

Resumo Escolar no Ensino Médio Técnico Integrado Integral: questões teórico-metodológicas no viés da Sócio-Retórica

Doutoranda Rita Rodrigues de Souzaⁱ (Unesp/IFG)

Resumo:

Um fator problemático, na prática de escrita de resumo na escola, é o uso de estratégias ineficazes. E elas são, muitas vezes, reforçadas por respostas positivas dos professores. Dessa maneira, os discentes continuam usando-as. Este trabalho, então, visa a discutir essa problemática no contexto da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) a partir de uma pesquisa de doutorado em andamento. A referida pesquisa configura-se como uma investigação de natureza qualitativo-interpretativa de base etnográfica. Pauta-se, ainda, nos estudos de gênero discursivo e aplicações pedagógicas. Neste trabalho, apresentam-se dados e análise inicial relativos à pertinência de se propor um modelo de estrutura retórica para a escrita de resumo escolar para discentes da EPTNM conforme evidenciado em experiência piloto, análise de necessidades realizada por meio da aplicação de questionário e produção inicial, análise de manuais de metodologia científica. Também, demonstra o modelo proposto mediante embasamento teórico-prático, apresenta, ainda, uma análise inicial dos dados sobre a aplicação dele em sala de aula. A análise preliminar indica aspectos positivos do uso do modelo proposto como, por exemplo, uma melhor estruturação retórica do resumo de reportagem em comparação com a produção inicial e evidência de mais consideração aos propósitos comunicativos para escrita de resumo escolar em língua materna na EPTNM com propósitos específicos.

Palavras-chave: gênero, resumo, modelo, estrutura retórica, ensino médio integrado

1 Introdução

A importância do estudo de resumo no âmbito do Ensino Médio Técnico Integrado Integral (EMTII) resulta de que resumir, segundo Dean (2010), não é algo que os alunos aprendem no Ensino Fundamental e, em seguida, usam essa aprendizagem eficazmente para sempre. Em vez disso, como textos mudam na estrutura e complexidade, os alunos devem continuar a desenvolver a capacidade de executar essa tarefa com textos mais desafiadores. Para essa autora, os textos desafiadores estão para além dos textos predominantemente narrativos, que segundo ela, são os mais trabalhados na escola, nas séries iniciais.

De acordo com nosso contexto de pesquisa e público-alvo, acrescentamos, ainda, como fatores que podem revelar a importância de se estudar acerca do resumo: a possibilidade de o aluno empregar características desse gênero para atender novos e diferentes propósitos comunicativos como, por exemplo, algumas demandas do EMTII como a escrita de relatórios de estágio, de laboratório, de pesquisa e de visita técnica, escrita de texto dissertativo.

O problema supracitado requer uma investigação acerca de possibilidades de se trabalhar a escrita de resumo de modo pedagógico para que se torne uma ferramenta útil ao desenvolvimento dos discentes, uma vez que a escrita de resumo pode auxiliar na elaboração de textos acadêmicos orais ou escritos, conforme Swales e Feak (1994) e Bazerman (1995). Para esses autores, esse

ⁱ Doutoranda Rita Rodrigues de Souza. Discente do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Estadual Paulista (Unesp/ São José do Rio Preto). Docente do Instituto Federal de Goiás (IFG) e membro do Núcleo Multicampi de Pesquisas e Estudos em Linguagem (NuMPEL/IFG). E-mail: ritarodrigues.souza@bol.com.br.

gênero favorece o desenvolvimento dos discentes, pois, em termos retóricos, pode capacitá-los a escrever outros gêneros fornecendo-lhes ferramentas que os tornem autores de seus textos.

2 Contexto da Pesquisa

A experiência de escrita de resumo acontece no EMTII no âmbito da EPTNM. A oferta de cursos nessa modalidade se ampara no Decreto nº 5.154 de 2004 que regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que determinam que a EPTNM deve ser desenvolvida de maneira articulada ao ensino médio (EM). A preocupação desse decreto reside em assegurar ao discente uma formação integrada e articulada: formação geral e preparação para o exercício de uma profissão.

Corroborando o Decreto nº 5.154, a Resolução do Conselho Nacional de Educação CNE/CEB nº 6, de setembro de 2012, reafirma o princípio da indissociabilidade do EM com a formação técnica quando os cursos da EPTNM forem ofertados de forma integrada ao EM de modo integral. No Art. 14 e inciso III, dessa Resolução, traz que o EM regular diurno, quando adequado aos seus estudantes, pode se organizar em regime de tempo integral com, no mínimo, 7 (sete) horas diárias.

Os cursos da EPTNM, em tempo integral, referem-se, dessa maneira, a outra modalidade de formação integrada ao EM. A partir do início do ano de 2012, essa modalidade começa a ser implantada nos câmpus do Instituto Federal de Goiás (IFG) com a finalidade de fortalecer o compromisso da Instituição com a sociedade que é de oferecer educação básica, pública, gratuita e de qualidade. Contudo, a integração da formação técnica ao EM, em três anos e de modo integral, gerou inquietações atinentes à prática pedagógica.

Tanto para os professores que atuam no núcleo comum (ministram as disciplinas da educação geral), como para os do núcleo específico (ministram as disciplinas técnicas) e do núcleo diversificado (ministram as disciplinas complementares ao ensino) o contexto de atuação foi redesenhado. A carga horária das disciplinas de cada núcleo foi reestruturada e em muitos casos sofreu decréscimo, disciplinas foram extintas, houve a necessidade de reformulação de ementas, ressignificação dos conteúdos das disciplinas, somente para citar alguns dos pontos motivadores da inquietação da comunidade iefigeana.

Também, com a inserção de discentes do EMTII da EPTNM no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica no Ensino Médio - PIBIC-EM, surge uma nova demanda para os docentes que atuam na Rede dos Institutos Federais: a orientação de pesquisa científica e consequente ensino da escrita acadêmica. Acredita-se que o resumo pode ancorar a produção de outros textos acadêmicos orais ou escritos, conforme Swales e Feak (1994), Bazerman (1995) e Silva (2012). E ainda, Dean (2010) argumenta que resumir não é algo que os alunos aprendem na escola primária e, em seguida, usam eficazmente para sempre. Em vez disso, como textos mudam na estrutura e complexidade, os alunos devem continuar a desenvolver a capacidade de executar essas tarefas de alto nível com textos mais desafiadores.

Há, também, a inclusão da disciplina de Metodologia Científica nos Cursos Técnicos Integrados Integral (CTII), que tem provocado muitas discussões sobre quais conteúdos selecionar nessa disciplina e como ensiná-los e, ainda, qual área de conhecimento deveria se responsabilizar por ministrá-la. São todas questões importantes que exigem atenção da comunidade escolar como um todo e, em particular, do docente que se posiciona na linha de frente, organizando cotidianamente a atividade de ensino-aprendizagem. Esse precisa agir com a máxima clareza possível, bem como saber de suas limitações teórico-metodológicas e buscar avançar no seu próprio desenvolvimento e compreendendo as possibilidades de escolhas no fazer pedagógico e atuar com mais segurança.

Discutimos, na sequência, sobre nossa opção de concepção de gênero.

3 Concepção de Gênero

A concepção de gênero adotada no nosso trabalho provém da abordagem de gênero sócio-retórica. O conceito de gênero elaborado por Swales (1990) e discutido em Swales (2004; 2009a) congrega contribuições provenientes dos estudos folclóricos (culturais), literários, linguísticos e retóricos. Hemais e Biasi-Rodrigues (2005) trazem que além das influências advindas dos estudos folclóricos, literários, linguísticos e retóricos, Swales (1990) recebeu contribuições dos seguintes campos:

- Estudos das variedades funcionais do inglês (sintaxe, discurso e retórica);
- Estudo das quatro habilidades na aprendizagem;
- Pesquisa na área da aprendizagem e em particular nas abordagens de noções e funções;
- Análise do discurso (estrutura temática, coesão, coerência, macropadrões);
- Etnografia e teoria de ensino de produção de texto.

A partir dessas pesquisas e conclusões, Swales define gênero como sendo:

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

O gênero, em Swales (1990), então, é estudado sob uma perspectiva sócio-retórica, considerando assim o gênero como uma ação social. O autor considera, desse modo, a natureza social do discurso, em que a realização da fala ou da escrita é objetivada para se chegar a um certo “propósito” conforme uma “situação social”, ao invés de analisar o texto em si mesmo, considerando-o como sendo somente um elemento linguístico.

Swales (2004), discutindo o conceito de gênero que propôs em 1990, propõe ver gêneros por meio de metáforas pela complexidade que os envolve e Swales (2009) ratifica esse posicionamento e reforça que a função do gênero é a mediação social entre situações que os textos respondem estrategicamente às exigências dessas situações. E quando essas performances proliferam, os gêneros se estendem através do tempo e espaço geográfico. Considerar gêneros desde essa perspectiva gera implicações para o processo de ensino e aprendizagem.

3.1 Implicações teóricas e pedagógicas

Devido à concepção de gênero que fundamenta nossa pesquisa, procedemos a um trabalho que combina abordagens pedagógicas explícitas e implícitas de gêneros específicos em sala de aula. Bawarshi e Reiff (2013, p. 216) explicam que *Pedagogias implícitas de gêneros* referem-se ao ensino e aprendizagem em que “não há um ensino explícito das características do novo gênero, não há nenhuma modelagem de textos naquele gênero e nenhuma atenção é dada a estratégias específicas para adquiri-lo”. E sim a escrita de gênero orientada “por um senso de gêneros modificado através da tarefa, das exposições e discussões em sala de aula e do *feedback* sobre a escrita.”

E por *Pedagogias explícitas de gênero*, Mary Macken-Horarik (2002 *apud* BAWARSHI; REIFF, 2013, p. 217) se refere àquela em que “o professor introduz os estudantes às demandas

ⁱⁱ A genre comprises a class of communicative events, the members of which share some set of communicative purposes. These purposes are recognized by the expert members of the parent discourse community, and thereby constitute the rationale for the genre. This rationale shapes the schematic structure of the discourse and influences and constrains choice of content and style.

linguísticas dos gêneros que são importantes para a participação na aprendizagem escolar e na comunidade maior”.

Compartilhamos o posicionamento de Hyland (2004) que defende a combinação entre pedagogias implícitas e explícitas é possível também em diferentes níveis e modalidades de ensino. Porém, o autor declara que a necessidade de auxílio – abordagem mais explícita – é mais evidente em estágios iniciais da aprendizagem de gênero em que o professor intervém para modelar e discutir texto, desconstruindo e analisando a linguagem e a estrutura dele.

Swales (2004), no entanto, ressalta algumas questões que devem ser ponderadas no trabalho com gênero. Por exemplo, quanto do contexto (histórico, social, material, pessoal) considerar, a fim de obter um nível apropriado de conhecimento em relação a uns exemplares de gêneros específicos e quanto é apropriada a relação entre modelos estruturais de gêneros e sua implantação em contextos educacionais.

Para nós, esses questionamentos swalesianos são pertinentes. Atestam a preocupação pedagógica do autor e nos alertam acerca da necessidade de delimitações na aplicação desse vasto mundo dos gêneros ao contexto de sala de aula. Porém, as delimitações devem ser constantemente (re)planejadas em função do discente, conforme comentam Hyland (2004) e Aranha (1996; 2004; 2009). Também, Swales (2009b) enfatiza que muitos de nós precisamos de algum tipo de suporte, para funcionar como alguma espécie de estrutura progressiva e acolhedora para o desenvolvimento da escrita e uso apropriado de características de gênero.

As palavras de Swales (1990; 2004; 2009), paradoxalmente, nos perturbam e nos confortam. Perturbam porque suscitam questões pedagógicas pertinentes a todos os níveis e modalidades de ensino que nos fazem perceber a necessidade de um refinamento nas ações pedagógicas e que voltemos a atenção para as necessidades dos discentes.

Acreditamos que isso exige do docente uma formação que o possibilite articular, conhecimentos de várias ordens, como linguístico-discursivos, retóricos, culturais; habilidades pedagógicas de (re)criar atividades, fomentar discussões, (re)planejar em função da aprendizagem e não somente do ensino; atitude proativa, senso crítico e saber otimizar o tempo. E, ainda, por parte do discente, acreditamos que se faz necessária uma mudança de comportamento frente à co-construção de conhecimentos. Somente para citar algumas implicações para o trabalho docente e discente, como depreendemos das experiências de Aranha (2002; 2009).

Por outro lado, as palavras de Swales (1990; 2004; 2009), por sua vez, confortam porque lançam uma luz sobre as ações pedagógicas quando o autor faz a comparação dos gêneros com escadas, que em nossa compreensão, precisam ser consideradas no processo educacional, sem, é claro, ignorar as dificuldades inerentes a cada degrau.

4 Metodologia

A pesquisa em andamento caracteriza-se como qualitativo-interpretativa de base etnográfica (ZAHARLICK; GREEN, 1991; GREEN; DIXON; ZAHARLICK, 2005; FLICK, 2009) realizada a partir de princípios da pesquisa de estudo de caso (SEVERINO, 2007; GRESSLER, 2003). A coleta e análise de dados seguem, inicialmente, os passos de análise de gênero de Bhatia (1993). Assim, buscamos:

- (1) posicionar o gênero discursivo em um contexto situacional: que se refere ao EMTII, na 2ª série do Curso de Eletrotécnica, na disciplina de Metodologia Científica;
- (2) levantar a literatura existente sobre o gênero: análise de manuais de Metodologia Científica;

- (3) refinar a análise situacional/contextual: conhecimento sobre os participantes e necessidades deles em relação à escrita de resumo e reflexão a partir de uma experiência piloto;
- (4) selecionar um corpus: textos escritos em sala de aula, sendo uma produção inicial e outra após intervenção didática;
- (5) estudar o contexto institucional: Análise do Meio;
- (6) definir níveis de análise linguística: macroestrutura, movimentos retóricos (SWALES, 1990, 2004; ARANHA, 1996, 2004);
- (7) obter informação especializada: participação de docentes da EPTNM.

Ressaltamos que essa análise contribuiu para a proposição de um modelo de escrita de resumo e, posterior análise dos textos (produção final) dos participantes considerando o nível de análise definido em (6): macroestrutura.

5 Sínteses: Levantamento de dados

5.1 Levantamento de necessidades: questionário

O questionário diagnóstico apresenta 4 partes: (1) *Identificação*; (2) *Conhecimentos Prévios e Necessidades*; (3) *Detalhamento sobre o Gênero Resumo (escolar) e (4) Resumo (escolar): Escrita e Reescrita*. A primeira parte objetivou coletar informações dos participantes, tais como: nome, idade e sexo. As perguntas da segunda parte buscaram saber que conhecimentos os discentes demonstram ter sobre o contexto de produção (situação e de cultura) do gênero resumo. As informações fornecidas subsidiaram a análise de necessidades, com ênfase no contexto de produção e de circulação de resumo. Usamos esse levantamento de necessidades para o replanejamento do curso ao longo das aulas e para a proposição de atividades.

A segunda parte do questionário compõe-se de nove questões. Ainda, a elaboramos com base nas fases do planejamento do curso de escrita de RAMOS (2004): Apresentação (conscientização e familiarização); Detalhamento; Aplicação (consolidação e apropriação).

Em síntese, como levantamento de necessidades, temos os seguintes conteúdos que podem compor o curso de escrita: (i) conceito de resumo; (ii) técnicas de sumarização; (iii) discussão sobre contexto de produção e circulação; (iv) propósitos comunicativos de resumo; (v) registro; (vi) características da linguagem do resumo; (vii) referência do autor; (viii) extensão; (ix) paragrafação; (x) recursos linguísticos (conectivos), por exemplo.

5.2 Levantamento de subsídios: dados da análise de manuais de metodologia científica

Analisamos manuais que abordam sobre resumo. Foram selecionados 10 livros de Metodologia Científica: Vasconcelos (2003), Alves (2007), Silva e Silveira (2007), Severino (2007), Ruiz (2008), Andrade (2009), Medeiros (2012), Oliveira (2012), Marconi e Lakatos (2012), e Barros e Lehfeld (2013).

Escolhemos obras que atenderam os seguintes critérios: (i) publicadas em primeira edição ou reeditadas nas duas últimas décadas; (ii) encontradas em livrarias, bibliotecas e *sites*; (iii) abordassem a escrita de resumo, de preferência o escolar; (iv) tivessem como público-alvo também alunos do ensino médio.

Os posicionamentos assumidos pelos autores revelam a preocupação com os seguintes aspectos, embora não configurem consenso entre os autores:

Quadro 1- Síntese de prescrições apresentadas em manuais de metodologia científica

Léxico-gramaticais	Características Composicionais
(i) evitar o uso de expressões de referência ao autor, de símbolos e o uso de adjetivos; (ii) empregar hiperônimos, particípio ou gerúndio; (iii) preferir a paráfrase às citações diretas; (iv) padronizar no texto o uso da linguagem pessoal ou impessoal; (v) primar pela objetividade; e, (vi) utilizar a voz ativa.	(i) título; (ii) corpo do texto dividido em partes (introdução, desenvolvimento e conclusão); (iii) referência (no início ou no final); (iv) articulação entre as partes do resumo; (v) paragrafação ao invés de tópicos (parágrafo único ou não); (vi) frases coesas, concisas e na ordem direta; (vii) citações entre aspas e preservação da autoria do texto; (viii) extensão do resumo (delimitar por número de palavras ou não); e, (ix) contextualização do gênero representado pelo texto fonte.

Em suma, os dados obtidos por meio da análise dos manuais contribuíram, principalmente, para a seleção e proposição de instruções para a apresentação do resumo, para a apresentação do autor do texto fonte e do resumidor. Mas também, para pensar sobre um possível modelo retórico de escrita de resumo.

5.3 Levantamento de subsídios: dados da experiência piloto

Realizamos um curso de escrita piloto intitulado: *Curso de Escrita Técnico-Acadêmica – Resumo Escolar e Relatório de Experiência* em 2013/2. O curso foi ministrado a um grupo de 19 alunos na disciplina de Metodologia Científica. Comentaremos somente acerca da produção do resumo escolar, questão central deste trabalho. Essa experiência ocorreu em contexto semelhante ao da pesquisa que estamos realizando: EMTII, na mesma instituição e na mesma disciplina.

A partir da análise dos resultados obtidos com o curso piloto, consideramos que seria relevante que observássemos as seguintes questões: (i) abordar um gênero específico e ampliar a discussão para outros gêneros; (ii) construir um caminho teórico-metodológico para a elaboração de curso baseado em gênero, pois a organização do curso considerando as instruções dos manuais de metodologia científica mais o conceito de gênero numa abordagem sócio-retórica apresentou-se frágil; (iii) elaborar um modelo de estrutura retórica do gênero em estudo, uma vez que os dados evidenciaram que os discentes tendem a produzir texto com indícios de texto dissertativo-argumentativo a partir de cópia de fragmentos do texto fonte; (iv) optar por trabalhar o resumo de um gênero específico, pois isso influencia na estruturação do modelo; (v) a partir do modelo, investir em atividades de leitura, escrita e discussão que permitam aos alunos desenvolver a escrita do gênero em estudo; (vi) rever a ficha de avaliação; (vii) e nos ater à qualidade da produção, mesmo que tenhamos ao final da pesquisa um *corpus* mais reduzido em termos de quantidade de textos.

5.4 Levantamento de necessidades: dados da produção inicial

A produção inicial constituiu em uma produção realizada no primeiro dia de aula (10/03/2014). Os alunos leram uma reportagem e escreveram um resumo sobre ela da maneira com eles aprenderam até aquele momento. Solicitamos a seguinte atividade: *A partir da leitura da reportagem “Um apagão no país ensolarado” (Época, fev./2014).*

Pela reincidência na produção dos discentes, na atividade inicial, de um texto mais com características de textos dissertativos que de resumo, a necessidade de se propor um modelo pedagógico de resumo. Assim, reforçamos também a necessidade de se focar em aspectos como os levantados a partir da análise das respostas ao questionário e discutir os subsídios apresentados pelos manuais de metodologia e pela experiência piloto à luz da abordagem sócio-retórica de gênero.

6 Modelo de Resumo Escolar de Reportagem

A proposição de um modelo de organização retórica de resumo escolar justifica-se por questões teóricas e pedagógicas. Teóricas, devido a acreditarmos que a prática de sala de aula precisa de um suporte teórico que nos auxilie nas tomadas de decisões diárias, provocando mudanças nos procedimentos didáticos como: escolhas de gêneros a serem trabalhados; escolha e sequenciamento de conteúdos e atividades.

As justificativas pedagógicas referem-se, de modo mais específico, às questões contextuais de ensino e aprendizagem de escrita no EMTII. Citamos, por exemplo, a escolha de um gênero conforme necessidades e desejos dos discentes em consonância com a ementa da disciplina Metodologia Científica; características e necessidades do público-alvo e a carga horária disponibilizada para a realização do curso. E também consideramos o levantamento de subsídios da experiência piloto.

O Quadro 2 apresenta o modelo de organização retórica de resumo escolar de reportagem proposto e usado no decorrer da pesquisa e elaborado pela pesquisadora para este fim.

Quadro 2 - Modelo de Organização Retórica de Resumo Escolar de Reportagem

MOVIMENTOS E PASSOS

Movimento 1 Contextualizando a reportagem

Passo – Apresentação geral do conteúdo

(e)

Movimento 2 Sintetizando as principais informações

Passo 1 – Apresentação do(s) problema(s)

(e/ou)

Passo 2 – Apresentação do(s) fator(es) que provoca(ra)m o(s) problema(s)

(e/ou)

Passo 3 – Apresentação da(s) solução(ões) para o(s) problema(s)

(e)

Movimento 3 Evidenciando a conclusão do autor do texto fonte

Passo – Apresentação do fechamento da questão discutida

Esse modelo possibilitou a organização de atividades de leitura e escrita que fomentaram a discussão sobre o gênero resumo no contexto de sala de aula.

7 Resultados Parciais

A análise da produção final *versus* a inicial nos possibilitou verificar que a proposição e aplicação do modelo de estrutura retórica para a escrita de resumo escolar de reportagem cumpriu a função de organizar retoricamente as informações e servindo, então, de recurso didático para o trabalho em sala de aula. Na produção inicial, constatamos o predomínio de textos com características de texto dissertativo e após o processo de ensino e aprendizagem obtivemos textos com características de resumo.

Para a análise dos textos da produção final, empregamos critérios de avaliação adaptados do Guia do Participante do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), edição de 2013. Desse modo, analisamos cada uma destas quatro competências: (I) Propósitos Comunicativos; (II) Estrutura Retórica; (III) Recursos linguístico-discursivos; e (IV) Convenção e registro a partir de seis níveis de desempenho (excelente domínio; bom domínio; domínio mediano; domínio insuficiente; domínio precário; e desconhece).

O Quadro 3 apresenta uma síntese do aproveitamento (porcentagem por aproximação) em cada domínio. Podemos verificar que os domínios que tiveram mais aproveitamento foram: Bom e Excelente. Ressaltamos que o critério IV, que se refere à convenção e registro, apresenta um índice crítico porque foi o nível de desempenho que obteve um dos maiores índice no domínio Mediano (42%), mesmo depois da segunda reescrita. E como comentamos, merece um trabalho longitudinal, sistemático e considerando a língua em uso.

Quadro 3: Síntese do aproveitamento discente (produção final)

Resumo Escolar de Reportagem						
Conteúdo/Domínio	D	P	I	M	B	E
(I) Propósitos comunicativos					28%	71%
(II) Estrutura Retórica				14%	42%	42%
(III) Recursos linguístico-discursivo				14%	57%	28%
(IV) Convenção e registro				42%	57%	

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

A partir dos resultados apresentados, podemos, mesmo que parcialmente, comentar que os dados (levantamento de subsídios e de necessidades) nos fizeram refletir sobre a necessidade da proposição e aplicação de um modelo de estrutura retórica para a escrita de resumo no contexto de ensino e aprendizagem pesquisado EMTII e observando o gênero do texto fonte. Acreditamos que é pertinente a proposição de um modelo. E ele possibilitou ao discente uma escrita atendendo ao gênero resumo.

E, acreditamos que um modelo de escrita de resumo que pode ser trabalhado com alunos do EMTII, que possa contribuir com eles para uma conscientização e instrumentalização acerca do poder dos gêneros na elaboração do discurso configura-se num modelo de base sócio-retórica. Por meio de um modelo, com essa base teórica, docentes e discentes assumem papéis ativos na co-construção de conhecimentos a respeito das múltiplas possibilidades de usos da língua(gem). E os discentes, na Educação Básica, vão aprendendo e usando essa multiplicidade de modos de maneira mais apropriada de acordo com os diferentes contextos e propósitos comunicativos sabendo atuar como autor.

Os dados revelaram que os alunos apresentaram uma produtividade caminhando para o domínio excelente depois da aplicação do modelo. Apresentaram os seguintes índices: para (I) propósitos comunicativos, apresentaram 28% no domínio B e 71% para E; para (II) estrutura retórica tivemos 14% no M, 42% no B e E; para (III) uso de recursos linguístico-discursivos os participantes demonstraram 14% em M, 57% em B e 28% em E; e para convenção e registro, os dados evidenciaram uma incidência no domínio de 42% em M e 57% em B.

Conclusão

Os dados quantitativos obtidos e interpretados a partir de uma perspectiva etnográfica, podem indicar que os participantes ousaram experimentar a estrutura retórica e se arriscaram no uso dos recursos linguístico-discursivos para realizar os movimentos retóricos e articulá-los. E, sobretudo, a comparação entre a produção inicial e a final mostra a diferença de desempenho dos discentes. Antes do modelo, os textos se aproximavam mais de textos dissertativos.

E, para nós, o desempenho dos participantes, em relação ao propósito comunicativo, revela-se bastante significativo. Talvez, uma das maiores contribuições aos participantes tenha sido a aprendizagem da observância ao propósito comunicativo.

Referências Bibliográficas

- 1] ALVES, M. *Como escrever teses e monografias: um roteiro passo a passo*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2007.
- 2] ANDRADE, M. M. de. *Introdução à metodologia do trabalho científico: elaboração de trabalhos na graduação*. 9 ed. São Paulo: Atlas, 2009.
- 3] ARANHA, S. *A argumentação nas introduções de trabalhos científicos da área de Química*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1996.
- 4] _____. *Contribuições Linguísticas para a argumentação da introdução acadêmica*. Tese. (Doutorado em Letras Linguística e Língua Portuguesa). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP, Araraquara, 2004.
- 5] _____. The development of a genre-based writing course for graduate students in two fields. In.: BAZERMAN, C.; BONINI, A.; FIGUEIREDO, D. (Eds.). *Genre in a changing world*. Colorado, USA: Parlor Press, 2009, p. 473-490.
- 6] BARROS, A. J. S.; LEHFELD, N. A. S. *Fundamentos de metodologia científica*. 3 ed. São Paulo: Pearson, 2013.
- 7] BAWARSHI, A. S.; REIFF, M. J. *Gênero: história, teoria, pesquisa, ensino*. Tradução de Benedito Gomes Bezerra et al. São Paulo: Parábola, 2013.
- 8] BAZERMAN, C. *The Informed Write: Using sources in the Disciplines*. Colorado: 5 TH Edition, 1995.
- 9] BHATIA, V. K. *Analysing genre: language use in professional settings*. London: Longman, 1993.
- 10] BRASIL. *Redação no ENEM 2013*. Guia do Participante. Brasília – DF, 2013.
- 11] FLICK, U. *Desenho da pesquisa qualitativa*. Tradução Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- 12] GREEN, J.L.; DIXON, C. N.; ZAHARLICK, A. A etnografia como uma lógica de investigação. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 42. p. 18-79. Dez. 2005.
- 13] GRESSLER, L. A. *Introdução à pesquisa: projetos e relatórios*. São Paulo: Edições Loyola, 2003.
- 14] HEMAIS, B.; BIASI-RODRIGUES, B. A proposta sociorretórica de John M. Swales para o estudo de gêneros textuais. In.: MEURER, J.L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH (Orgs.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 108 – 129.
- 15] HYLAND, K. *Genre and second language writing*. United States of America: University of Michigan Press, 2004.
- 16] MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. *Metodologia do trabalho Científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos*. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2012.
- 17] MEDEIROS, J. B. *Redação Científica: a prática de fichamentos, resumos, resenhas*. 11 ed. São Paulo: Atlas, 2012.
- 18] OLIVEIRA, J. L. *Texto Acadêmico: Técnicas de redação e pesquisa científica*. 8. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- 19] RAMOS, R. D. C. G. *Gêneros textuais: uma proposta de aplicação em cursos de inglês para*

- fins específicos. In.: *The ESpecialist*, v. 25, n. 2, p. 107-129, 2004. (PUC-SP/LAEL).
- 20] RUIZ, J. Á. *Metodologia Científica: Guia para Eficiência nos Estudos*. 6 ed. São Paulo: Editora Atlas S.A., 2008.
- 21] SERRANO, G. P. *Investigación cualitativa: retos e interrogantes: I. Métodos*. 2. ed. Madrid: Editorial La Muralla, 1994.
- 22] SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico*. 23 ed. Ver. Ed. atual. São Paulo: Cortez, 2007.
- 23] SILVA, E. M. Resumo Acadêmico em sala de aula: uma experiência com graduandos em Geografia. *Anais do SIELP*, Volume 2, nº. 01. Uberlândia: EDUFU, 2012.
- 24] SILVA, J.; SILVEIRA, E. S. *Apresentação de trabalhos acadêmicos: normas e técnicas*. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- 25] SWALES, J. M. *Genre Analysis: English in academic and research settings*. 12 ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
- 26] _____; FEAK, C. B. *Academic Writing for Graduate Students: An Course for Nonnative Speakers of English*. United States of America: University of Michigan Press, 1994.
- 27] _____. *Research genres: explorations and applications*. New York: Cambridge University Press, 2004.
- 28] _____, Worlds of Genre: Metaphors of Genre. In.: BAZERMAN, C.; BONINI, A.; FIGUEIREDO, D. (org) *Genre in a changing world*. X ed. Santa Barbara, CA: The WAC Clearinghouse and Parlor Press, 2009. p. 291-313.
- 29] VASCONCELOS, L. M. Ciência e Linguagem. In.: GRESSLER, L. A. *Introdução à pesquisa: projetos e relatórios*. São Paulo: Edições Loyola, 2003, p. 203-212.
- 30] ZAHARLICK, A.; GREEN, J. *Etnographic Research*. Manuscript. The Ohio State University, 1991.