*Guinogui é como é chamada uma das brincadeiras prediletas das crianças de Razanique. E essa riladila é muito fácil: basta reunir alguns amigos, conseguir um saco bem cheio de pipocas, determinar a distância e escolher quem será o primeiro.*

*Os três haviam comprado um grande saco de pipocas — o maior que o pipoqueiro tinha em seu carrinho. Por sorteio, o qual Licoloco classificou de marmelada, Viniditi começou a brincadeira. Do outro lado da rua, conseguira trazer flutuando no ar até sua boca duas dezenas de polucas. Passou a vez quando deixou uma pipoca cair na calçada [...].*

*Micogito não gostou nada de encontrar os três amigos à sua espera. Estava chateado demais para conversar. E a chuva de perguntas não demorou a começar. Viniditi foi o primeiro:*

*— O que ele disse?*

*— Estava muito zangado?*

*— Recebeu um belo castigo, não recebeu? — chegou já querendo saber de tudo, o azarado.*

*— Não seja estúpido! Claro que ele ganhou um recodeco, né! — retrucou Ziniguigo.*

*— É só olhar a cara dele. Qual foi o castigo, hem, Micogito?*

*[...] Micogito procurou falar apenas o mais importante:*

*— Mestre Grasquim só pediu que eu lhe entregasse o livro de magia de meu pai.*

*— Só isso? — perguntou Ziniguigo.*

*Licoloco não deixou o amigo responder:*

*— Você estava com o livro? — perguntou surpreso.*

*Micogito apenas abaixou a cabeça, decepcionado [...].*

*— Agora vou para casa!*

*— Espere! Não vai contar como é a sala dele?*

*— É isso aí, Micogito, conte como é [...]*

*— Agora não, minha mãe deve estar me esperando para o jantar — tentou se justificar; queria encerrar o assunto por ora, estava aborrecido demais para ficar ali jogando conversa fora. Ainda teria que enfrentar a mãe. Não queria nem imaginar como ela reagiria quando soubesse de tudo*

*— Ah, só mais alguns minutos, Micogito, o que custa?*

*— Já disse que vou para casa, Licoloco — respondeu já andando [...].*

Nesse fragmento do romance, a situação inicial é representada pelo momento em que três amigos de Micogito brincam, esperando pelo colega. Encontravam-se em meio ao conflito de estarem curiosos e preocupados com o que acontecera à Micogito durante a sua conversa com o diretor Grasquim. No clímax, Micogito finalmente acaba com a angústia dos amigos, contando que o mestre pedira apenas que lhe fosse entregue o livro de magias. Por fim, no desfecho, os amigos de Micogito pedem mais detalhes sobre a ida à sala de Grasquim, mas o protagonista do romance não cede aos pedidos, pois precisava ir a casa, onde a mãe o esperava para jantar.

Em relação ao trabalho com esse fragmento como texto de base para a atividade três, como poderemos observar, os alunos A e B fazem a *seleção* da *figura* de forma idêntica. Eles selecionam corretamente a *figura* da situação inicial e a do clímax. No conflito, selecionam, além da *figura*, mais algumas informações, que são redundantes no contexto. Apenas no desfecho há falta de informações pertinentes, pois não há a indicação de que os amigos de Micogito, protagonistas do texto em questão, queriam saber mais sobre a sala do Mestre. Não há, porém, a *seleção* de trechos desnecessários nesta parte.

Vejam, abaixo, as tabelas comparativas entre a *figura* do fragmento trabalhado na atividade três, e a *figura* desse mesmo fragmento segundo os alunos A e B:

Tabela 9 – Atividade III – seleção de figuras do Aluno A

Seleção de figuras – Aluno A		
Elementos estruturais	Figura	Seleção do aluno
<b>Situação Inicial</b>	<i>Os três amigos estavam brincando de guinogui em frente ao muro da escola. Na verdade, queriam passar o tempo enquanto esperavam por Micogito.</i>	<i>Os três amigos estavam brincando de guinogui em frente ao muro da escola. Na verdade, queriam passar o tempo enquanto esperavam por Micogito.</i>
<b>Conflito</b>	<i>[...] Não poderiam ir para casa sem antes saber o que acontecera na conversa dele com Grasquim.</i>	<i>[...] Não poderiam ir para casa sem antes saber o que acontecera na conversa dele com Grasquim [...]. — O que ele disse? — Estava muito zangado? — Recebeu um belo castigo, não recebeu?</i>
<b>Clímax</b>	<i>— Mestre Grasquim só pediu que eu lhe entregasse o livro de magia de meu pai.</i>	<i>— Mestre Grasquim só pediu que eu lhe entregasse o livro de magia de meu pai.</i>
<b>Desfecho</b>	<i>— Espere! Não vai contar como é a sala dele? [...] [...] — Agora não, minha mãe deve estar me esperando para o jantar — tentou se justificar;</i>	<i>— Agora vou para casa! [...] [...] — Agora não, minha mãe deve estar me esperando para o jantar — tentou se justificar;</i>

Tabela 10 – Atividade III – seleção de figuras do Aluno B

Seleção de figuras – Aluno B		
Elementos estruturais	Figura	Seleção do aluno
<b>Situação Inicial</b>	<i>Os três amigos estavam brincando de guinogui em frente ao muro da escola. Na verdade, queriam passar o tempo enquanto esperavam por Micogito.</i>	<i>Os três amigos estavam brincando de guinogui em frente ao muro da escola. Na verdade, queriam passar o tempo enquanto esperavam por Micogito.</i>
<b>Conflito</b>	<i>[...] Não poderiam ir para casa sem antes saber o que acontecera na conversa dele com Grasquim.</i>	<i>[...] Não poderiam ir para casa sem antes saber o que acontecera na conversa dele com Grasquim [...]. — O que ele disse? — Estava muito zangado? — Recebeu um belo castigo, não recebeu?</i>
<b>Clímax</b>	<i>— Mestre Grasquim só pediu que eu lhe entregasse o livro de magia de meu pai.</i>	<i>— Mestre Grasquim só pediu que eu lhe entregasse o livro de magia de meu pai.</i>
<b>Desfecho</b>	<i>— Espere! Não vai contar como é a sala dele? [...] — Agora não, minha mãe deve estar me esperando para o jantar — tentou se justificar;</i>	<i>— Agora vou para casa! [...] — Agora não, minha mãe deve estar me esperando para o jantar — tentou se justificar;</i>

Os alunos C e D também fazem *seleções* semelhantes. Na situação inicial, eles selecionam corretamente a *figura*, subtraindo apenas um trecho desnecessário à sua compreensão. Nas partes referentes ao conflito, ao clímax e ao desfecho, fazem a mesma *seleção* apresentada pelos alunos A e B, isto é, falta-lhes apenas uma pequena parte da *figura* do desfecho.

Vejamos, a seguir, as tabelas com as *figuras* selecionadas por esses dois últimos alunos:

Tabela 11 – Atividade III – seleção de figuras do Aluno C

Seleção de figuras – Aluno C		
Elementos estruturais	Figura	Seleção do aluno
<b>Situação Inicial</b>	<i>Os três amigos estavam brincando de guinogui em frente ao muro da escola. Na verdade, queriam passar o tempo enquanto esperavam por Micogito.</i>	<i>Os três amigos estavam brincando de guinogui em frente ao muro da escola [...] esperavam por Micogito.</i>

Continua

Tabela 11 – Atividade III – seleção de figuras do Aluno C

Continuação

Seleção de figuras – Aluno C		
Elementos estruturais	Figura	Seleção do aluno
<b>Conflito</b>	<i>[...] Não poderiam ir para casa sem antes saber o que acontecera na conversa dele com Grasquim.</i>	<i>[...] Não poderiam ir para casa sem antes saber o que acontecera na conversa dele com Grasquim [...]. — O que ele disse? — Estava muito zangado? — Recebeu um belo castigo, não recebeu?</i>
<b>Clímax</b>	<i>— Mestre Grasquim só pediu que eu lhe entregasse o livro de magia de meu pai.</i>	<i>— Mestre Grasquim só pediu que eu lhe entregasse o livro de magia de meu pai.</i>
<b>Desfecho</b>	<i>— Espere! Não vai contar como é a sala dele? [...] — Agora não, minha mãe deve estar me esperando para o jantar — tentou se justificar;</i>	<i>— Agora vou para casa! [...] — Agora não, minha mãe deve estar me esperando para o jantar — tentou se justificar;</i>

Tabela 12 – Atividade III – seleção de figuras do Aluno D

Seleção de figuras – Aluno D		
Elementos estruturais	Figura	Seleção do aluno
<b>Situação Inicial</b>	<i>Os três amigos estavam brincando de guinogui em frente ao muro da escola. Na verdade, queriam passar o tempo enquanto esperavam por Micogito.</i>	<i>Os três amigos estavam brincando [...] queriam passar o tempo enquanto esperavam por Micogito.</i>
<b>Conflito</b>	<i>[...] Não poderiam ir para casa sem antes saber o que acontecera na conversa dele com Grasquim.</i>	<i>[...] Não poderiam ir para casa sem antes saber o que acontecera na conversa dele com Grasquim [...]. — O que ele disse? — Estava muito zangado? — Recebeu um belo castigo, não recebeu?</i>
<b>Clímax</b>	<i>— Mestre Grasquim só pediu que eu lhe entregasse o livro de magia de meu pai.</i>	<i>— Mestre Grasquim só pediu que eu lhe entregasse o livro de magia de meu pai.</i>
<b>Desfecho</b>	<i>— Espere! Não vai contar como é a sala dele? [...] — Agora não, minha mãe deve estar me esperando para o jantar — tentou se justificar;</i>	<i>— Agora vou para casa! [...] — Agora não, minha mãe deve estar me esperando para o jantar — tentou se justificar;</i>

Nessa atividade três, conforme observado na análise, os alunos A, B, C e D tiveram mais sucesso. Com a ajuda da professora, conseguiram fazer a distinção entre a *figura* e o *fundo* da narrativa, selecionando as passagens adequadas.

Passemos, agora, ao fragmento narrativo do romance referente à atividade quatro (MICHI, 2004, p. 50-57):

#### IV – O “aquilo” e a mãe

*Micogito não demorou a chegar em casa, pois ela ficava a apenas algumas quadras da Escola Preparatória; além disso, por ser pequeno e magro, o menino conseguia ser bem rápido quando queria.*

*Da rua, viu as janelas coloridas abertas e soube que a mãe já havia chegado do trabalho. Da chaminé saía uma fumaça azulada com um cheiro de abrir o apetite. Mal se aproximou e o pequeno portão mágico abriu os olhos e sorriu.*

*— Micogito! Já não era sem tempo! Você demorou! Sabe que horas são? Sete horas e vinte e nove minutos! Entre logo! Sua mãe já está em casa! E perguntou por você duas vezes. Ela deve estar preparando um jantar delicioso, o cheiro está bom, muito bom mesmo. Hum [...] está tudo em ordem por aqui, viu? Tempo bom, dia bom, cheiro bom, tudo bom [...] Ah! Você sabe aquela piada do [...] Ah! Não! Outra vez, não! Nãham,nnn, nhom-nhom [...]*

*O garoto acabara de enfiar uma bola de tênis na boca do portão que, além de mágico, era muito falador. A bola ficava dentro da caixa de correspondências justamente para isso, pois não havia outro modo de fazê-lo se calar. Micogito empurrou o portão que não parava de resmungar e logo foi recebido por Piprix, que veio correndo e pulando como um canguru. Na verdade, Piprix não era um canguru e sim um cachorro preto e alegre.*

*— Calma, amigo, ou vai acabar me derrubando [...]*

*Na mesma hora, o esperto cãozinho se transformou numa bola peluda e continuou a pular, agora mais alto e muito mais rápido.*

*— Agora não posso brincar, Piprix; amanhã de manhã eu jogarei bola com você — explicou, pois não estava com nenhuma vontade de brincar naquela hora. — Vamos, seja um bom menino e me deixe passar [...]*

*O animal entendeu e se afastou meio desanimado. Finalmente Micogito tinha o caminho livre para entrar em casa. Encontrou a mãe na máquina mágica de fazer comida. Ela era baixa, nem magra nem gorda; os longos cabelos estavam sempre presos bem no alto da cabeça num volumoso coque. Era boa mãe, muito dedicada e atenciosa.*

*— Oi, mãe [...] — disse timidamente.*

*Taretala abriu um grande sorriso e girou imediatamente a cabeça sobre o pescoço para ver o filho, sem parar de mexer os habilidosos dedos mágicos.*

— Filho! Como você demorou! E então, como foi a aula?

[...] — É [...] Mais ou menos tudo bem, mãe.

Taretala não gostou nem um pouco daquela resposta e demonstrou isso fazendo uma careta; sem dizer nada, intimou-o apenas com o olhar a contar absolutamente tudo. Ele entendeu no mesmo instante. Era um bom filho e jamais mentira para o pai ou para a mãe. A explicação saiu de uma vez só:

— Fui chamado na sala do Mestre Gasquim — disse cabisbaixo e todo envergonhado.

A mãe assustou-se com a novidade e novamente o tocorodó cometeu uma gafe horrível. Ela, ou melhor, eles — a mãe e o instrumento — não esperavam ouvir nada parecido.

— Mas o que foi que você aprontou, Micogito? — disse com o ar muito sério, parecendo estar muito brava.

— Nade demais, mãe — ele responde com ar inocente. — Eu [...] Eu [...] Apenas voei até a sala de aula depois do recreio.

Desta vez o piano desistiu de tocar, precisava ouvir aquilo com todas as letras.

— Ah! Muito bonito! Então quer dizer que o senhor [...] — Taretala parou de falar por um momento e empalideceu. — Você disse que voou?!

— Há- ham [...] Mas foi uma emergência, mãe, voei para não chegar atrasado para a aula de português [...]

— Micogito! — ela interrompeu-o com a voz áspera. — Você está com o livro de seu pai?

O menino estremeceu, tinha que contar toda a verdade, mas faltavam-lhe as palavras.

— Responda, filho! — insistiu. — Está ou não está com o livro de magia de Cripino?

Ele encolheu-se todo, não estava suportando o olhar austero da mãe encarando-o.

Enfim, tomou coragem:

— Sim, mãe, eu estava [...]

— Era o que eu imaginava! Minha nossa! Onde seu pai estava com a cabeça? Então você estava com o livro e eu sem saber de nada?!

Micogito percebeu que ela ainda não havia caído em si e, para sua infelicidade, teria que repetir.

— Mãe, eu disse que estava com o livro do papai, agora não estou mais.

Taretala arregalou muito os olhos. A essa altura já estava quase subindo pelas paredes.

— Como assim? — perguntou alto, temendo a resposta que ouviria.

— Bem, Grasquim não me deu nenhum castigo a não ser [...] Tive que lhe entregar o livro de magia, mãe.

Ela deu um grande suspiro. Parecia aliviada. Franziu a testa e ficou pensativa por alguns segundos. Por fim, deu a sua opinião a respeito:

— É melhor assim; estará bem guardado até encontrarmos seu verdadeiro dono [...].

— Bom [...] — ela disse. — Vamos esquecer tudo isso — completou, voltando-se apressada para a máquina de comida antes que o jantar sumisse de vez [...].

Quanto a Micogito, ficou parado por um tempo de queixo caído. Como era possível ter escapado do castigo duas vezes no mesmo dia? Talvez Licoloco tivesse razão ao dizer que era azarado. O pobre nunca conseguia sair ileso, mesmo quando fazia travessuras bem menores que aquela.

O texto tem como situação inicial o menino Micogito chegando a sua casa. Como conflito, temos o problema pelo qual a personagem passava, de ter de contar à sua mãe o que acontecera durante o dia na escola. O clímax aparece quando Micogito conta que foi levado à sala do diretor porque voou, e que conseguiu realizar a façanha de voar graças ao livro de magias do seu pai, que estivera com ele, mas que não estava mais, pois, como punição, precisou entregá-lo a Mestre Grasquim. No desfecho, Taretala, a mãe, fica aliviada por Grasquim estar com o livro, e não dá nenhum castigo ao filho, o que o deixa surpreso.

Essa atividade teve como objetivo observar se os alunos haviam alcançado as habilidades de *apagamento* e *seleção*, e a habilidade de identificação da *figura* na narrativa. Assim, o exercício três foi repetido, porém, sem a ajuda da professora. Após leitura coletiva do texto, os alunos deveriam identificar, sozinhos, as partes que compõem a narrativa e fazer a *seleção* das suas passagens mais importantes; das que deveriam constar em um resumo.

Na correção, a professora escreveu no quadro-branco os trechos que representavam a *figura* de cada componente da estrutura textual, e pediu que os educandos copiassem. Essa etapa do trabalho foi de extrema importância porque, para a próxima atividade, a turma precisaria fazer a *paráfrase* desses trechos.

Observemos, na sequência, as tabelas comparativas, com os trechos do texto que representam *figura*, e os trechos destacados como *figura* pelos alunos:

Tabela 13 – Atividade IV – seleção de figuras do Aluno A

Seleção de figuras – Aluno A		
Elementos estruturais	Figura	Seleção do aluno
<b>Situação Inicial</b>	<i>Micogito não demorou a chegar em casa [...].</i>	<i>Micogito não demorou a chegar em casa [...].</i>
<b>Conflito</b>	<i>— Filho! Como você demorou! E então, como foi a aula? [...] — É [...] Mais ou menos tudo bem, mãe. Taretala não gostou nem um pouco daquela resposta e demonstrou isso fazendo uma careta; sem dizer nada, intimou-o apenas com o olhar a contar absolutamente tudo.</i>	
<b>Clímax</b>	<i>— Fui chamado na sala do Mestre Gasquim [...]. [...] — Eu [...] Eu [...] Apenas voei até a sala de aula depois do recreio. [...] Tive que lhe entregar o livro de magia, mãe.</i>	<i>— Fui chamado na sala do Mestre Gasquim[...]. [...] — Eu [...] Eu [...] Apenas voei até a sala de aula depois do recreio. [...] Tive que lhe entregar o livro de magia, mãe.</i>
<b>Desfecho</b>	<i>— É melhor assim; estará bem guardado até encontrarmos seu verdadeiro dono [...]. Quanto a Micogito, ficou parado por um tempo de queixo caído. Como era possível ter escapado do castigo duas vezes no mesmo dia?</i>	<i>— É melhor assim; estará bem guardado até encontrarmos seu verdadeiro dono [...]. [...] Quanto a Micogito, ficou parado por um tempo de queixo caído. Como era possível ter escapado do castigo duas vezes no mesmo dia?</i>

Tabela 14 – Atividade IV – seleção de figuras do Aluno B

Seleção de figuras – Aluno B		
Elementos estruturais	Figura	Seleção do aluno
<b>Situação Inicial</b>	<i>Micogito não demorou a chegar em casa [...].</i>	<i>Micogito não demorou a chegar em casa [...].</i>
<b>Conflito</b>	<i>— Filho! Como você demorou! E então, como foi a aula? [...] — É [...] Mais ou menos tudo bem, mãe. Taretala não gostou nem um pouco daquela resposta e demonstrou isso fazendo uma careta; sem dizer nada, intimou-o apenas com o olhar a contar absolutamente tudo.</i>	

Continua

Tabela 14 – Atividade IV – seleção de figuras do Aluno B

Continuação

Seleção de figuras – Aluno B		
Elementos estruturais	Figura	Seleção do aluno
<b>Clímax</b>	<p>— Fui chamado na sala do Mestre Gasquim[...].</p> <p>[...] — Eu [...] Eu [...] Apenas voei até a sala de aula depois do recreio.</p> <p>[...] Tive que lhe entregar o livro de magia, mãe.</p>	<p>— Fui chamado na sala do Mestre Gasquim — disse cabisbaixo e todo envergonhado [...].</p> <p>[...] — Eu [...] Eu [...] Apenas voei até a sala de aula depois do recreio.</p> <p>[...] Tive que lhe entregar o livro de magia, mãe.</p>
<b>Desfecho</b>	<p>— É melhor assim; estará bem guardado até encontrarmos seu verdadeiro dono [...].</p> <p>Quanto a Micogito, ficou parado por um tempo de queixo caído. Como era possível ter escapado do castigo duas vezes no mesmo dia?</p>	<p>— É melhor assim; estará bem guardado até encontrarmos seu verdadeiro dono [...].</p> <p>[...] Micogito, ficou parado por um tempo de queixo caído. Como era possível ter escapado do castigo duas vezes no mesmo dia?</p>

Tabela 15 – Atividade IV – seleção de figuras do Aluno C

Seleção de figuras – Aluno C		
Elementos estruturais	Figura	Seleção do aluno
<b>Situação Inicial</b>	<i>Micogito não demorou a chegar em casa [...].</i>	<i>Micogito não demorou a chegar em casa [...].</i>
<b>Conflito</b>	<p>— Filho! Como você demorou! E então, como foi a aula?</p> <p>[...] — É [...] Mais ou menos tudo bem, mãe.</p> <p>Taretala não gostou nem um pouco daquela resposta e demonstrou isso fazendo uma careta; sem dizer nada, intimou-o apenas com o olhar a contar absolutamente tudo.</p>	<p>— Filho! Como você demorou! E então, como foi a aula?</p>
<b>Clímax</b>	<p>— Fui chamado na sala do Mestre Gasquim [...].</p> <p>[...] — Eu [...] Eu [...] Apenas voei até a sala de aula depois do recreio.</p> <p>[...] Tive que lhe entregar o livro de magia, mãe.</p>	<p>— Fui chamado na sala do Mestre Gasquim — disse cabisbaixo e todo envergonhado [...].</p> <p>— Nada demais, mãe — ele responde com ar [...].</p> <p>— Você disse que voou?!</p> <p>[...] — Bem, Gasquim não me deu nenhum castigo a não ser [...].</p> <p>[...] Tive que lhe entregar o livro de magia, mãe.</p>

Continua

Tabela 15 – Atividade IV – seleção de figuras do Aluno C

Continuação

Seleção de figuras – Aluno C		
Elementos estruturais	Figura	Seleção do aluno
<b>Desfecho</b>	<p>— É melhor assim; estará bem guardado até encontrarmos seu verdadeiro dono [...].</p> <p>Quanto a Micogito, ficou parado por um tempo de queixo caído. Como era possível ter escapado do castigo duas vezes no mesmo dia?</p>	<p>— É melhor assim; estará bem guardado até encontrarmos seu verdadeiro dono [...].</p> <p>— Bom [...] — ela disse. — Vamos esquecer tudo isso — completou [...].</p> <p>[...] Quanto a Micogito, ficou parado por um tempo de queixo caído. Como era possível ter escapado do castigo duas vezes no mesmo dia?</p>

Tabela 16 – Atividade IV – seleção de figuras do Aluno D

Seleção de figuras – Aluno D		
Elementos estruturais	Figura	Seleção do aluno
<b>Situação Inicial</b>	<p>Micogito não demorou a chegar em casa [...].</p>	<p>Micogito não demorou a chegar em casa [...].</p>
<b>Conflito</b>	<p>— Filho! Como você demorou! E então, como foi a aula?</p> <p>[...] — É [...] Mais ou menos tudo bem, mãe.</p> <p>Taretala não gostou nem um pouco daquela resposta e demonstrou isso fazendo uma careta; sem dizer nada, intimou-o apenas com o olhar a contar absolutamente tudo.</p>	<p>— Filho! Como você demorou! E então, como foi a aula?</p> <p>[...] nem um pouco daquela resposta.</p>
<b>Clímax</b>	<p>— Fui chamado na sala do Mestre Gasquim [...].</p> <p>[...] — Eu [...] Eu [...] Apenas voei até a sala de aula depois do recreio.</p> <p>[...] — Bem, Gasquim não me deu nenhum castigo a não ser [...] Tive que lhe entregar o livro de magia, mãe.</p>	<p>— Fui chamado na sala do Mestre Gasquim — disse cabisbaixo e todo envergonhado [...].</p> <p>— Nada demais, mãe — ele responde com ar inocente. — Eu [...] Eu [...] Apenas voei até a sala de aula depois do recreio.</p> <p>[...] — Há- ham [...] Mas foi uma emergência, mãe, voei para não chegar atrasado para a aula de português [...]</p> <p>[...] — Sim, mãe, eu estava [...]</p> <p>[...] — Mãe, eu disse que estava com o livro do papai, agora não estou mais.</p>

Continua

Seleção de figuras – Aluno D		
Elementos estruturais	Figura	Seleção do aluno
<b>Desfecho</b>	— <i>É melhor assim; estará bem guardado até encontrarmos seu verdadeiro dono [...]. Quanto a Micogito, ficou parado por um tempo de queixo caído. Como era possível ter escapado do castigo duas vezes no mesmo dia?</i>	— <i>É melhor assim; estará bem guardado até encontrarmos seu verdadeiro dono [...]. — Bom [...] — ela disse. — Vamos esquecer tudo isso [...]. [...] Quanto a Micogito, ficou parado por um tempo de queixo caído.</i>

Como visto, os quatro alunos – A, B, C e D – fizeram adequadamente a *seleção* da *figura* de situação inicial.

No conflito, os alunos tiveram mais dificuldade. A e B não apresentaram conflito; C e D selecionaram um trecho insuficiente. O fragmento destacado por eles não demonstra que era conflitante para a personagem principal, Micogito, responder à mãe como havia sido o seu dia na escola. A seleção do Aluno D apresenta, ainda, uma parte do texto fragmentada, sem sentido.

Os alunos A e B selecionaram a *figura* do clímax correta. O aluno C, entretanto, não selecionou o motivo pelo qual a personagem Micogito foi levada ao diretor, além de destacar trechos descritivos e trechos do diálogo entre mãe e filho irrelevantes. O Aluno D destaca, além de trechos descritivos dispensáveis, a parte do texto em que o menino justifica para a mãe o fato de ter voado até a sala de aula. Essa informação não é essencial ao resumo, já que o que está em questão é unicamente o voo. Também, o aluno não seleciona a informação sobre o que, por fim, aconteceu ao livro de magias.

A e B, no desfecho, selecionaram a *figura* correta. O Aluno C destacou a mais um trecho que, para o resumo, é redundante. A fala da mãe “Bom [...] Vamos esquecer tudo isso” já estaria inserida no trecho seguinte, em que se informa que o menino não recebeu castigo algum, por isso é desnecessária. Ao invés disso, o Aluno D não deixa claro que a mãe não deu castigo algum a Micogito, não justificando o fato de o menino ter ficado de queixo caído.

Assim sendo, nenhum dos quatro alunos acompanhados tiveram cem por cento de aproveitamento no desenvolvimento da habilidade de ler o fragmento narrativo de romance realizando a sua *sumarização* – a *seleção da figura* e o *apagamento do fundo*. Em relação à primeira atividade desenvolvida com esta finalidade, entretanto, apresentaram grande progresso. Na atividade dois, percebemos que os alunos destacaram trechos do texto sem

nenhum parâmetro, de maneira aleatória e inconstante. Na atividade quatro, embora não a tenham realizado com perfeição, cometeram pequenos desvios, que não comprometeriam totalmente a produção de um resumo de narrativa.

Passando à atividade número cinco, ela teve como objetivo o desenvolvimento da habilidade de *parafrasear* um texto, ou seja, de realizar a *substituição* das estruturas selecionadas do texto original. Para tanto, os alunos foram orientados a transmitir a mesma mensagem contida nos fragmentos reproduzidos no quadro-branco (os quais eles haviam copiado em seus cadernos na aula anterior por se tratar da correção da atividade quatro), porém, com as suas próprias palavras.

O auxílio dado pela professora, neste ponto, foi reler os trechos indicados, verificando se a turma compreendia bem todas as expressões utilizadas, realizando com os alunos um *parafraseamento* na modalidade oral da língua. A correção dessa atividade foi feita no quadro-branco com a exposição de dois dos resumos dos alunos, realizando as devidas modificações.

A seguir, as transcrições das *paráfrases* feitas pelos alunos A, B, C e D, e as suas respectivas análises:

Aluno A

*O “aquilo” e a mamãe”*

*Resumo:*

*Micogito saio da escola e foi gue nem um foguete para casa.*

*Micogito teve que contar para a mãe que foi jamado na diretoria, porque ele pego um atalho voando até a sala de aula.*

*E a mãe reagio com cauma e mando esquecer, e o micogito não ganho nenhum castigo.*

*Micogito ficou muito surpreso, porque não ganho castigo.*

O aluno A, ao fazer a *paráfrase* da *figura* de situação inicial, levou em conta o trecho do romance selecionado para a atividade três, por isso, acrescentou a informação de que a personagem Micogito saíra da escola, e foi rapidamente a casa.

A *figura* de conflito não foi indicada no texto do aluno. Nesse ponto, ele deveria dizer que a personagem principal da história estava com medo de contar o que acontecera na escola

à sua mãe. Em vez disso, o aluno passa para o clímax, momento em que as personagens conversam. Então, Micogito relata que voou até a sala de aula, e as consequências disso na escola. O fato de ter de entregar o livro de magias ao diretor Grasquim, no entanto, não é citado no texto do aluno A.

Para o desfecho, o aluno construiu dois parágrafos. No primeiro, ele expôs a reação da mãe, que, apesar de descrita no fragmento trabalhado na aula, não foi selecionado para o *parafraseamento*. No segundo, corretamente, ele expõe a surpresa de Micogito por não ter sido castigado.

#### Aluno B

##### *O “aquilo” e a mamãe – resumo*

*Micogito não demorou chegar da escola*

*Fui chamado na sala do Mestre Grasquim. Micogito envergonhado disse para mãe que ele voou até a sala de aula.*

*A mãe do micogito apenas brigou com ele.*

*Micogito ficou surpreso como ter se livrado do castigo.*

Na *paráfrase* da situação inicial, como o Aluno A, o Aluno B leva em conta informações anteriores, contidas em outro fragmento trabalhado. Também de forma semelhante, não expõe o conflito pelo qual Micogito passava, de hesitar para contar à mãe o que havia se passado na escola. O aluno, de modo também semelhante ao primeiro, não leva em consideração a parte da *figura* do clímax que diz qual foi a punição que recebera do diretor. No desfecho, o Aluno B abstrai do diálogo entre mãe e filho apresentado no fragmento a informação de que Taretala “briga” com Micogito, o que também não constava nos trechos selecionados para o *parafraseamento*. Por fim, no último parágrafo, completa, corretamente, que o menino ficou surpreso com o tratamento brando que a mãe lhe deu.

#### Aluno C

##### *O “aquilo” e a mãe – resumo*

*Micogito demorou a chegar em casa da escola porque os amigos ficaram falando.*

*Mãe fui chamado na sala do mestre gasquin porque eu apenas voei até a sala de aula me desculpa mãe.*

*Vamos esquecer tudo isso — e a mãe não deu nenhum castigo.*

*Quanto o micogito ficou parado por um tempo de queixo caído por que ele não levou nenhum castigo*

O Aluno C leva em conta, na situação inicial, informações contidas no texto trabalhado na aula três. Como os alunos A e B, C exclui a informação da *figura* do clímax que diz o que aconteceu ao livro de magias. Também, no desfecho, o aluno parafraseia um trecho do desfecho do fragmento do romance que não fora selecionado para esta tarefa. Na sequência, de forma correta, ele cita a surpresa de Micogito por não ter sido castigado.

#### Aluno D

##### *O “aquilo” e a mamãe – resumo*

*Micogito chegou como um relâmpago em casa depois que saiu da escola.*

*— Fui a sala do diretor pos voei mãe “disse micogito.*

*A mãe de Micogito não se irritou com micogito.*

*Micogito ficou chocado pos não recebeu nenhum castigo e não entendeu nada disso.*

O Aluno D repete as características do *parafraseamento* feito pelos alunos cujos textos foram analisados anteriormente na situação inicial, no conflito e no clímax. A informação de que Taretala, a mãe da personagem Micogito, não se irritou com o filho, no entanto, está incorreta, pois, em algumas partes do diálogo entre os dois, podemos entender que ela teve momentos de raiva por causa dos acontecimentos relatados pelo filho. O aluno D finaliza o desfecho também de forma muito semelhante aos demais, correta.

Com base nessa análise, observou-se que os alunos atentam-se muito à leitura e à discussão sobre o texto como ao todo, tendo dificuldades em focar nas suas partes quando elas são fragmentadas, o que reflete nos seus resumos escritos. Afirmamos isso a partir do fato verificado nesta análise, de que eles, os educandos, não se basearam nas *figuras* selecionadas pela professora, as quais eles copiaram na correção da atividade três, para realizar o *parafraseamento*. Em vez disso, expuseram, em muitos trechos de seus textos, informações lidas em outras partes da história trabalhada.

Na próxima atividade, o segundo exercício com foco no *parafraseamento*, procuraremos sanar essa dificuldade.

Na sexta atividade, com o auxílio da professora, que leu o texto e fez, oralmente, um resumo da história junto à turma, isto é, a *seleção* das *figuras* e o seu *parafraseamento*, os alunos deveriam produzir resumos escritos.

Na explicação do exercício, professora e alunos fizeram juntos a *seleção* das *figuras* da narrativa. À medida que a educadora explicava a tarefa, os alunos iam sublinhando essas passagens no texto impresso que havia sido entregue a eles.

Após a *seleção*, construíram-se os resumos escolares de narrativa, individualmente, realizando nova leitura e o seu *parafraseamento*. A correção, novamente, foi a exposição de dois dos resumos dos alunos no quadro branco, realizando as devidas modificações. As principais correções foram: uso de referências adequadas aos personagens e ao lugar; verificação de trechos copiados, de mudanças semânticas e de mudanças na ordem de disposição dos fatos narrados, de acordo com o texto original; e a exposição de informações irrelevantes ao resumo.

O fragmento selecionado para esta aula tem como situação inicial a chegada das crianças no Laboratório de Pesquisas Humanas da escola, que era o lugar de onde elas podiam ver os humanos. Como conflito, temos o fato de que Sibilica e Bacarina, as meninas que chegaram depois, entram no laboratório e deixam os meninos de fora. No clímax, os meninos, nervosos, também entram na sala, e percebem que o grande *grido-taláqua* estava aberto. Por fim, o desfecho em que as crianças permanecem atentas fazendo o que queriam: observar os humanos.

Na sequência, veremos esse fragmento (MICHI, 2004, p. 62-71). Nele estão destacados os trechos selecionados como *figuras* durante a explicação da professora.

#### V – Algo estranho no ar

*Quando Micogito chegou, Viniditi, Ziniguigo e Licoloco já estavam em frente à escola. Ele se atrasara um pouco por causa de Piprix, que não queria deixá-lo sair de casa; fora obrigado a pular o muro [...].*

**Finalmente chegaram ao local desejado. Era o Laboratório de Pesquisas Humanas da escola, o lugar preferido da maioria dos alunos, pois era ali que podiam fazer algo que adoravam. Pois bem, o “aquilo” que os amigos haviam planejado tanto era observar**

**humanos sem nenhum adulto por perto.** E Micogito não mentira para Taretala quando dissera que pretendia fazer pesquisas com os amigos [...].

— Esperem!

— O que foi?

— Vocês não ouviram?

— o quê, Micogito?

— **Vem vindo alguém** [...] — sussurrou.

— Ai, caramba! E agora? — perguntou um assustado Licoloco que já estava começando a tremer. — Eu sabia que isso não iria dar certo [...].

— Vocês?! — eles disseram ao mesmo tempo.

— Aaaaaiiii! — gemeu Licoloco. — Eu sabia! Eu sabia! Mestre Grasquim e inspetor Gronfo! Ai! Podem dizer! Sei que são eles! Estamos perdidos [...]

Micogito torceu o nariz e tratou de tirar as mãos de Licoloco dos olhos antes que ele chamasse a atenção da escola toda ou morresse do coração de tanto medo.

— Não, eu não quero ver, não quero, não que [...] — Licoloco parou de falar, deu um sorriso bem amarelo e disse aliviado: — He, He [...] Que bom ver vocês, pelecas!

**Sim, eram Sibilica e Bacarina,** para total desgosto dos meninos [...].

— Vamos entrar de uma vez, antes que apareça mais alguém.

— Boa ideia, Micogito! — concordou Sibilica.

— Ei! Um momento! Nós quatro vamos entrar, vocês duas vão embora.

— Nem morta, Viniditi! — protestou Bacarina mostrando um desenho parecido com o de Ziniguigo, para desespero dos meninos.

— Nós vamos entrar e vamos entrar primeiro! — completou Sibilica decidida.

— Ah, não vão mesmo!

[...]

— Calma, amiga [...] — ela disse coçando o seu pequeno nariz, parecia estar fazendo um sinal. — Nós podemos voltar outro dia [...]

Os meninos fizeram cara de vitoriosos e estufaram o peito. Sibilica continuou:

— Ah! Só que antes de irmos embora [...] — retirou do bolso do vestido alguma coisa.

— Tome, Micogito, segure isso para mim, sim?

Rapidamente ela puxou a mão do garoto e colocou sobre ela um pó branco, muito fino e brilhante. Ele aproximou a mão do rosto para ver o que ela lhe dera.

— O que é isso, Sibili [...] A [...] A [...] A [...]

— Essa não! É pó de espirro! — falou Ziniguigo [...].

**Sibilica olhou para a amiga e sorriu satisfeita. E já que o caminho estava livre, abriram a porta e entraram correndo no laboratório.** Do lado de fora, ficaram os meninos empenhados em impedir que Micogito espirrasse [...].

— AATCHIMMMM!!

Ziniguigo, Viniditi e principalmente Licoloco empalideceram. Até pararam de respirar. O espirro saiu tão alto que o inspetor poderia ouvi-lo mesmo que fosse quase surdo.

— Vamos correr?

— Não, Ziniguigo, vamos entrar no laboratório!

[...] **Assim que entraram, Viniditi fechou a porta outra vez. Os quatro tentaram se acalmar e respirar um pouco, mas levaram um susto ainda maior, Sibilica e Bacarina estavam imóveis em frente ao grande vidro-taláqua no centro da sala; para surpresa das crianças, ele estava aberto** e a enorme tampa de vidro estava suspensa pelas cordas bem acima dele. O cheiro doce do mel tomava conta da sala inteira [...].

**Os jovens razanis ficaram em silêncio olhando com muita atenção. Era dessa forma que eles podiam observar humanos,** através de um vidro cheio de mel, que funcionava como um verdadeiro monitor de televisão transmitindo imagens ao vivo [...].

Vejam, neste ponto, as semelhantes *paráfrases* das passagens destacadas realizadas pelos alunos A e B.

Aluno A

V – algo estranho no ar

*O micogito e seus amigos chegaram no laboratório para observa os humano sem que os adultos o vejam.*

*Tem alguém vindo eram as meninas Sibilica e Bacarina olharam uma pra outa e começaram a ri. Elas viram que ninguém estava no caminho delas e foram no laboratório muito rápido.*

*O Micogito e seus amigos tentavam se acalmar ai eles viram o pote de grido-talagua no meio da sala e fivaram surpresos porque o pote tava aberto.*

*Os amigo ficaram queto vendo com muita atenção porque era o único jeito deles observa os humanos.*

## Aluno B

### *V – Algo estranho no ar*

*O micogito e seus amigos chegaram no laboratório. Os amigos teriam planejado tanto era olhar humanos sem adulto nenhum por perto.*

*— Vem vindo uma pessoa. Sim, eram elas Sibilica e Bacarina. Sibilica apenas olhou para a sua amiga e sorriu contente. E já que a passagem estava aberta, abriram a porta e conseguiram entrar correndo no laboratório.*

*Os garotos não conseguia se acalmar nem respira. Estavam parados em frente ao enorme grido-taláqua no meio da sala; Os garotos ficaram surpresos, porque o grido estava aberto.*

*Os meninos razanis tentaram ficar em silêncio observando com bastante atenção. Era desse jeito que eles podiam olhar as pessoas.*

Os alunos A e B, como observado nos dois textos, fizeram corretamente a *paráfrase* da *figura* de situação inicial, de conflito e de desfecho, atendo-se aos trechos selecionados coletivamente na turma. No clímax, entretanto, faltou deixar claro que Micogito e seus amigos entraram no laboratório depois das meninas.

Vejam, agora, a *paráfrase* realizada pelo Aluno C:

## Aluno C

### *V – Algo estranho no ar*

*— Vamos ate o laboratório? eles chegaram lá para observar humanos sem nenhum aduto por perto*

*— ta vindo alguen — Micogito falou.*

*Eram Sibilica e Bacarina elas queriao entrar no laboratório. elas enganaram micogito e seus amigos e entraram.*

*O micogito e seus amigos tentaram se alcalmar por que em frente ao grande vidri de mel e tava aberto e ficaram de queicho caído*

*As crianças razanis ficaram em silencio por que era esse jeito que podião observar humanos*

O Aluno C não usa uma referência adequada aos personagens, na situação inicial, utiliza apenas “eles”, quando deveria indicar “Micogito e seus amigos”, ou “os meninos”. Outro trecho problemático na *paráfrase* feita pelo aluno é o clímax. Nessa parte, ele, como A e B, não deixa claro que os meninos entraram no laboratório depois de Sibilica e Bacarina. Além disso, para que haja coerência no trecho, falta um verbo que faça ligação entre os personagens e a passagem “*em frente ao grande vidro de mel*”.

Em relação ao conflito e ao clímax, o aluno faz o *parafraseamento* adequadamente, de acordo com os trechos selecionados na aula.

#### Aluno D

##### *V – Algo estranho no ar*

*As crianças chegaram ao laboratório para olha humanos sem adultos.*

*Via vindo alguém eram as duas meninas Sibilica e Bacarina que errolaram os meninos para entra primero.*

*Os quatros ficaram imóveis ao entra e veren o grido-taláqua aberto mais não ce enportaran e começaram a olhar os humanos.*

*Então ficaram em silêncio olhando os humanos.*

O Aluno D cumpre a tarefa com êxito. Faz adequadamente o *parafraseamento* dos trechos selecionados como *figura* na aula, transmitindo, assim, as informações necessárias ao resumo do texto.

Na sétima atividade, a produção final dos *resumos escolares de narrativa*, os alunos, sem a ajuda da professora, deveriam sublinhar as *figuras* da narrativa no trecho selecionado do romance – capítulo V, *Algo estranho no ar* –, e fazer, em seguida, o seu *parafraseamento*.

O trecho selecionado para a atividade final tem como situação inicial a chegada do professor Trispim à sala de aula, em substituição à professora Vasda. A turma, então, entra em conflito, pois se preocuparam com a professora. Os alunos ficam exaltados, querendo saber o que acontecera a ela. No clímax, o professor substituto fala, aos gritos, que Vasda ficaria afastada uns dias por conta do estresse pelo qual passara na aula do dia anterior. Como desfecho, o professor começa a falar sobre o inspetor Gronfo; sobre o motivo pelo qual ele merecera a confiança do diretor da escola, e sobre o seu cacoete, o que deixa as crianças muito interessadas e comportadas novamente.

A seguir, podemos visualizar esse trecho (MICHI, 2004, p. 76-78). Em seguida, veremos as tabelas comparativas entre os trechos do texto que apresentam as *figuras* que compõem o seu enredo, os trechos selecionados por A, B, C e D e seus respectivos *resumos escolares de narrativa finais*.

#### V – Algo estranho no ar

*[...] Por estarem tão comportados e atentos, todos eles notaram Micogito e Sibilica entrando, o que deixou o menino meio encabulado. Os dois trataram de sentar-se rapidamente. Antes que as brincadeiras sem graça começassem, a porta da sala foi aberta.*

*Todos tiraram os olhos de Micogito e Sibilica e viraram para a frente. Ficaram assustados ao ver o professor Trispim entrando.*

*— Olá, crianças! — ele disse animado. — Como podem ver, a senhora Vasda não pôde vir hoje e eu fui escalado para substit [...]*

*Trispim foi interrompido pela criançada. Todos começaram a falar de modo exaltado uns com os outros, querendo saber o que poderia ter acontecido com a professora. Uns especulavam daqui, outros davam palpites dali e outros ainda se aproveitavam da confusão para gritar, atirar objetos e jogar mais lenha na fogueira [...].*

*Micogito era o mais agitado de todos. A ideia de que a professora sumira da mesma forma que seu pai deixou-o bastante perturbado. Ao mesmo tempo sentia-se preocupado e esperançoso, pois talvez surgisse alguma nova pista que levasse Grasquim a encontrar Cripino.*

*A agitação e o barulho eram tantos que Trispim não conseguia controlar seus alunos; mal podia falar e por mais que tentasse não era ouvido por eles. Repetidas vezes ele coçava no topo da cabeça o único chumaço de cabelos que tinha. Como não encontrava outra saída, berrou:*

*— CA-LEM-SE!!! A SE-NHO-RA VAS-DA SÓ ES-TÁ DE RE-POU-SO!!*

*As crianças silenciaram por um momento. O professor estava vermelho como um tomate e seu pouco cabelo estava todo em pé [...]*

*— Acalmem-se [...] — ele disse enquanto recuperava o fôlego. — A professora Vasda ficou muito nervosa ontem e vai precisar de alguns dias para [...]*

*O professor Trispim não deveria ter dito “alguns dias”; os alunos novamente começaram com as especulações. Não havia um que não quisesse dar o seu palpite a*

*respeito. Sem querer, Micogito sentia-se um pouco desapontado, pois não seria dessa vez que descobriria algo que pudesse levá-lo até o pai.*

*Trispim colocou as mãos na cabeça, fazendo-a girar bem rápido. Era assim que ele fazia quando precisava de alguma boa ideia. Não demorou a encontrar a solução ideal para fazer com que se calassem. Apontou o dedo fino e longo para o quadro mágico, onde apareceu a imagem do senhor inspetor Gronfo Brulisque*

*Na mesma hora o barulho praticamente parou. O que se ouviam agora eram alguns gemidos — como os de Licoloco, por exemplo —, a maioria na classe apenas olhava para o professor com certa desconfiança, sem entender o que ele pretendia. Micogito fez cara feia, pois estava com o inspetor entalado na garganta desde o dia anterior quando ficara com o livro de magia de seu pai e ainda debochara dele.*

*— Prestem muita atenção todos vocês, hoje irão saber por qual razão o senhor Gronfo tem a confiança plena de nosso mestre Grasquim. A aula será sobre [...] — Trispim parou por um instante, realmente gostava de fazer suspense; passou os olhos por cada um dos alunos e sorriu. — Falaremos sobre o cacoete do inspetor — concluiu com satisfação e meio baixo para não correr o risco de ser ouvido pelo velho, caso ele estivesse passando pelo corredor.*

*O efeito foi imediato e muito melhor do que o esperado. O silêncio era absoluto e jamais se viram alunos tão bem comportados e atentos. Essa era das curiosidades mais curiosas para as crianças da Terra de Razanique [...].*

As tabelas comparativas abaixo apresentam, na primeira coluna, as passagens selecionadas por nós como *figuras* que compõem o enredo do texto trabalhado na aula – a situação inicial, o conflito, o clímax e o desfecho. A segunda coluna constitui-se da *seleção* de *figuras* referentes ao mesmo trecho da primeira coluna, feita pelo aluno. Na terceira e última coluna, o resumo do aluno está transcrito em partes referentes às colunas anteriores.

Vejamos as tabelas e as suas análises:

Tabela 17 – Seleção e produção finais do Aluno A

<b>Aluno A</b>		
<b>Figura</b>	<b>Seleção do aluno</b>	<b>Resumo do aluno</b>
<p>[...] a porta da sala foi aberta. Todos tiraram os olhos de Micogito e Sibilica e viraram para a frente. Ficaram assustados ao ver o professor Trispim entrando. — Olá, crianças! — ele disse animado. — Como podem ver, a senhora Vasda não pôde vir hoje e eu fui escalado para substit [...]</p>	<p>[...] Por estarem tão comportados e atentos, todos eles notaram Micogito e Sibilica entrando, o que deixou o menino meio encabulado. Os dois trataram de sentar-se rapidamente. Antes que as brincadeiras sem graça começassem, a porta da sala foi aberta.</p>	<p>Os alunos estavam muitos atentos, e a atenção toda viria para Micogito e Sibilica e o menino com medo de se suado. Micogito e Sibilica sentaram com medo do professor chega, e quando eles sentara o professor chego.</p>
<p>Todos começaram a falar de modo exaltado uns com os outros, querendo saber o que poderia ter acontecido com a professora.</p>	<p>Trispim foi interrompido pela criançada. Todos começaram a falar de modo exaltado uns com os outros, querendo saber o que poderia ter acontecido com a professora.</p>	<p>E era o Trispim e ele não conseguia fala porque quando ele chego as criança estava querendo sabe onde estava a professora Vasda.</p>
<p>— CA-LEM-SE!!! A SE-NHO-RA VAS-DA SÓ ES-TÁ DE RE-POU-SO!! [...] — Acalmem-se [...] — ele disse enquanto recuperava o fôlego. — A professora Vasda ficou muito nervosa ontem e vai precisar de alguns dias [...].</p>	<p>[...] — A professora Vasda ficou muito nervosa ontem e vai precisar de alguns dias para [...]</p>	<p>E ele falo a professora Vasda precisa ficar de repouso.</p>
<p>— Prestem muita atenção todos vocês, hoje irão saber por qual razão o senhor Gronfo tem a confiança plena de nosso mestre Grasquim. [...] — Falaremos sobre o cacoete do inspetor [...]. O efeito foi imediato e muito melhor do que o esperado. O silêncio era absoluto e jamais se viram alunos tão bem comportados e atentos.</p>	<p>O efeito foi imediato e muito melhor do que o esperado. O silêncio era absoluto e jamais se viram alunos tão bem comportados e atentos. Essa era das curiosidades mais curiosas para as crianças da Terra de Razanique [...].</p>	<p>Todo mundo fico quieto, porque eles queriam sabe muito o cacoete do inspeto.</p>

O Aluno A, em sua produção inicial do *resumo escolar de narrativa*, apresentou os seguintes desvios: cópia do texto original e falta da *figura* de conflito. Conforme a tabela acima, em que a sua produção final pode ser analisada, percebemos que A não apresentou essas dificuldades.

Na situação inicial, há equiparação entre a *figura* selecionada pelo aluno (segunda coluna) e o seu resumo (terceira coluna). Falta apenas, nesses dois momentos, a informação

de que o professor Trispim, ao chegar à sala, informa à turma sobre a sua substituição à professora Vasda.

No conflito, A expõe parte da *figura* de situação inicial, especificando que professor adentrou a sala: Trispim. Na continuação, há a indicação correta da *figura* de conflito.

Embora não tenha selecionado a parte da *figura* do clímax em que o professor Trispim informa aos alunos que a professora ficaria alguns dias de repouso, o aluno apresenta, em seu resumo, essa informação. Portanto, o trecho do seu resumo referente ao clímax está correto.

Fato semelhante ocorre no desfecho escrito pelo aluno: ele não faz uma *seleção* adequada da *figura* (segunda coluna), mas indica, em seu resumo (terceira coluna), informações corretas, que não constam na parte que foi selecionada. Mesmo assim, falta parte importante da *figura*, de acordo com a qual o professor diz à turma sobre o que falará na aula.

Tabela 18 – Seleção e produção finais do Aluno B

<b>Aluno B</b>		
<b>Figura</b>	<b>Seleção do aluno</b>	<b>Resumo do aluno</b>
<p>[...] a porta da sala foi aberta. Todos tiraram os olhos de Micogito e Sibilica e viraram para a frente. Ficaram assustados ao ver o professor Trispim entrando. — Olá, crianças! — ele disse animado. — Como podem ver, a senhora Vasda não pôde vir hoje e eu fui escalado para substit [...]</p>	<p>[...] Micogito e Sibilica entrando [...]. Os dois trataram de sentar-se rapidamente. Antes que as brincadeiras sem graça começassem, a porta da sala foi aberta. Todos tiraram os olhos de Micogito e Sibilica [...]. — Olá, crianças! [...] como podem ver, a senhora Vasda não pôde vir hoje e eu fui escalado para substit [...]</p>	<p>Micogito e Sibilica entraram rapidamente na sala de aula. chega o professor trispim. — Oi, pessoal, Bom pode ver que a professora vasda não veio hoje eu vou ficar no lugar dela.</p>
<p>Todos começaram a falar de modo exaltado uns com os outros, querendo saber o que poderia ter acontecido com a professora.</p>	<p>Trispim foi interrompido pela criançada. Todos começaram a falar de modo exaltado uns com os outros, querendo saber o que poderia ter acontecido com a professora. [...] Micogito era o mais agitado de todos. A ideia de que a professora sumira da mesma forma que seu pai deixou-o bastante perturbado. Ao mesmo tempo sentia-se preocupado e esperançoso, pois talvez surgisse alguma nova pista que levasse Grasquim a encontrar Cripino.</p>	<p>As crianças ficaram curiosa porque a senhora vasda não foi a escola. Micogito era muito bagunceiro, as crianças ficavam gritando.</p>

Continua

Tabela 18 – Seleção e produção finais do Aluno B

Continuação

<b>Aluno B</b>		
<b>Figura</b>	<b>Seleção do aluno</b>	<b>Resumo do aluno</b>
<p>— CA-LEM-SE!!! A SE-NHO-RA VAS-DA SÓ ES-TÁ DE RE-POU-SO!!</p> <p>[...] — Acalmem-se [...] — ele disse enquanto recuperava o fôlego. — A professora Vasda ficou muito nervosa ontem e vai precisar de alguns dias [...].</p>	<p>— CA-LEM-SE!!! A SE-NHO-RA VAS-DA SÓ ES-TÁ DE RE-POU-SO!!</p> <p>As crianças silenciaram por um momento.</p> <p>[...] — Acalmem-se [...] — ele disse enquanto recuperava o fôlego. — A professora Vasda ficou muito nervosa ontem [...].</p>	<p>CALESEM! A SENHORA VASDA ESTÁ DE REPOUSO! As crianças ficaram quietas. — Acalmem-se crianças disse ele enquanto recuperava o fôlego —. A professora vasda ficou muito nervosa ontem e por isso não veio hoje.</p>
<p>— Prestem muita atenção todos vocês, hoje irão saber por qual razão o senhor Gronfo tem a confiança plena de nosso mestre Grasquim. [...] — Falaremos sobre o cacete do inspetor [...]. O efeito foi imediato e muito melhor do que o esperado. O silêncio era absoluto e jamais se viram alunos tão bem comportados e atentos.</p>	<p>O efeito foi imediato e muito melhor do que o esperado. O silêncio era absoluto e jamais se viram alunos tão bem comportados e atentos. Essa era das curiosidades mais curiosas para as crianças da Terra de Razanique [...].</p>	<p>O professor Trispim falou sobre o inspetor Gronfo Brulisque, e as crianças ficaram quietas.</p>

O aluno B, em sua produção inicial, apresentou as dificuldades: falta da *figura* de conflito, falta da *figura* de clímax, falta da *figura* de desfecho e mudança semântica da *figura* de situação inicial. A partir desta análise, com base na tabela acima, verificamos que não há recorrência desses desvios.

Na situação inicial, o aluno seleciona alguns trechos irrelevantes, e não destaca a parte que informa sobre a chegada do professor Trispim. No entanto, essa informação da *figura*, mesmo ausente da *seleção*, aparece no resumo de B, cuja situação inicial está correta.

No conflito, o aluno também seleciona trechos que não são imprescindíveis ao resumo, como, por exemplo, o segundo parágrafo destacado, que fala sobre a preocupação exacerbada de Micogito com o até então suposto desaparecimento da professora Vasda. Mesmo assim, podemos dizer que este trecho do resumo do aluno está correto, pois contém todas as informações necessárias à *figura* de conflito.

A *seleção* da *figura* de clímax possui um pequeno trecho desnecessário ao resumo, o que não torna a construção do aluno “incorreta”, pois ela contém todas as informações relevantes dessa parte da narrativa. Outra observação importante é a semelhança entre o texto

original e o texto do aluno. Não houve cópia do texto de origem, como podemos perceber, mas o vocabulário e a estrutura textuais utilizados por B são bem familiares a ele.

O desfecho também está correto. Embora não tenham sido selecionadas pelo aluno todas as partes da *figura*, há indicação da *figura* completa.

Tabela 19 – Seleção e produção finais do Aluno C

Aluno C		
Figura	Seleção do aluno	Resumo do aluno
<p>[...] a porta da sala foi aberta. Todos tiraram os olhos de Micogito e Sibilica e viraram para a frente. Ficaram assustados ao ver o professor Trispim entrando. — Olá, crianças! — ele disse animado. — Como podem ver, a senhora Vasda não pôde vir hoje e eu fui escalado para substit [...]</p>	<p>[...] Por estarem tão comportados e atentos, todos eles notaram Micogito e Sibilica entrando, o que deixou o menino meio encabulado. Os dois trataram de sentar-se rapidamente. Antes que as brincadeiras sem graça começassem, a porta da sala foi aberta</p>	<p>Aluno estao bem coporato e centado olhando para trás notam micogito e sibilica que os meninos ficarao surpresos.</p>
<p>Todos começaram a falar de modo exaltado uns com os outros, querendo saber o que poderia ter acontecido com a professora.</p>	<p>Trispim foi interrompido pela criança. Todos começaram a falar de modo exaltado uns com os outros, querendo saber o que poderia ter acontecido com a professora. Uns especulavam daqui, outros davam palpites dali e outros ainda se aproveitavam da confusão para gritar, atirar objetos e jogar mais lenha na fogueira [...]. A agitação e o barulho eram tantos que Trispim não conseguia controlar seus alunos; mal podia falar e por mais que tentasse não era ouvido por eles. Repetidas vezes ele coçava no topo da cabeça o único chumaço de cabelos que tinha. Como não encontrava outra saída, berrou:</p>	<p>Os alunos ficaram preocupado com provesso vasda</p>
<p>— CA-LEM-SE!!! A SE-NHO-RA VAS-DA SÓ ES-TÁ DE RE-POU-SO!!</p> <p>[...] — Acalmem-se [...] — ele disse enquanto recuperava o fôlego. — A professora Vasda ficou muito nervosa ontem e vai precisar de alguns dias [...].</p>	<p>— CA-LEM-SE!!! A SE-NHO-RA VAS-DA SÓ ES-TÁ DE RE-POU-SO!!</p>	<p>[...] o trispim falou — a professora vasda só esta de repolso</p>

Continua

Aluno C		
Figura	Seleção do aluno	Resumo do aluno
<p>— <i>Prestem muita atenção todos vocês, hoje irão saber por qual razão o senhor Gronfo tem a confiança plena de nosso mestre Grasquim. [...] — Falaremos sobre o cacoete do inspetor [...]</i></p> <p><i>O efeito foi imediato e muito melhor do que o esperado. O silêncio era absoluto e jamais se viram alunos tão bem comportados e atentos.</i></p>	<p><i>O efeito foi imediato e muito melhor do que o esperado. O silêncio era absoluto e jamais se viram alunos tão bem comportados e atentos. Essa era das curiosidades mais curiosas para as crianças da Terra de Razanique [...].</i></p>	<p><i>O professo falou das manias do espetor e as criança ficaram queto e a crianças ficaram curiosa.</i></p>

Na produção inicial do resumo, o Aluno C faz modificações na situação inicial da história que lhe mudam o sentido. Isso não acontece nesta última produção, entretanto, o trecho construído pelo aluno ainda não está correto. Isso ocorre porque C não seleciona a *figura* referente a esta parte da narrativa corretamente. Isto é, nesta parte, ele faz referência a informações irrelevantes, deixando a *figura* de lado.

A exposição do conflito, parte em que o aluno também havia apresentado mudanças de sentido (invenções) na primeira produção, está correta. Embora tenha selecionado muitos trechos irrelevantes à *figura* apresentada no texto, C apresenta em seu resumo apenas as informações referentes a ela.

O Aluno C também expõe a informação essencial do clímax da narrativa, como não havia feito em sua primeira produção, quando fez mudanças que influenciaram na formação de sentido do enredo.

Mais uma vez, no desfecho, o aluno D não incorreu no mesmo erro cometido na situação inicial – o de modificação semântica. Mesmo sem ter selecionado a *figura* completa, o aluno a expôs corretamente.

Tabela 20 – Seleção e produção finais do Aluno D

<b>Aluno D</b>		
<b>Figura</b>	<b>Seleção do aluno</b>	<b>Resumo do aluno</b>
<p>[...] a porta da sala foi aberta.  <i>Todos tiraram os olhos de Micogito e Sibilica e viraram para a frente. Ficaram assustados ao ver o professor Trispim entrando.</i>  <i>— Olá, crianças! — ele disse animado. — Como podem ver, a senhora Vasda não pôde vir hoje e eu fui escalado para substit [...]</i></p>	<p>[...] <i>todos eles notaram Micogito e Sibilica entrando, o que deixou o menino meio encabulado. Os dois trataram de sentar-se rapidamente. Antes que as brincadeiras sem graça começassem [...].</i>  <i>Todos tiraram os olhos de Micogito e Sibilica e viraram para a frente. Ficaram assustados ao ver o professor Trispim entrando.</i>            [...] — <i>Como podem ver, a senhora Vasda não pôde vir hoje e eu fui escalado para substit [...]</i></p>	<p><i>Todos viam micogito e sibilica entrando meio encabulado sонтarance rapido para para não participarem de brincadeiras sem graça.</i></p>
<p><i>Todos começaram a falar de modo exaltado uns com os outros, querendo saber o que poderia ter acontecido com a professora.</i>  <i>— CA-LEM-SE!!! A SE-NHO-RA VAS-DA SÓ ES-TÁ DE RE-POU-SO!!</i></p>	<p>— <i>CA-LEM-SE!!! A SE-NHO-RA VAS-DA SÓ ES-TÁ DE RE-POU-SO!!</i></p>	<p><i>viram que a profesra vasda não pôde ir a aula todos ficaram peucupados.</i></p>
<p>[...] — <i>Acalmem-se [...]</i> — <i>ele disse enquanto recuperava o fôlego. — A professora Vasda ficou muito nervosa ontem e vai precisar de alguns dias [...].</i>  <i>— Prestem muita atenção todos vocês, hoje irão saber por qual razão o senhor Gronfo tem a confiança plena de nosso mestre Grasquim.</i>            [...] — <i>Falaremos sobre o cacoete do inspetor [...].</i>  <i>O efeito foi imediato e muito melhor do que o esperado. O silêncio era absoluto e jamais se viram alunos tão bem comportados e atentos.</i></p>	<p>— <i>Prestem muita atenção todos vocês, hoje irão saber por qual razão o senhor Gronfo tem a confiança plena de nosso mestre Grasquim.</i></p>	<p><i>A professora so esta de repouso iço acaumolum poecoos alunos dice o professo Trospiim.</i></p>
		<p><i>“A aula terá a ver” [...]</i>  <i>— Trospim ficou queito por um instante. “O espeto tem um cacoete” todos os alunos ficaram quitos na ora.</i></p>

O Aluno D, na produção inicial do resumo, faz modificações semânticas na *figura* de conflito e modifica a ordem de apresentação dos fatos narrados no texto original. Essas inadequações já não aparecem nesta última produção, como podemos observar na análise.

Na situação inicial, o aluno, embora tenha as selecionado, não expõe todas as informações necessárias à construção da *figura*, deixando-a incompleta.

O Aluno D, no conflito, não seleciona nenhum trecho referente à *figura*. No resumo, entretanto, D apresenta essa *figura* de forma completa, ou seja, não falta a ela nenhuma informação.

No que diz respeito ao clímax da narrativa, o resumo feito pelo aluno está correto, tendo todas as informações necessárias à constituição da *figura*.

Por fim, em relação ao desfecho, o aluno expôs no seu resumo as informações adequadas, constituindo corretamente a *figura* do texto de origem. Essas informações, porém, nada têm a ver com o trecho selecionado na primeira etapa da atividade, ou seja, D não se baseia na *seleção* que fez na leitura do texto para produzir o seu resumo.

Com base nas análises das produções finais dos *resumos escolares de narrativa* produzidas pelos alunos, podemos perceber que houve uma melhora significativa em relação à qualidade das informações. Isso porque não houve recorrência dos erros de mudança semântica vistos no diagnóstico da sequência didática.

Pudemos ver, de acordo com o material analisado, que os problemas encontrados ainda nas produções finais têm relação com a não identificação das *figuras* que constituem o enredo da narrativa. Essa dificuldade acarreta ora na incompletude das informações, ora na irrelevância delas.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nas concepções sociocognitivistas, de acordo com as quais a observação dos processos cognitivos do uso da língua deve levar em conta o fato de que as atividades linguísticas são realizadas em contextos reais de uso, pautamos, nesta pesquisa, o trabalho com o desenvolvimento do gênero textual *resumo escolar de narrativa*. A interação, a negociação, a sensibilidade e a flexibilidade com que os processos cognitivos ocorrem, assim, foram levadas em conta, à medida que o desenvolvimento das atividades de intervenção foi sendo concluído, observados o desenvolvimento individual e coletivo dos alunos.

As habilidades que propusemos desenvolver, com este trabalho, foram basicamente duas: a de identificar – *selecionar* – as *figuras* que constituem os trechos narrativos do romance trabalhados, e a de *substituir* tais estruturas por meio de *paráfrases*. Com tais habilidades, o indivíduo se apropriaria da capacidade de produzir textos do gênero *resumo escolar de narrativa*.

Nesse processo, nos deparamos com as dificuldades dos alunos da turma 1601 – sexto ano do segundo segmento do Ensino Fundamental – principalmente no que diz respeito à identificação das informações principais e das informações secundárias das narrativas – *figura* e *fundo*. Os alunos, muitas vezes, perderam-se em meio à *seleção* de trechos descritivos, nem sempre destacando as passagens que eram fundamentais ao resumo.

Outro obstáculo observado no desenvolvimento das habilidades propostas foi referente à produção de *paráfrases* do texto original. Mesmo tendo consciência das *figuras* a serem reproduzidas, os alunos enfrentaram problemas para introduzi-las, para contextualizá-las, por vezes, deixando fragmentos sem referência alguma a personagens e / ou lugares; por vezes, fazendo referências inadequadas. Outros desvios cometidos em relação a essa habilidade foi a prática de cópias do texto original, e modificações semânticas do seu conteúdo.

Com base na análise dos materiais produzidos pelos alunos após a aplicação das atividades de mediação desenvolvidas nesta pesquisa, muitas dessas dificuldades foram dissipadas:

O Aluno A, que fez cópias do texto original e não apresentou a *figura* de conflito em sua primeira produção, não cometeu, em sua produção final, esses desvios. Persistiu, porém, a dificuldade na identificação das *figuras*, que, embora com avanços, não teve êxito total. O aluno deixou, por exemplo, parte da *figura* de desfecho de fora do seu resumo final.

O Aluno B havia apresentado, inicialmente, os desvios de falta das *figuras* de conflito, de clímax e de desfecho, e mudança semântica na *figura* de situação inicial do texto resumido. Em sua última produção, podemos observar que nenhuma dessas dificuldades persiste. Embora tenha apresentado alguns trechos irrelevantes, e vocabulário e estrutura bastante semelhantes aos do texto original, consideramos o desenvolvimento das habilidades trabalhadas com este aluno muito bom.

Modificação semântica nas *figuras* de situação inicial, de conflito, de clímax e de desfecho foram os desvios cometidos inicialmente pelo Aluno C. Após o desenvolvimento da mediação didática, C apresentou dificuldade apenas na identificação da *figura* de situação inicial. Nessa parte do seu resumo, o aluno deixou a *figura* de lado, expondo informações referentes ao *fundo* do texto original. Entendemos isso como um avanço, entretanto, pois não houve mais, por parte do aluno, invenções sobre o enredo.

Esse progresso é muito significativo não só se tratando do desenvolvimento de estratégias de leitura (*sumarização*) e tratamento de informações relevantes (*figuras*) no texto, mas também em relação à apropriação do gênero textual trabalhado – *resumo escolar de narrativa*. Podemos perceber, com base nessa análise, que a característica dos resumos de serem fiéis ao texto original, sem que haja acréscimo ou mudança nos seus conteúdos, foi percebida e respeitada pelos alunos.

O Aluno D, que modificara a *figura* de desfecho e a ordem dos fatos narrados no texto original, também não demonstrou, na produção final do *resumo escolar de narrativa*, essas mesmas dificuldades. O único obstáculo enfrentado ainda por este aluno tem a ver com a identificação das *figuras* da narrativa, o que podemos perceber com base na exposição incompleta das informações principais da situação inicial, e na *seleção* equivocada das *figuras* de conflito e de clímax.

Interessante observar que, embora a *seleção* feita por esse aluno na leitura da atividade sete, no conflito e no desfecho do texto, estivesse incorreta, no seu resumo foram apresentadas informações corretas. Isso pode ter acontecido devido à leitura coletiva feita na turma pela professora antes da realização da atividade. A hipótese é que, nessa leitura, em que houve a discussão, por exemplo, sobre aspectos literários e linguísticos do texto, o aluno pode ter memorizado as informações essenciais da narrativa. Assim, não foi necessário para ele fazer uma nova leitura e *seleção* para produzir o seu resumo.

Outra observação relevante diz respeito à *organização tópica* dos textos. Como pudemos perceber na análise dos materiais produzidos pelos alunos, C e D, nas produções iniciais, apresentaram desvios nesse quesito. Nos resumos produzidos na atividade sete,

entretanto, não observamos mais esse problema. Podemos entender, com isso, que a dificuldade em focar em um tema para ser desenvolvido no texto, muitas vezes, tem como origem a falta de compreensão sobre a sua composição e os seus objetivos, ou seja, sobre o texto enquanto gênero textual.

Assim, podemos concluir que a aplicação de atividades com foco na leitura, especificamente no desenvolvimento da estratégia de *sumarização* “*seleção*”, na identificação de *figura* e *fundo* na narrativa, e na produção de *paráfrases* contribui significativamente para o desenvolvimento da habilidade de produzir *resumos escolares de narrativa*.

Contribuição tão quanto, ou mais singular do que esta foi a que obtive como profissional do ensino de Língua Portuguesa, no decorrer do desenvolvimento dessa sequência de atividades. Uma nova prática, adotada por mim, que vale a pena mencionar é a de tabelar os alunos e suas respectivas dificuldades, verificadas nos trabalhos produzidos. Dessa forma, ou seja, de maneira muito organizada e pontual, não se corre o risco de negligenciar por esquecimento nenhum dos pontos a serem melhorados. Também dessa forma é possível enxergar com mais clareza quais são os maiores obstáculos de determinado processo, refletindo sobre a origem do problema, que pode ser inerente ao professor, ou ao próprio contexto educativo, não se restringindo, necessariamente, ao aluno. O contexto educativo configura-se, muitas vezes, dificultoso, por exemplo, por impor o cumprimento de um currículo extenso, resultando disso pouco tempo para uma boa exploração dos conteúdos.

Muito interessante observar também, ainda sobre a experiência com o trabalho apresentado aqui, é que a correção, ou exemplificação de como realizar determinada tarefa com a posterior repetição do exercício foi eficaz no desenvolvimento das habilidades propostas. Fica, com isso, a conclusão de que, muitas vezes, o aluno não consegue um bom resultado em suas práticas escolares por falta de compreensão sobre o que fazer, e/ou por falta de tempo para realizar quantas vezes for necessário um exercício.

Além disso, essa experiência trouxe, em termos mais gerais, a convicção de que uma sequência didática objetiva e bem definida aumenta a possibilidade de conseguir bons resultados. Creio que, devido ao fato de ter um foco, com estratégias elaboradas previamente, os efeitos positivos do processo sejam mais prováveis.

A habilidade em questão é vista por nós como parte de processos cotidianos fundamentais à realização de atos comunicativos, com isso, ao exercício da cidadania. Isso porque, além de em questões linguísticas presentes em um nível mais superficial, ela está presente também na atividade de compreensão e interpretação de textos, com uma

consequente produção deles. Dessa forma, podemos dizer que esta pesquisa, desenvolvida no PROFLETRAS – Mestrado Profissional em Letras – contribui expressivamente para a área de Ensino de Língua Portuguesa, tanto para o educando quanto para esses profissionais.

## 5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AURELIO, Buarque de Holanda Ferreira. **Novo Aurélio**: Dicionário da Língua Portuguesa. Século XXI, v. 20, 2003. Disponível em: < <http://www.uol.com.br/aurelio>> Acesso em: 14 nov. 2016.

AZEVEDO, Adriana Maria Tenuta de. **Estrutura narrativa e espaços mentais**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2006.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich, et al. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Hucitec, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC/Semtec, 2006, p. 49-80.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental. Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998. p. 9-98. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2016.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: **Vários Escritos**, 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995. p. 169-191.

CARVALHO, Barbara Vasconcelos. **Literatura Infantil**: Visão histórica e crítica. 2. ed. São Paulo: Ática, 1982.

GARCIA, Othon Moacir. **Comunicação em Prosa Moderna**: aprenda a escrever, aprendendo a pensar. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Argumentação e linguagem**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

KOCH, I. V.; CUNHA-LIMA, M. L. Do Cognitivismo ao Sociocognitivismo. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina. (Orgs.). **Introdução à linguística**: Fundamentos Epistemológicos. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 251-300.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; FÁVERO, Leonor Lopes. **Linguística textual**: introdução. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MACHADO, A. R. Revisitando o conceito de resumos. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. p. 149-162.

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

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. p. 19-38.

MICHI, Simone Maria Paschoaletto. **Razanique e o Livro de Magia**. São Paulo: Marco Zero, 2004.

PEZATTI, E. G. O funcionalismo em linguística. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina. (Orgs.). **Introdução à linguística: Fundamentos Epistemológicos**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 165-217.

RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. **Orientações Curriculares: Áreas Específicas**. Rio de Janeiro, 2013.

SANDRONI, Laura. De Lobato à Década de 70. In: SERRA, E. **30 Anos de Literatura para Crianças e Jovens: Algumas Leituras**. São Paulo: Mercado Aberto, 1998.

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

TRAVÁGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. São Paulo: Cortez, 2009.

VIEIRA, André Guirland. **Do conceito de estrutura narrativa à sua crítica**. Psicologia: reflexão e crítica, v. 14, n. 3, p. 599-608, 2001.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global, 1987.