

## Modelo de estrutura retórica para leitura e escrita de resumo escolar no ensino médio técnico

### *Rhetorical model to reading and writing pedagogical abstracts on technical school*

Rita Rodrigues de SOUZA  
(Instituto Federal de Goiás - Câmpus Jataí)

#### RESUMO

*Este artigo visa a apresentar a descrição de um modelo de estrutura retórica para leitura e escrita de resumo escolar no contexto do ensino médio técnico integrado. Inicialmente, o artigo traz a concepção sócio-retórica de gênero que fundamenta a proposição do modelo. A partir dessa fundamentação, o descreve detalhando os movimentos para escrita de um resumo escolar de reportagem. Em seguida, apresenta uma análise de textos conforme o modelo proposto. Os resultados indicam que, a partir da aplicação da estrutura retórica sugerida, os discentes escreveram um texto mais próximo ao gênero resumo escolar.*

**Palavras-chave:** *Resumo escolar; Sociorretórica; Estrutura retórica; Ensino Médio técnico.*

## ABSTRACT

*This paper presents a rhetorical model for writing summaries at high school technical level. The sociorhetorical genre basis that underlies the proposal is described. From this basis, the moves for writing these summaries about newspapers reports are detailed. Students' texts written based on this model are analyzed. Results indicate that, by using this proposal, students were able to write a text that is similar to the genre.*

**Key-words:** *School summary; Socio-rhetoric; Thetoric structure; Technical education.*

## Introdução

O gênero resumo tem sido objeto de pesquisas científicas no contexto do ensino superior e, por meio dessas pesquisas, verificou-se que a falta de habilidade de escrita desse gênero, por parte dos acadêmicos, resulta do fato de que, na Educação Básica, esse gênero é usado, predominantemente, como instrumento para controle de leitura. A retextualização, por sua vez, é relegada a segundo plano, conforme pode-se depreender das pesquisas de Assis, Mata e Perini-Santos (2003) e Silva (2012a, 2012b). Benfica (2014) afirma que o processo de *retextualização* refere-se à produção de um novo texto a partir de um ou mais textos-base. Segundo a autora, esse processo envolve operações que interferem tanto na linguagem e no gênero como no sentido, visto que novos parâmetros de ação interlocutiva são colocados em evidência como, por exemplo, a atribuição de um novo propósito à interação, bem como o redimensionamento das projeções de imagem dos interlocutores, de seus papéis sociais e comunicativos, dos conhecimentos partilhados, das motivações e intenções, do espaço e do tempo de produção e recepção.

Fizemos uma busca de publicações de trabalhos científicos sobre a escrita de resumo escolar no ensino médio técnico e, até o momento, não encontramos registros. A essas lacunas – falta de foco no processo de retextualização e falta de pesquisas sobre o tema –, agrega-se, ainda, a ausência de material didático de escrita com fins acadêmicos para esse público. Verificamos a necessidade de se investigar a escrita

de resumo no contexto escolar e de se propor um modelo de estrutura retórica para fomentar a escrita dele em sala de aula com o objetivo de instrumentalizar o discente para a escrita de textos de gêneros textuais técnico-científicos. Com este artigo, objetivamos, portanto, descrever um modelo de estrutura retórica para o ensino e aprendizagem de resumo escolar que foi utilizado no ensino médio técnico, na disciplina de Metodologia Científica, com discentes da 2ª série do Curso Técnico em Eletrotécnica em um dos câmpus do Instituto Federal de Goiás (IFG).

A importância do estudo do resumo escolar no âmbito de um curso técnico pauta-se, também, em pelo menos três demandas em que esse gênero pode funcionar como uma ferramenta. A primeira é a própria particularidade do curso técnico: formação técnica integrada ao Ensino Médio (EM) de modo integral. A segunda refere-se à prática de pesquisa científica no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica no Ensino Médio (PIBIC-EM) nos IF. A terceira, que é uma consequência das duas primeiras, constitui na inclusão da disciplina Metodologia Científica na grade curricular. O atendimento a essas demandas evidencia a preocupação dos IF com a formação técnico-científica dos discentes com vistas à formação de jovens pesquisadores para o país em consonância com políticas públicas de incentivo à pesquisa, principalmente, sob a supervisão do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Esclarecemos que a organização da oferta dos cursos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) está amparada no Decreto nº. 5.154 de 2004, Art.4º. Por esse decreto, a EPTNM deve desenvolver-se articulada ao EM, assegurando ao discente uma formação geral integrada à preparação para o exercício de uma profissão, fazendo, portanto, que alguns conteúdos sejam priorizados e outros não. Entretanto, o inciso II do Art. 2º. do Decreto nº. 8.268, de 2014, destaca que deve haver a articulação de esforços das áreas da educação, do trabalho e emprego, da ciência e tecnologia, justificando, desse modo, o empenho dos IF para a formação científica dos discentes na EPTNM. Com a inserção de discentes do Ensino Médio Integrado Integral (EMTII) no PIBIC-EM ratifica-se a demanda para os docentes que atuam na Rede dos IF: a orientação de pesquisa científica e, conseqüentemente, o ensino da escrita acadêmica. Nesse contexto, o

resumo poderá auxiliar na elaboração de outros textos acadêmicos, orais ou escritos conforme Swales e Feak (1994), Bazerman (1995) e Silva (2012a, 2012b).

No que se refere à inclusão da disciplina de Metodologia Científica no EMTII, pode-se afirmar que também é um fator impactante no contexto escolar devido à preocupação com o desenvolvimento da pesquisa científica e, conseqüentemente, com a formação científica do discente. Acrescentamos, ainda, como um fator de relevância do estudo do resumo escolar, de acordo com nosso público-alvo, é a possibilidade de o aluno empregar características desse gênero para atender diferentes objetivos próprios de sua comunidade escolar como, por exemplo, a escrita de relatórios de estágio, de laboratório, de pesquisa e de visita técnica.

Em consideração ao objetivo deste artigo, na sequência, abordamos a concepção sócio-retórica de gênero com a finalidade de evidenciar de quais aspectos dessa concepção nos apropriamos para a estruturação do modelo retórico para a escrita de resumo. Como uma maneira de esclarecer um dos fatores que nos levou à proposição do modelo, trazemos, também, cinco aspectos observados em manuais de Metodologia Científica que tratam da escrita de resumo. A partir dessa fundamentação, descrevemos o modelo proposto. Em seguida, apresentamos o *corpus* e a metodologia de análise, a análise da produção discentes antes e depois da intervenção didática e, por fim, as reflexões finais.

### **1. O gênero em uma abordagem sócio-retórica e elementos para a análise de gênero**

Swales (1990) considera o gênero uma ação social em que os membros de uma comunidade discursiva desempenham um papel importante no reconhecimento do gênero, conforme a experiência linguístico-discursiva e retórica deles em contextos e situações específicas. O estudioso considera, portanto, a natureza social do discurso oral e escrito de realizar um *propósito* de acordo com o *contexto* e a *situação social*. Ainda, apresenta a ideia de que a análise de texto deve considerar o texto como uma realização linguística inserida em um contexto de produção. Os exemplares de gênero apresentam, con-

forme Swales (1990), padrões semelhantes, porém, com variações em termos de estrutura, estilo, conteúdo e público-alvo. O exemplar será visto pela comunidade discursiva como um protótipo do gênero, se as expectativas forem realizadas, em relação ao que é mais provável para o gênero em estudo.

Para Aranha (2004, 2007), da concepção de gênero elaborada por Swales (1990), podem-se depreender cinco aspectos importantes. Apresentamos, no quadro 1, a seguir, uma síntese desses aspectos de acordo com nosso entendimento dos textos dessa autora:

**Quadro 1** – Aspectos importantes da concepção de gênero de Swales (1990).

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

Por meio desses cinco aspectos, percebemos que o conceito de gênero swalesiano traz, em sua gênese, a preocupação com o desenvolvimento da escrita do aprendiz em um contexto específico e com atenção ao uso social da língua. Entendemos, então, a partir dessa concepção, que privilegia simultaneamente fatores pedagógicos e sociais, que o trabalho com o gênero pode proporcionar uma instrumentalização ao discente. Inclusive, pode possibilitar a organização da atividade docente em relação ao trabalho com um determinado gênero.

Swales (1990) busca demonstrar o valor geral da análise de gênero para o estudo discursivo da fala e da escrita para fins aplicados e em contextos gerais. O autor aponta, ainda, vantagens que derivam da inserção do estudo da estrutura retórica como um elemento central no trabalho com a escrita, dentre elas, destacamos que:

1. os esclarecimentos da estrutura retórica são úteis tanto para a leitura como para a escrita;
2. as características gerais dos gêneros são examinadas antes de detalhes específicos;
3. a discussão da estrutura retórica desenvolve nos participantes um controle cada vez maior da metalinguagem (a negociação de reivindicações de conhecimento, a autocitação, o metadiscorso etc.), que, por sua vez, fornece uma perspectiva para criticar sua própria escrita e a dos outros;
4. a estrutura retórica pode ter valor de “novidade”, podendo, assim, identificar a aula como sendo diferente de outras experiências que os participantes experimentaram.

Em seu trabalho de 2009, o autor argumenta que devemos ver os modelos retóricos e estruturais como metáforas potencialmente reveladoras dos arranjos que operam como hipóteses testáveis e rejeitáveis. Esses modelos devem servir para o planejamento comunicativo por parte de escritores, leitores, ouvintes e falantes. Assim, confiantes nas vantagens do estudo da estrutura retórica dos gêneros, nessa metáfora e nas necessidades dos discentes é que propusemos um modelo de organização retórica para resumo escolar de reportagem. Esse modelo pode fundamentar a leitura e a escrita de resumos escolares de outros gêneros, desde que se observem as particularidades de cada texto-fonte.

Conceitos importantes para a análise de gênero são: estrutura retórica, movimentos (*moves*) e passos (*steps*) retóricos. Eles oferecem subsídios para o reconhecimento dos gêneros e das práticas sociais que os envolvem, numa perspectiva sócio-retórica. Esses conceitos encontram-se na estrutura do *CARS - Create a Research Space (Criar um espaço de investigação)* - modelo de análise de introdução de artigo elaborado por Swales. Para uma discussão acerca das transformações ocorridas com o modelo *CARS* sugerimos a leitura de Aranha (1996, 2004, 2007).

Neste artigo, o conceito de movimentos está sendo empregado no sentido usado por Aranha (2007, p. 11), sendo então, o “conteúdo encontrado (ou que se deve encontrar) em uma determinada parte do texto, organizado de uma forma específica, sem menção à sua estrutura linguística propriamente dita”. Conforme os objetivos deste trabalho, deter-nos-emos mais na descrição dos movimentos retóricos do resumo. Aranha (1996) postula que, pedagogicamente, devemos estabelecer como ponto de partida a macroestrutura (argumentação), ou seja, partir dos elementos do gênero que nos permitem identificá-lo como tal para, depois, verificarmos os elementos que podem compor a microestrutura. Isso porque a macroestrutura determina o reconhecimento do gênero e, conseqüentemente, as escolhas linguísticas apropriadas ao discurso acadêmico. Para a autora, “assim, depois de conhecermos as funções comunicativas desempenhadas pelo gênero, partiríamos para uma micro-análise em termos de registro apropriado e posteriormente, para uma correção da forma linguística” (Aranha 1996: 11).

Acerca da microanálise, Aranha (2004) argumenta que para a teorização de um modelo dever-se-ia incluir o léxico próprio de cada disciplina, elementos coesivos e padrões textuais esperados pelas comunidades discursivas conforme os propósitos comunicativos estabelecidos. Tendo em vista as considerações de Swales (1990, 2004, 2009) e de Aranha (1996, 2004), sugerimos, na subseção 2.2, uma organização retórica para a escrita de resumo que auxilie os alunos a usarem estratégias de escrita, recursos linguístico-discursivos e retórico-textuais mais apropriados e busque suprir as necessidades dos discentes do EMTII. Antes, porém, procuramos evidenciar, na seção a seguir, parte da trajetória percorrida para a elaboração do modelo. Ressaltamos que esse modelo se aproxima da ideia de modelagem proposta pelos estudiosos de gênero da Escola de Genebra, mas essa diferente daquela, prioriza aspectos sócio-discursivos.

## **2. Modelo de resumo escolar: da origem à sua descrição**

### *2.1. Aspectos motivadores da proposição do modelo*

Inicialmente, em 2013, analisamos dez manuais de Metodologia Científica de autores brasileiros que abordam o resumo. Selecionamos

os seguintes autores: Alves (2007), Andrade (2009), Marconi e Lakatos (2012), Silva e Silveira (2007), Medeiros (2012), Ruiz (2008), Barros e Lehfeld (2013), Severino (2007), Oliveira (2012) e Vasconcelos (2003). Escolhemos esses manuais observando se (a) foram publicados em primeira edição ou reeditados nas duas últimas décadas; se (b) podem ser encontrados em livrarias e bibliotecas; (c) se abordavam a escrita de resumo; e se (d) tinham como público-alvo alunos do EM também.

Salientamos, contudo, que o último critério não foi contemplado em nenhum dos livros analisados. Essa informação nos remete à necessidade de produção de material sobre essa temática, especificamente, para o EM. Sabemos que o público-alvo desses materiais não é o público da Educação Básica. Entretanto, eles são a base da formação de muitos docentes que atuam nesse nível de ensino. Sendo assim, eles transpõem conceitos desses manuais aos seus discentes. Conhecemos a coleção de material, referente à escrita acadêmica sobre resumo, resenha, planejar gêneros acadêmicos e trabalhos de pesquisa, das autoras Machado, Lousada e Abreu-Tardelli e temos ciência de que esse material pode ser adaptado para esse público-alvo. Objetivamos, entretanto, neste artigo experimentar uma base teórica de gênero que se aprofunda no aspecto retórico de gênero, como discutido em Swales (1990, 2004) e Aranha (1996, 2004, 2007).

Dados obtidos por meio de uma análise dos manuais de Metodologia Científica contribuíram, principalmente, para a seleção e proposição de instruções para a apresentação do resumo escolar, para a apresentação do autor do texto-fonte e do resumidor. Mas, também, para pensar um possível modelo retórico de escrita de resumo que pudesse considerar estes cinco aspectos: (1) a falta de material didático de escrita acadêmica para o ensino médio técnico; (2) a reverência à objetividade; (3) a construção textual do resumo; (4) a prescrição de se evitar o uso de expressões que remetam ao texto e ao autor; (5) a falta de explicação sobre que informações devem compor cada parte do resumo.

Em relação a prescrições atinentes aos aspectos lexicogramaticais, posicionamo-nos contrários, neste artigo, à seguinte prescrição encontrada nos manuais: *evitar o uso de expressões de referência ao*



*autor* (cf.: Alves 2007, Silva; Silveira 2007, Marconi; Lakatos 2012). Para a escrita de textos do gênero resumo escolar, acreditamos que esse aspecto pode ser reconsiderado, pois os discentes precisam compreender o papel da referenciação na escrita e os modos de empregá-la na construção do discurso. Swales e Feak (1994) argumentam que se deve citar o autor do texto-fonte pelo menos uma vez no resumo, quando esse for de menor extensão, e mais vezes quando for de maior extensão para deixar evidente quem é o autor das ideias que foram sintetizadas e reelaboradas em um novo texto. No que se referem aos aspectos composicionais, constatamos que as prescrições permanecem no âmbito do formato geral do texto. Falta, portanto, um detalhamento de que possíveis informações podem/devem compor, por exemplo, a introdução, o desenvolvimento e a conclusão de um resumo.

Os manuais trazem explicações que remetem mais aos resumos técnicos, ou seja, resumo de artigo, dissertação e tese. Desejamos uma explicação que se aproxime mais da realidade escolar de discentes da Educação Básica, que seria a escrita de resumo para auxiliá-los na produção de outros gêneros textuais como comentários, resenhas e relatórios, por exemplo. Esse propósito vem, também, ratificar a escrita deste artigo. Aqui, estamos priorizando o trabalho com um resumo escolar em que o discente, a partir do texto-fonte, busque elaborar um novo texto que apresente uma síntese coerente e articulada das ideias, referencie o texto-fonte e o autor. Como essa apresentação de resumo, pretendemos, em suma, que os alunos compreendam que o gênero resumo escolar apresenta características formais que, ao mesmo tempo, o diferem de outros gêneros e o tornam útil para a elaboração de outros gêneros. Esse aspecto se torna relevante à medida em que, em uma atividade de produção inicial em que se solicita dos discentes a escrita de resumo, eles apresentam como produto para essa atividade, textos predominantemente dissertativos elaborados a partir de fragmentos do texto-fonte.

A partir da consideração desses aspectos e a busca por respostas para eles, com foco na Educação Básica, buscamos fundamentação na sócio-retórica para nos guiar, nos oferecer possibilidades de trabalho com esse gênero em sala de aula do EMTII. Seguimos apresentando a descrição do modelo proposto.

## 2.2. Descrição do Modelo: Movimentos e Passos

O modelo de organização retórica de resumo escolar de reportagem, que sugerimos, compõe-se de três argumentos, ou seja, três movimentos retóricos realizados por meio de passos que podem ocorrer concomitantemente ou não. Esses movimentos representam o contorno prototípico, conforme a concepção de prototipicidade de Swales (1990). Seguimos descrevendo cada um desses três movimentos.

### 2.2.1. O Movimento 1 (M1)

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

As informações sintetizadas pelos discentes podem auxiliar o leitor/público-alvo do resumo (docente) a identificar indícios de leitura global do discente, bem como a capacidade de organizar, por escrito, informações de diferentes partes do texto-fonte. Ressaltamos que não basta o resumidor/discente depreender essas informações do texto-fonte, ele precisará considerar que se trata de uma atividade de leitura e escrita inserida em um contexto de produção e recepção. Assim, mesmo que já tenha escrito resumo antes, ele deve ater-se às exigências do momento de produção em que se encontra, considerando, portanto, aspectos históricos e culturais, com explica Swales (1990).

### 2.2.2. O Movimento 2 (M2)

O M2 - *Sintetizando as principais informações da reportagem* - visa a apresentar, de modo resumido, os elementos que configuram a

essência da reportagem, como: o(s) problema(s); motivação(ões) para a configuração do(s) problema(s); e, solução(ões) para o(s) problema(s). Cada um dos elementos que compõe o M2 constitui um passo, sendo respectivamente: passo 1 (*Apresentação do(s) problema(s)*), passo 2 (*Apresentação do(s) fator(es) que provoca(ra)m o(s) problema(s)*) e passo 3 (*Apresentação da(s) solução(ões) para o(s) problema(s)*). Os passos 2 e 3 são de realização opcional, enquanto o passo 1 é obrigatório.

Esclarecemos que esses elementos são flexíveis e dependem da estrutura da reportagem a ser resumida. Desse modo, no movimento 2, os itens descritos devem ser observados e adaptados em consonância como a reportagem, por exemplo, no passo 1, o sentido da palavra problema refere-se a uma questão que requer uma solução, ou a um assunto que foi escolhido para ser abordado. Contudo, nem toda reportagem retrata, necessariamente, problemas.

A realização desse movimento pelo resumidor/discente pode contribuir para o desenvolvimento de leitura seletiva e crítica e, assim desenvolver habilidades de escrita. Para o leitor (professor) pode ser possível verificar se o aluno conseguiu depreender informações relevantes do texto-fonte e as articulou em um novo texto. Nesse movimento, como em M1, o resumidor/discente precisa observar as circunstâncias e os propósitos comunicativos, segundo Swales (1990), que envolvem a atividade para melhor elaboração do discurso.

### 2.2.3. O Movimento 3 (M3)

O M3 - *Apresentando a conclusão do autor do texto-fonte* - tem a função retórica de apresentar ao leitor o posicionamento do(s) autor(es) acerca do(s) problema(s) retratado(s) e/ou sugestões para que o(s) problema(s) apresentado(s) seja(m) solucionado(s). A função retórica de M3 pode se realizar por meio do passo 1- *Apresentação do posicionamento do autor do texto-fonte* (e/ou) passo 2- *Apresentação de sugestões para a solução do(s) problema(s) apresentado(s)*. Esses passos consistem no encerramento do resumo em que o resumidor apresenta o desfecho da reportagem de acordo com o autor do texto-fonte.

A realização do M3, para o discente, pode significar que ele teve uma compreensão global do texto e sabe identificar a posição do autor

do texto em relação à questão abordada. Para o docente, pode ser o momento em que ele pode verificar se o aprendiz está empregando de modo apropriado recursos linguístico-discursivos para expressar a ideia do outro na realização da retextualização. Essa prática linguageira, comum a outros gêneros como resenha e artigo científico, configura-se importante no resumo escolar como uma maneira de auxiliar o discente na construção do discurso usando o sistema, ou seja, os recursos linguístico-discursivos conforme o conteúdo do texto, com a situação e os participantes do evento comunicativo. Apresentamos, a seguir, sugestões de uso desses recursos.

#### *2.2.4. Recursos lexicogramaticais e composicionais: sugestões para a escrita de resumo escolar*

Os alunos, no entender de Hyland (2004), precisam aprender que para se comunicar efetivamente por escrito eles precisam fazer escolhas de gramática e vocabulário que retratem seus contextos e propósitos particulares. Acerca dessa temática, o autor declara que a necessidade de auxílio é mais evidente em estágios iniciais da aprendizagem de gênero em que o professor intervém para modelar e discutir o texto, desconstruindo e analisando a linguagem e a estrutura dele. Autores como Swales (1990, 2004), Swales e Feak (1994), Aranha (1996, 2004) e Hyland (2004) têm argumentado que os componentes linguístico-discursivos se apresentam relacionados aos gêneros de modo situado. Portanto, a descrição de recursos linguístico-discursivos que se procede aqui não é exaustiva e, menos ainda, definitiva.

A descrição dos componentes linguístico-discursivos, para a escrita de resumo escolar, apresentada neste artigo, configura-se mais em possibilidades que os resumidores podem recorrer no momento da escrita. Sugerimos esses componentes a partir da nossa experiência docente de análise e escrita de texto em sala de aula como sugerem os trabalhos de Swales (1990) e Hyland (2004), também da busca em gramáticas e em livros de produção de texto. Entretanto, Biasi-Rodrigues (1998) pondera que as informações se distribuem nos resumos em células ou blocos temáticos, que nem sempre se ligam uns aos outros por meio de elos coesivos explícitos e, sim, por relações de associação lexical apoiadas no conhecimento de mundo da comunidade discursiva aca-

dêmica, questão atinente ao resumo de dissertação, mas que pode se aplicar também ao resumo escolar.

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

*A reportagem trata/ aborda sobre...*  
*O texto trata/ versa sobre...*  
*O texto aborda ...*  
*Conforme...*  
*Segundo...*  
*De acordo com...*

Ainda sobre o M1, ressaltamos que para a realização da função retórica desse movimento, o aprendiz pode recorrer aos mais diversos recursos linguísticos para preencher, por exemplo, esta estrutura: *Na reportagem... publicada... é resultado de... autoria de...* E, mesmo modificar a própria estrutura. Já o M2 pode ser iniciado com o uso de expressões que façam referência o autor e também por orações (sujeito + verbo *dicendi* + que):

*Segundo o autor...*  
*Conforme o autor...*  
*Os autores discutem que...*  
*Os autores declaram que.../ relatam que...*

Ressaltamos que o M2 pode ser iniciado sem expressões específicas como: *A reportagem traz que...* ou *O texto apresenta...* Alguns verbos avaliativos devem ser usados com moderação em resumos, como explica Swales e Feak (1994), tais como: *aconselhar, acrescentar, afirmar, analisar, questionar, concluir, criticar, esclarecer* entre outros, porque se corre o risco de atribuir uma ação ao autor do texto-fonte que ele não realizou. Há também o uso de verbos como *informar, sintetizar, resumir, sustentar, explicar, discutir, descrever*. Eles são usados não só na materialização de M2, mas também de M1 e M3. Ainda, o M2 pode ser elaborado a partir do uso de expressões como: *também, mais, além disso, ainda mais, além disso*, entre outras. Expressões para enumerar, como:

*Em primeiro lugar... Em segundo lugar...  
A princípio... Posteriormente... Em seguida...*

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

Além da estrutura retórica e dos elementos linguísticos, consideramos, no trabalho de sala de aula, elementos composicionais relacionados à escrita de resumo, mapeados de manuais de Metodologia Científica, por considerarmos que eles são importantes para a configuração do resumo. E, inclusive, para que os discentes percebam a flexibilidade do gênero e as exigências da(s) comunidade(s) discursiva(s) das quais participam(rão). Os elementos são: (a) título; (b) referência (no início ou no final); (c) paragrafação ao invés de tópicos (parágrafo único ou não); (d) frases coesas, concisas e na ordem direta; (e) citações entre aspas e preservação da autoria do texto; (f) extensão do resumo (delimitar por número de palavras ou não); (g) contextualização do gênero materializado pelo texto-fonte.

O esforço retórico realizado pelo discente em cada movimento de uma estrutura retórica de um resumo relaciona-se também à compreensão da estrutura esquemática do texto-fonte. A proposição de um modelo justifica-se, então, por questões teóricas e pedagógicas que se apresentam inter-relacionadas. Teóricas, devido à prática de sala de aula precisar de um suporte teórico que nos auxilie nas tomadas de decisões diárias, provocando mudanças nos procedimentos didáticos como que gênero trabalhar, escolher e sequenciar conteúdos e atividades. As justificativas pedagógicas referem-se, de modo mais específico, às questões contextuais de ensino e aprendizagem de escrita. Citamos, por exemplo, a escolha de um gênero conforme necessidades dos discentes em consonância com as disciplinas; o levantamento de características, necessidades do público-alvo e a consideração da carga horária disponibilizada para o trabalho com o gênero. Esclarecemos que a escolha da reportagem como texto-fonte para a elaboração do

resumo partiu da ponderação de que se trata de um gênero já conhecido pelos discentes, que pode ser trabalhado em qualquer disciplina, pela extensão que ela apresenta, geralmente curta, possibilitando o uso dela no tempo da aula e por tratar de tema atual e relacionado como a área de formação dos discentes.

O quadro 2, a seguir, apresenta o modelo de organização retórica de resumo escolar que propusemos em decorrência das discussões teóricas:

**Quadro 2** – Modelo de Organização Retórica de Resumo Escolar de Reportagem

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

Segundo Hyland (2004), a abordagem de gênero para instrução de escrita não representa um simples conjunto de técnicas de ensino que pode simplesmente ser seguido como um modismo em sala de aula. É conveniente, ainda, a conscientização dos “alunos sobre as expectativas da comunidade discursiva e da necessidade de se mol-

darem aos critérios por ela estabelecidos”, já defendia Aranha (1996: 100). Desse modo, ressaltamos que o modelo retórico é adaptável às situações e às instruções que devem ser esclarecidas e negociadas, à medida do possível, entre os membros da comunidade discursiva, isto é, professores de diferentes disciplinas e seus respectivos discentes. Os propósitos comunicativos de se escolher a reportagem como texto-fonte são múltiplos, pois esse gênero, de circulação social, tratado em sala de aula, pode auxiliar na formação do leitor e escritor na escola. Ainda, pode proporcionar uma atividade contextualizada de leitura e escrita relacionada à área técnica.

### 3. *Corpus e metodologia de análise*

O modelo proposto foi aplicado durante uma experiência de escrita com alunos da segunda série do Ensino Médio Técnico em Eletrotécnica no primeiro bimestre de 2014 na disciplina de Metodologia Científica. Apresentamos, neste artigo, a análise de seis textos produzidos por três alunos no contexto dessa experiência de escrita. Desses textos, três (1A, 2A e 3A) se referem à escrita inicial, ou seja, antes da intervenção pedagógica por meio da aplicação do modelo retórico e três (1B, 2B e 3C) se referem à produção final, em que os alunos passaram por um processo de ensino e aprendizagem embasado na teoria de gênero sócio-retórica. Os textos dos discentes foram transcritos para este artigo com correções atinentes à ortografia.

Como metodologia de análise, buscamos evidenciar linguisticamente os recursos utilizados pelos discentes nas produções textuais, tanto na produção inicial como na produção final, como meio de se verificar a utilidade pedagógica do modelo proposto. Para isso, observamos os seguintes critérios:

- (I) *Propósitos Comunicativos* – que se refere à apresentação do conteúdo do texto-fonte de maneira clara, com citação direta ou não.
- (II) *Estrutura Retórica* – que se refere à estruturação do resumo, apresentando uma contextualização da reportagem, uma síntese das principais informações e a conclusão do autor do texto-fonte.



(III) *Recursos linguístico-discursivos* – que se refere ao emprego da língua para a elaboração do discurso atento às características do público-alvo, do gênero e do contexto de produção e circulação.

Cada critério foi avaliado a partir de seis níveis de desempenho: *excelente domínio; bom domínio; domínio mediano; domínio insuficiente; domínio precário; e desconhece*. Esses níveis de desempenho foram inspirados nos níveis de avaliação propostos no Guia do Participante do ENEM (2013) como uma maneira de se estabelecer um padrão para a correção dos textos, assim como familiarizar os discentes com os critérios de correção desse exame.

A experiência de leitura e escrita teve duração dez semanas com um encontro de uma hora e meia. No quadro 3, sintetizamos as atividades de ensino/aprendizagem realizadas.

**Quadro 3** – Atividades de leitura e escrita

<b>Aula</b>	<b>Atividade(s) Escrita(s)/ Oral(is)</b>	<b>Objetivos</b>
1 10/03/2014	Produção Inicial – A partir da leitura da reportagem “Um apagação no país ensolarado” (Época, fev./2014), os participantes deveriam redigir um resumo escolar.	- Visou a possibilitar a análise da situação presente, ou seja, atividade diagnóstica.
2 17/03/2014	- Aplicação do questionário diagnóstico sobre leitura e escrita de resumo escolar. - Discussão sobre aspectos do resumo: quem produz, quem lê, onde circula, por que e para quê.	- Levantar os conhecimentos prévios dos discentes sobre resumo escolar; - Fomentar a discussão sobre a importância da conscientização sobre o contexto de produção e dos propósitos comunicativos do resumo escolar.
3 24/03/2014	- Realização de atividade escrita/oral sobre técnica de sumarização e o gênero resumo, e definição de resumo escolar. - Realização da atividade sobre propósito comunicativo, contexto de produção e de circulação e a importância social do resumo.	- Diferenciar técnica de sumarização e o gênero resumo, e definir resumo escolar; - Destacar o(s) propósito(s) comunicativo, o(s) contexto de produção e o(s) de circulação do resumo, e a importância social do resumo; - Verificar a posição dos participantes sobre os conteúdos estudados.

Aula	Atividade(s) Escrita(s)/ Oral(is)	Objetivos
4 31/03/2014	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Atividade de leitura em dupla que consistia na organização de dois resumos que foram fragmentados e cujas partes foram misturadas.</li> <li>- Comparação de dois resumos (atividade escrita e individual).</li> <li>- Socialização das comparações: cada aluno comentou oralmente a comparação que fez.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Exercitar a leitura e percepção de elementos coesivos para a organização dos resumos;</li> <li>- Compreender e refletir sobre a noção de gênero, texto e contexto, diferentes maneiras de apresentação de conteúdo e escolha do registro;</li> <li>- Comparar a escrita de dois resumos escolares escritos por alunos da experiência piloto em 2013 e adaptados pela pesquisadora. <b>Nessa aula, começamos a introduzir o modelo de estrutura retórica que propusemos.</b></li> </ul>
5 07/04/2014	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentação de uma estrutura retórica de resumo de reportagem: aula expositiva dialogada com uso de <i>Power Point</i> e fotocópia para os discentes fazerem anotações.</li> <li>- Atividades coletivas: palavras e expressões usadas em cada parte do resumo escolar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Demonstrar que o gênero resumo escolar de reportagem apresenta uma estrutura e propósito em cada parte. <b>Nessa aula, o modelo foi apresentado em forma de atividade.</b></li> </ul>
6 10/04/2014	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Atividade individual - leitura de preparação para reescrita. Essa atividade consistiu na releitura da reportagem “Um apagão no país ensolarado” para responder questões sobre o texto.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Auxiliar o participante a destacar as informações mais relevantes de cada parte da reportagem e reescrevê-las com as próprias palavras. <b>A elaboração dessa atividade de leitura partiu da estruturação retórica do modelo de resumo de reportagem.</b></li> </ul>
7 14/04/2014	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Atividade avaliativa individual e com consulta no material estudado. Essa atividade consistiu na reescrita da produção inicial.</li> <li>- Autoavaliação dos participantes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Avaliar os conteúdos apresentados e proporcionar ao participante um momento para reflexão.</li> </ul>

<b>Aula</b>	<b>Atividade(s) Escrita(s)/ Oral(is)</b>	<b>Objetivos</b>
8 28/04/2014	- Discussão (o professor e cada aluno individualmente) dos resultados da avaliação. - Atividade em dupla: leitura do texto inicial e da primeira reescrita, discussão com o colega. - Reescrever novamente o texto.	- Sanar dúvidas dos discentes quanto às correções e à nota atribuída; - Possibilitar aos discentes refletir sobre o resumo e reescrevê-lo, bem como compartilhar com um colega os textos que escreveram.
9 30/06/2014	- Revisão sobre a escrita de resumo por meio da retomada da atividade de análise dos resumos de um dos participantes.	- Resgatar conteúdos que foram trabalhados antes do período de paralisação docente.
10 28/07/2014	- Aplicação de um questionário de apreciação.	- Verificar a percepção dos participantes acerca do desenvolvimento do curso.

Pela sequência das aulas apresentadas no quadro 3, é possível verificar que o modelo de estrutura retórica foi introduzido no curso a partir da aula 3, de maneira indireta e com mais ênfase na estrutura, a partir da aula 4. Na aula 5, procuramos trabalhar o modelo retórico em forma de atividade e na aula 6, tentamos reforçá-lo com uma atividade de leitura, objetivando preparar os discentes para a atividade de avaliação. Na sétima e oitava aula, os discentes realizaram a reescrita do texto da produção inicial. Esclarecemos que nessa atividade de refação do texto ocorreu a intervenção docente. Essa intervenção consistiu na leitura dos textos dos alunos e realização de questionamentos sobre pontos que poderiam ser revistos, como a organização das informações no texto, uso de recursos linguísticos e ortografia, conforme os critérios de correção adaptado do ENEM (2013). Os discentes tiveram a oportunidade de dialogar com a docente e um colega de sala, em atividade em grupo, sobre as correções dos textos antes de proceder à reescrita. Desvios da norma permaneceram em todos os textos, assim como desvios de estruturação do texto.

#### 4. Análise

Iniciamos a análise com os textos 1A e 1B.

## Textos – Discente 1

Produção Inicial 1A	Produção Final 1B
<p><i>Nos últimos tempos, um assunto que tem estado em evidência na mídia e nos meios por onde circula a informação, e que o apagão ocorrido no início de fevereiro é o risco crescente de racionamento de energia no Brasil. A ocorrência de falhas de transmissão que deixaram milhões de pessoas no escuro, agravam este quadro. Justificativas do governo para esse cenário, tendem a responsabilizar o clima pela crise. Porém, é fato que o sistema precisa ter condições para lidar com situações atípicas, uma vez que, são frequentes no cenário brasileiro. Acredita-se que o problema geral tenha surgido por dois motivos, num processo gradativo. O primeiro deles, centra-se na decisão de não construir mais usinas hidrelétricas de grande porte e com grandes reservatórios, devido a inúmeros fatores, dos quais se destacam questões ambientais, populações atingidas e até mesmo grupos indígenas. Desde então, as usinas construídas são as do tipo fio d'água que são mais vulneráveis a seca, e com o agravamento destas nesses período, a situação é alarmante.</i></p> <p><i>A descoberta recente de que os reservatórios estão secando em ritmo acelerado e a falta de manutenção e o assoreamento em decorrência do desmatamento tornam a situação ainda mais crítica.</i></p> <p><i>O segundo motivo está relacionado à utilização crescente de usinas termelétricas como fonte de energia, alternativa para completar a hídrica. Essas, são de mais rápida e barata construção e fornecem energia a baixo custo, porém provêm da queima de combustíveis fósseis extremamente poluidores. Inicialmente, elas tinham o objetivo de tornar apenas o sistema mais seguro, só que nos últimos tempos têm exercido um papel fundamental. Isso significa um fator de vulnerabilidade a seca e poluição.</i></p> <p><i>O governo ainda tem o desafio de encontrar uma forma do capital privado para contribuir com o sistema sem que a energia se torne mais cara. O fato é que a necessidade de mudança no sistema e investimentos em redes mais inteligentes é um consenso entre investidores e ambientalistas são imediatas.</i></p>	<p><i>CORONATO, Marcos; MANSUR, Alexandre. Um apagão no país ensolarado. <b>Revista Época</b>, 10 de fevereiro de 2014, p. 44-47.</i></p> <p><i>Discente 1</i></p> <p><i>Luzes piscando no Brasil</i></p> <p><i>(M1) A reportagem publicada na Revista Época, de autoria de Marcos Coronato e Alexandre Mansur, trata do risco de racionamento de energia que o Brasil está enfrentado no ano de 2014. (M2) A efeméride já esteve presente em outros anos, e agora caiu no início de fevereiro, quando segundo dados que o setor convencionou atingiu um índice de 6%. Neste período, a ocorrência de falhas de transmissão que deixaram milhões de pessoas no escuro, tornou-se um agravante para este quadro.</i></p> <p><i>(M2) Segundo os autores, as reações do governo tendem a responsabilizar “o clima pela crise”. Porém, é fato que o sistema precisa ter condições para lidar com situações atípicas, frequentes no cenário brasileiro. Sendo assim, o problema verdadeiro teria surgido por dois motivos num processo gradativo.</i></p> <p><i>(M2) O primeiro deles centra-se na decisão de não construir mais usinas hidrelétricas com grandes reservatórios devido a inúmeros fatores, dos quais se destacam questões ambientais, populações atingidas, e até mesmo grupos indígenas.</i></p> <p><i>(M2) O segundo motivo está relacionado à utilização crescente de usinas termelétricas como fonte de energia alternativa para completar a hídrica. Essas são de mais rápida e barata construção e fornecem energia a baixo custo, porém, provêm da queima de combustíveis fósseis extremamente poluidores.</i></p> <p><i>(M3) Por fim, conforme, relatam os autores, “ainda falta ao governo federal encontrar uma fórmula que estimule o capital privado a entrar em jogo sem que a energia se torne cara demais”. Dessa forma, é imediata a necessidade de mudança nesse setor e investimentos em redes mais inteligentes caso contrário, continuaremos sob o risco de racionamento de energia.</i></p>

A leitura do texto 1A evidencia que ele apresenta características de texto argumentativo-dissertativo, elaborado a partir de ideias do texto-fonte (ANEXO). O texto traz uma organização em parágrafos, entretanto, não faz referência ao texto-fonte, não traz referência e não apresenta título. É possível identificar a seguinte organização textual: introdução, desenvolvimento e conclusão. Traz algumas informações sobre o texto-fonte e as discute, apresentando uma conclusão pessoal sobre a temática. A linguagem é formal, faz uso correto de conectores (*porém*) e expressões de enumeração (*segundo motivo, inicialmente*), como podemos observar neste fragmento:

- *O segundo* motivo está relacionado à utilização crescente de usinas termelétricas como fonte de energia, alternativa para completar a hídrica. Essas, são de mais rápida e barata construção e fornecem energia a baixo custo, *porém* provêm da queima de combustíveis fósseis extremamente poluidores. *Inicialmente*, elas tinham o objetivo de tornar apenas o sistema mais seguro, só que nos últimos tempos têm exercido um papel fundamental. Isso significa um fator de vulnerabilidade a seca e poluição.

O uso desses recursos linguístico-discursivos atende à perspectiva escolar. Refere-se a um conhecimento valorizado nesse contexto porque para a organização do discurso o discente necessita desenvolver a capacidade de empregá-los de modo apropriado com as diferentes situações de interação, oral ou escrita. O texto 1B, por sua vez, revela mais características de resumo, conforme a proposta do modelo de estrutura retórica. Em relação aos propósitos comunicativos, 1B apresentou um *excelente domínio* de síntese, apresentando o conteúdo de modo muito claro, com uso de citações diretas e indiretas em várias partes do texto, observa o contexto de produção e circulação, ou seja, o escolar. No concernente à estrutura retórica, 1B apresentou também um *excelente domínio*, pois identificamos com clareza os M1, M2 e M3. No que se relaciona ao uso de recursos linguístico-discursivos, 1B revelou também um *excelente domínio*, pois os empregou para indicar o gênero e a autoria do texto-fonte, com o uso de recursos coesivos e de coerência apropriados e diversificados, como podemos verificar nos excertos a seguir:

- *Segundo os autores*, (referência aos autores do texto-fonte) as reações do governo tendem a responsabilizar “o clima pela

crise”. *Porém*, é fato que o sistema precisa ter condições para lidar com situações atípicas, frequentes no cenário brasileiro. *Sendo assim*, o problema verdadeiro teria surgido por *dois motivos* num processo gradativo (recursos coesivos).

- *O primeiro deles* centra-se na decisão de não construir mais usinas hidrelétricas [...] (expressão para enumerar)
- *O segundo* motivo está relacionado à utilização crescente de usinas termelétricas [...] (expressão para enumerar)
- *Por fim*, [...] (expressão para finalizar)

Seguimos apresentando os textos 2A e 2B:

#### Textos – Discente 2

Produção Inicial 2A	Produção Final 2B
<p><i>Nosso país sofre risco de racionamento de energia, sendo um país tão rico em recursos naturais. Hoje o nosso país sofre com apagões por não ter um sistema mais robusto de distribuição de energia. Por quê? O discurso do Governo é que a causa é natural por estarmos enfrentando uma seca, mais isso representa uma falta de planejamento para que não haja apagão como aconteceu. Um sistema bom deve trabalhar com risco de no máximo de 5% de racionamento de energia mais o nosso hoje trabalha com 6%. Mas por qual motivo isso acontece. Dois motivos que não são relacionados a seca que passamos. O primeiro motivo vem da não construção de novas hidrelétricas por motivos ambientais que o governo prega tanto, com isso somos reféns das termelétricas que são baratas, mas muito poluentes. As termelétricas eram para dar uma segurança caso houvesse risco de racionamento e apagão, mas que tipo de segurança é essa que temos que usar com frequência? Esse sistema de segurança só faz aumentar a conta de luz que chega até nós. O segundo método é convencer empresas privadas a investir no sistema de distribuição com conta luz mais não muito cara. Por esses dois motivos sofre com um sistema fraco de distribuição como temos hoje, enquanto nosso governo não resolver esses problemas nós vamos continuar com nossas luzes piscando.</i></p>	<p><i>CORONATO, Marcos; MANSUR, Alexandre. Um apagão no país ensolarado. Revista Época, 10 de fevereiro de 2014, p. 44-47.</i></p> <p><i>Discente 2</i></p> <p><i>O Brasil à meia-luz</i></p> <p><i>(M1)O texto trata do apagão que aconteceu no Brasil dia 4 de fevereiro de 2014, publicado pela revista Época pelos autores Marcos Coronato e Alexandre Mansur.</i></p> <p><i>(M2)A falta de energia elétrica no país é por não termos um plano de produção e distribuição e acumulado por uma escassez de água, é o principal problema discutido na reportagem.</i></p> <p><i>(M2)A decisão de não construir usinas hidrelétricas por ser muito difícil lidar com os ambientalistas, em decorrência dos alagamentos que destroem a natureza do local. E isso nos faz recorrer a usinas termelétricas que são caras e acabam aumentando o preço das nossas energias, além de serem poluentes.</i></p> <p><i>(M2)Para o Brasil parar de investir em termelétricas que são muito caras e, com esse dinheiro, fazer um sistema robusto e efetivo para um futuro. E também pedir ajuda dos investidores privados sem aumentar as contas de luz, conforme os autores falam no texto.</i></p> <p><i>(M3)Assim, os autores falam que o governo tinha que se entender com os investidores privados e ambientalistas, caso contrário “as luzes de nossa casa continuarão a piscar”.</i></p>

Agora, em relação ao texto 2A, podemos verificar que ele evidencia características de texto argumentativo-dissertativo. Esse texto traz algumas informações sobre o texto-fonte e as discute, apresentando uma conclusão pessoal sobre a temática. Apresentou as ideias principais do texto-fonte que se referem ao risco de racionamento de energia e um dos motivos que gera esse risco (poucas hidrelétricas). O autor de 2A afirma ter citado os dois motivos para uma possível ocorrência de apagão no último parágrafo, entretanto, no parágrafo anterior não ficou claro qual é o segundo motivo, que é a dependência da energia gerada pelas termelétricas. A linguagem usada é formal e não há referência ao texto-fonte. O texto está estruturado em parágrafo único, não apresenta título e não traz referência.

O texto 2B, por sua vez, revela mais características de resumo, de acordo com o modelo. Em relação aos propósitos comunicativos, 2B apresentou um *bom domínio* de síntese, apresentando o conteúdo de modo claro, com uso de citação direta no final do texto, boa observação do contexto de produção e circulação. No que tange à estrutura retórica do resumo escolar de reportagem, 2B também apresentou um *domínio mediano*, pois identificamos os M1, M2 e M3, contudo, faltou articulação entre os argumentos dos movimentos retóricos e informações que preenchessem, de modo apropriado, cada movimento, como podemos identificar nos fragmentos a seguir que se referem ao M2 (passo 2 – apresentação dos fatores que provocaram os problemas):

- A decisão de não construir usinas hidrelétricas por ser muito difícil lidar com os ambientalistas, em decorrência dos alagamentos que destroem a natureza do local. E isso nos faz recorrer a usinas termelétricas que são caras e acabam aumentando o preço das nossas energias, além de serem poluentes.

Com a apresentação do M2 dessa maneira, o leitor do resumo dificilmente saberá que se trata da explanação dos motivos que contribuíram para a falta de energia. E no fragmento, a seguir, a construção de M2 está incompleta, ou seja, o resumidor não apresentou as informações necessárias para o leitor poder compreender o resumo:

- *Para o Brasil parar de investir em termelétricas que são muito caras e, com esse dinheiro, fazer um sistema robusto e efetivo para um futuro* (M2 incompleto). E também pedir ajuda dos investidores privados sem aumentar as contas de luz, conforme os autores falam no texto.



No atinente ao uso de recursos linguístico-discursivos, 2B revelou um *domínio mediano*, dado que os empregou para indicar o gênero e a autoria do texto fonte, com o uso de recursos coesivos com inadequações relacionados à construção dos períodos.

Por último, apresentamos os textos 3A e 3B:

### Textos – Discente 3

Produção Inicial 3A	Produção Final 3B
<p>Resumo um apagão no país ensolarado</p> <p>Descobrimos estar sob risco de racionamento de energia pior do que gostaríamos. Neste ano, a efeméride caiu no início de fevereiro quando o risco de racionamento para o ano chegou aos 6%.</p> <p>A desconfiança sobre o fornecimento de energia piora com episódios como a falta de transmissão ocorrida na terça-feira da semana passada, entre as regiões Norte e Sudeste.</p> <p>As reações do governo tendem a jogar a culpa no clima. É verdade São Pedro não ajudou. Nas últimas décadas, houve períodos com similar falta de chuva, sem que o fornecimento ficasse tão ameaçado. Pela ausência de reservatórios profundos, as usinas da nova geração são mais vulneráveis a secas. Tornamo-nos dependentes de usinas termelétricas.</p> <p>Em comparação com as hidrelétricas é rápido e barato construir usinas que geram eletricidade a partir de queima de gás, óleo ou até carvão mineral – o trio de combustíveis fósseis poluidores.</p> <p>A capacidade de geração da termelétrica, barata, cujo custo de fornecimento de 1 megawate – hora sai por 150. Atualmente, para garantir o suprimento, temos de contar com termelétricas cujo custo de fornecimento fica acima de R\$ 500 por MWh. As termelétricas também oferecem mais barato e confiável como sol vento e marés. O governo federal tem projeções animadoras para 2022 de aumento da importância da energia eólica e de gás natural e de redução. No uso de óleo, mas 2022 está longe e no momento a energia suja reina.</p>	<p><i>CORONATO, Marcos; MANSUR, Alexandre. Um apagão no país ensolarado. Revista Época, 10 de fevereiro de 2014, p. 44-47.</i></p> <p style="text-align: right;"><i>Discente 3</i></p> <p><i>Um país com muitas condições, mas poucos investimentos</i></p> <p><i>(M1)</i> A reportagem fala sobre a falta de energia em um país ensolarado, ou seja, o Brasil. No dia 10 de fevereiro de 2014, essa reportagem foi publicada, na revista Época pelos autores Marcos Coronato e Alexandre Mansur.</p> <p><i>(M1)</i> No Brasil, existem diversas formas para que nunca ocorra um apagão, temos hidrelétricas, pré-sal, vento e sol. Mas, mesmo com tudo isso o Brasil ainda tem dificuldades de deixar a luz acesa.</p> <p><i>(M1)</i> O governo joga a culpa no clima e diz “É verdade que São Pedro não ajudou. Um período de tão pouca chuva sobre os reservatórios”. Tempos atrás houve período com falta de chuvas, mas nem por isso a energia ficou tão ameaçada ao ponto de ocorrer um apagão. No futuro, haverá secas piores. Em relação a isso não há desculpas.</p> <p><i>(M2)</i> Vários dos reservatórios antigos e profundos estão secando mais rápido do que deveriam, mas também com a falta de manutenção e com o desmatamento é bem provável que isso aconteça. Mas uma solução são as energias renováveis que não são poluentes, as termelétricas. Em comparação as hidrelétricas é mais rápido e barato construir usinas que gerem eletricidade a partir de queima de gás, óleo ou até carvão mineral – o trio de combustíveis fósseis poluidores.</p> <p><i>(M3)</i> O Brasil tem que convencer os ambientalistas e os investidores privados a investir no sistema elétrico brasileiro sem aumentar as taxas cobradas se não nossas luzes continuarão a piscar, concluem os autores Marcos Coronato e Alexandre Mansur.</p>



Partindo para a análise do texto de 3A, percebemos que ele representa uma montagem de partes do texto-fonte, pois repete períodos inteiros como se encontram no texto-fonte sem indicação de citação como em: *A desconfiança sobre o fornecimento de energia piora com episódios como a falta de transmissão ocorrida na terça-feira da semana passada, entre as regiões Norte e Sudeste*, que se encontra no primeiro parágrafo da reportagem (ANEXO). Também não consegue identificar os dois problemas apontados pelos autores do texto para o problema do apagão. A única referência ao texto-fonte é o uso do título ao qual o resumidor acrescenta a palavra resumo: *Resumo um apagão no país ensolarado*.

O texto 3B, no entanto, revela mais características de resumo. No que tange à estrutura retórica do resumo escolar de reportagem, o texto de 3B apresentou um *domínio mediano*. Identificamos o M1, M2 e M3, porém, o M1 foi realizado de modo extenso, os três primeiros parágrafos. Podemos verificar que faltou articulação entre os argumentos dos movimentos retóricos e depreensão com mais objetividade das informações que preenchem a estrutura retórica de M2. O participante, por exemplo, no M2 mostrou a solução do problema sem apresentar os dois motivos que o provocaram, como podemos ver no final do 4º parágrafo:

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

A partir de uma perspectiva sócio-retórica e etnográfica, a análise apresentada indica que os participantes cumpriram satisfatoriamente a atividade, experimentando a estrutura retórica e se arriscando no uso dos recursos linguístico-discursivos para realizarem os movimentos retóricos e articulá-los. A comparação entre a produção inicial e a final mostra, sobretudo, a diferença de desempenho dos discentes. Antes do modelo, os textos se aproximavam mais de textos dissertativos. A intervenção a partir das necessidades discentes e de uma abordagem de gênero podem ter gerado esse resultado positivo de aprendizagem, considerando, também, que os discentes estavam sendo avaliados.

A análise da produção inicial (1A, 2A e 3A) *versus* a final (1B, 2B e 3B) nos possibilitou verificar que o modelo de estrutura retórica para a escrita de resumo escolar de reportagem cumpriu a função de organizar retoricamente as informações e serviu, então, de recurso didático para o trabalho em sala de aula. Em relação (1) à falta de material didático de escrita acadêmica para o ensino médio técnico; (2) à reverência à objetividade; (3) à construção textual do resumo; (4) à prescrição de se evitar o uso de expressões que remetam ao texto e ao autor; e, (5) à falta de explicação sobre que informações devem compor cada parte do resumo, que foram os aspectos que observamos em manuais de metodologia, podemos considerar que o modelo proposto pode:

- Subsidiar a elaboração de material didático para a leitura e escrita de textos com finalidade escolar/acadêmica;
- Evidenciar quais informações selecionar do texto-fonte e por quê;
- Facilitar a compreensão do discente/resumidor de como elaborar o resumo;
- Mostrar para o discente/resumidor a função do uso de expressões que remetam ao texto e ao autor;
- Selecionar informações de um texto-fonte e articulá-las em um novo texto de modo coeso e coerente.

### **Reflexões finais**

Um modelo de escrita de resumo, fundamentado em uma concepção de gênero de base sócio-retórica, pode ser trabalhado com alunos do EMTII, de modo a contribuir com eles para uma conscientização e instrumentalização acerca das possibilidades de elaboração do discurso. A análise dos dados evidenciou a produtividade do modelo. Ressaltamos que, por se tratar de um modelo retórico elaborado para um fim específico, deve ser revisto e adaptado a cada nova experiência de escrita visando a atender às demandas do novo contexto e da nova situação. Entretanto, 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).

Um dos aspectos mais importante que esse modelo nos possibilitou verificar foi que os discentes, na Educação Básica, vão aprendendo e usando a multiplicidade de modos de construção do discurso (escolar) de maneira apropriada, sabendo atuar como autores, ou seja, selecionando e empregando recursos linguístico-discursivos apropriados ao contexto de produção e aceitos pela comunidade discursiva. Compreendemos que sejam necessárias mais pesquisas e que os modelos, esse e outros, sejam sempre questionados e revistos.

Recebido em: 01 de junho de 2015

Aprovado em: 01 de setembro de 2015

E-mail: ritarodrigues.souza@bol.com.br

## Referências bibliográficas

- ALVES, Magda. 2007. *Como escrever teses e monografias: um roteiro passo a passo*. Rio de Janeiro: Elsevier.
- ANDRADE, Maria Margarida. de. 2009. *Introdução à metodologia do trabalho científico: elaboração de trabalhos na graduação*. 9 ed. São Paulo: Atlas.
- ARANHA, Solange. 1996. *A argumentação nas introduções de trabalhos científicos da área de Química*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- \_\_\_\_\_. 2004. *Contribuições Linguísticas para a argumentação da introdução acadêmica*. Tese. (Doutorado em Letras Linguística e Língua Portuguesa). Araraquara: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP.
- \_\_\_\_\_. 2007. A busca de Modelos Retóricos mais Apropriados para o Ensino da Escrita Acadêmica. *Revista do GEL Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo, Araraquara*. 4(2): 97-114.
- ASSIS, Juliana Alves; MATA, Maria Aparecida da; PERINI-SANTOS, Pedro. 2003. Ensino/aprendizagem de resumos acadêmicos em sala de aula: negociação de representações. *Anais do II Encontro Internacional Linguagem, Cultura e Cognição: Reflexões para o Ensino*. Campinas, SP: Graf. FE; ALB.

- BARROS, Aidil Jesus Silveira da; LEHFELD, Neide Aparecida de Souza. 2013. *Fundamentos de metodologia científica*. 3 ed. São Paulo: Pearson.
- BAZERMAN, Charles. 1995. *The Informed Write: Using sources in the Disciplines*. Colorado: 5 th ed.
- BENFICA, Maria Flor de Maio Barboza. 2014. Retextualização. *Glossário Ceale*. Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para educadores. Disponível em: < <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/retextualizacao> >. Acessado em: 05 de abr. de 2015.
- BIASI-RODRIGUES, Bernadete. 1998. *Estratégias de condução de informações em resumos de dissertações*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Linguística. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina.
- HYLAND, Ken. 2004. *Genre and second language writing*. United States of America: University of Michigan Press.
- MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. 2012. *Metodologia do trabalho Científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos*. 7 ed. São Paulo: Atlas.
- MEDEIROS, J. B. 2012. *Redação Científica: a prática de fichamentos, resumos, resenhas*. 11. ed. São Paulo: Atlas.
- OLIVEIRA, Jorge Leite de. 2012. *Texto Acadêmico: Técnicas de redação e pesquisa científica*. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes. p. 103-112.
- REDAÇÃO no ENEM 2013. 2013. *Guia do participante*. Brasília – DF.
- RUIZ, João Álvaro. 2008. *Metodologia Científica: Guia para Eficiência nos Estudos*. 6 ed. São Paulo: Atlas.
- SEVERINO, Antonio Joaquim. 2007. *Metodologia do trabalho científico*. 23 ed. Ver. e atual. São Paulo: Cortez.
- SILVA, José; SILVEIRA, Emerson Sena. 2007. *Apresentação de trabalhos acadêmicos: normas e técnicas*. 2 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.
- SILVA, Elizabeth Maria da. 2012a. Resumo Acadêmico em sala de aula: uma experiência com graduandos em geografia. *Anais do SIELP*. 2(1). Uberlândia: EDUFU.
- \_\_\_\_\_. 2012b. Resumo Acadêmico. In: \_\_\_\_\_. (org.). *Professora, como é que se faz?* Campina Grande: Bagagem. p. 43-64.
- SWALES, John. M. 1990. *Genre Analysis: English in academic and research settings*. 12. ed. Cambridge: Cambridge University Press.
- \_\_\_\_\_; FEAKE, Christine B. 1994. *Academic Writing for Graduate Students: A Course for Nonnative Speakers of English*. United States of America: University of Michigan Press.

- \_\_\_\_\_. 2004. *Research genres: explorations and applications*. New York: Cambridge University Press.
- \_\_\_\_\_. 2009. Sobre modelos de análise do discurso. In: BIASI-RODRIGUES, Bernardete; ARAÚJO, Júlio Cesar; SOUSA, Socorro Cláudia T. (org.) *Gêneros textuais e comunidades discursivas: um diálogo com John Swales*. Belo Horizonte: Autêntica. p. 33-47.
- VASCONCELOS, Luiza Mello. 2003. Ciência e Linguagem. In.: GRESSLER, L. A. *Introdução à pesquisa: projetos e relatórios*. São Paulo: Loyola. p. 203-212.

## Anexo

**LIÇÕES DE ECONOMIA**

## Um apagão no país ensolarado

Temos hidrelétricas, pré-sal, vento e sol de sobra. E, ainda assim, corremos o risco de racionamento de energia. Como chegamos a esse ponto?

**Marcos Coronato e Alexandre Mansur**

**O** evento já ameaça entrar para o calendário oficial do brasileiro: entre o feriado de Ano-Novo, em 1º de janeiro, e o Carnaval, chega o dia de verão em que descobrimos estar sob risco de racionamento de energia pior do que gostaríamos. Neste ano, a efeméride caiu no início de fevereiro, quando o risco de racionamento para o ano chegou aos 6%. Não se trata de um limite oficial, mas o setor convencional que, num sistema saudável, bem dimensionado e bem administrado, tal risco nunca deveria superar 5%. A desconfiança sobre o fornecimento de energia piora com episódios como a falha de transmissão ocorrida na terça-feira da semana passada, entre as regiões Norte e Sudeste. A pane deixou sem luz pelo menos 5 milhões de pessoas. Sob o piscar das luzes, o cidadão e contribuinte tem o direito de se incomodar. Num país com usinas hidrelétricas gigantes, como Itaipu e Tucuruí, com sol e vento fortes, reservas de gás natural e o petróleo do pré-sal, por que vivemos sob o espectro do racionamento?

As reações do governo tendem a jogar a culpa no clima. É verdade que São Pedro não ajudou. Um período de tão pouca chuva sobre os reservatórios, como o iniciado no segundo semestre de 2013, só ocorreu em 2001, ano em que o governo federal teve de montar uma equipe para lidar com a crise – o “Ministério do Apagão”. Não se pode dizer, entretanto, que a seca atual seja extraordinária. “O cenário realmente coloca o sistema sob pressão. Mas ele precisa ter condições de aguentar essas situações atípicas”, diz Eduardo Bernini, ex-presidente da Eletropaulo. Nas últimas décadas, houve períodos com similar falta de chuva, sem que o fornecimento de energia ficasse tão ameaçado. Outras secas desse tipo virão no futuro. O problema verdadeiro surgiu, principalmente, por outros dois motivos, sem nenhuma relação com os designs da natureza. Nenhum deles admite soluções fáceis e imediatas, mas isso não desculpa os formuladores das políticas públicas para o setor. Nenhum dos dois surgiu do dia para a noite.

O primeiro dos motivos foi a decisão de não mais construir usinas hidrelétricas com grandes reservatórios, pela dificuldade do poder público em lidar com suas consequências – o deslocamento de populações das áreas afetadas e o impacto ambiental da inundação. Diante do ativismo de grupos indígenas, populações atingidas e ambientalistas, com apoio do Ministério Público e do Poder Judiciário, tornou-se difícil construir hidrelétricas com grandes reservatórios,

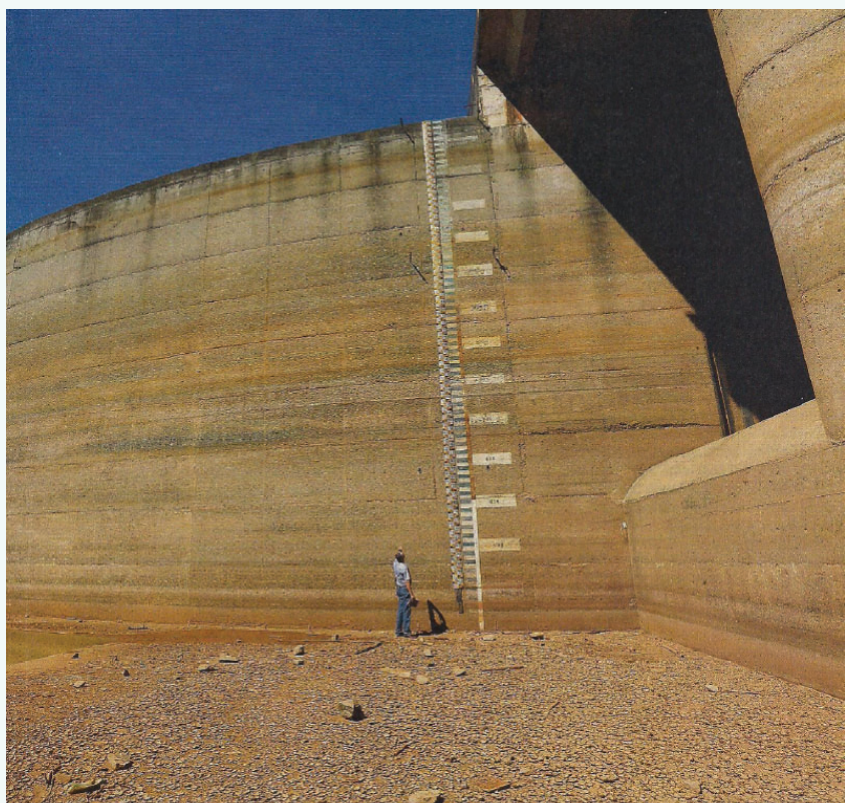


**SEM RESERVAS**  
Reprosa em Bragança Paulista, São Paulo, com pouca água. A seca atrapalha, mas não é o maior problema

44 | EPOGA | 10 de fevereiro de 2014



## Modelo de estrutura retórica para leitura e escrita de resumo escolar ...



como Itaipu, concluída em 1982. Por isso, nos anos 1990, a política para o setor mudou. Desde então, o parque hidrelétrico brasileiro cresceu com usinas do tipo fio d'água, que não exigem barragens nem quedas-d'água. As maiores usinas em construção hoje, Belo Monte e São Luiz do Tapajós, são do tipo fio d'água. Pela ausência de reservatórios profundos, as usinas da nova geração são mais vulneráveis a secas. "Não temos mais reservatórios porque o país tropeçou em problemas ambientais", diz Luiz Fernando Vianna, presidente do Conselho da Associação Brasileira dos Produ-

tores Independentes de Energia Elétrica (Apine). Nos anos 1970, num cenário hipotético em que os reservatórios estivessem cheios e parasse de chover completamente, o país ainda teria energia por quase dois anos. No início dos anos 2000, esse período de resistência a secas caíra para seis meses e, hoje, está em pouco mais de quatro meses. Por isso, diante de um período especialmente seco, como foi o último semestre, o país tem com que se preocupar.

Esse problema foi agravado por uma descoberta recente. Vários dos reservatórios antigos e profundos estão secan-

do mais rapidamente do que deveriam. A falta de manutenção e o desmatamento do entorno têm levado terra e areia para esses lagos artificiais. "Os reservatórios já não têm mais tanta água quanto se imaginava, porque estão assoreando. Isso gera um problema", afirma Edvaldo Santana, ex-diretor da Agência Nacional de Energia Elétrica (Aneel) (leia a entrevista na página 48). A ausência de grandes reservatórios levou o país a uma via alternativa, que gerou um segundo problema – o segundo motivo que aumenta o risco de racionamento. Entre as várias fontes a que ►

## LIÇÕES DE ECONOMIA

o país poderia recorrer, para complementar a hídrica, uma disparar à frente das outras. Tornamo-nos dependentes de usinas termelétricas.

Em comparação com as hidrelétricas, é rápido e barato construir usinas que gerem eletricidade a partir da queima de gás, óleo ou até carvão mineral – o trio de combustíveis fósseis poluidores. Construí-las também é mais simples e menos polêmico do que investir em energia nuclear, que, além de ser a opção mais cara, enfrenta as maiores resistências na área de segurança. As termelétricas também oferecem energia mais barata e confiável do que as principais fontes alternativas, como sol, vento e marés. O governo federal tem projeções animadoras para 2022, de aumento da importância da energia eólica e do gás natural, e de redução no uso de óleo. Mas 2022 está longe, e, no momento, a energia suja reina.

Até os anos 1990, essas usinas termelétricas eram vistas como uma forma de seguro para o sistema. Elas entrariam em ação só se tivéssemos algum problema com as hidrelétricas. No século XXI, o país se tornou dependente delas. A participação desse tipo de usina na capacidade total de produção de energia passou de 7%, em 2001, para 18% atualmente. "Elas se tornaram um seguro que usamos o tempo todo. Isso era previsível. Por isso, tínhamos de ter políticas para que elas se tornassem menos poluentes e produzissem energia mais barata", diz o consultor João Carlos Mello, da Thymos Energia. A Apine, associação dos produtores independentes de energia, calcula que, a fim de tornar o sistema mais seguro, o país precisa duplicar a capacidade de geração das termelétricas baratas, cujo custo de fornecimento de 1 megawatt-hora (MWh) sai por R\$ 150. Atualmente, para garantir o suprimento, temos de contar com termelétricas cujo custo de fornecimento fica acima de R\$ 500 por MWh.

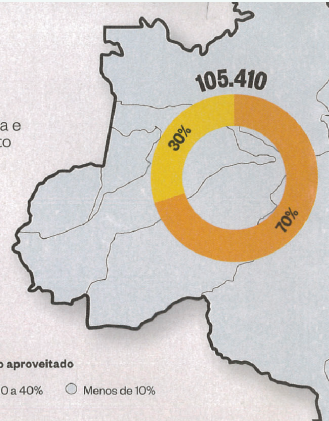
O custo mais alto chega ao consumidor de forma diluída. A conta relativa ao período de acionamento das termelétricas até agosto de 2013 será paga a partir deste ano. Nesse meio-tempo, o governo federal paga pela energia cara – é dinheiro queimado, em vez de ser usado para investimentos que tornem o sistema mais robusto no futuro. A maioria dos

### O Brasil à meia-luz

De onde vem nossa energia e por que estamos mais perto de um racionamento

#### ÁGUA DE SOBRRA

Mesmo com as hidrelétricas de Belo Monte (no Rio Xingu) e Jirau e Santo Antônio (no Rio Madeira), o país usa menos de 10% do potencial da maioria das bacias da Região Norte



#### Proporção do potencial hidrelétrico aproveitado

● 70 a 100% ● 40 a 70% ● 10 a 40% ● Menos de 10%

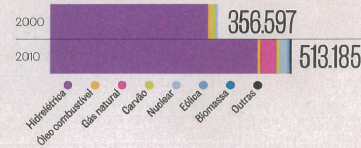
**INVENTARIADO**  
Energia produzida ou garantida por estudos feitos no local

**Potencial total da bacia em megawatt**

**ESTIMADO**  
Energia possível pelas características de relevo e de hidrografia

#### FONTES

De onde vem nossa eletricidade e os desafios de cada fonte de energia

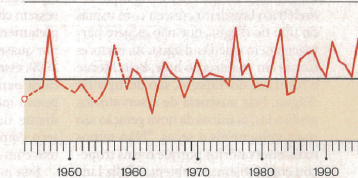


#### Produção total em gigawatt-hora

- **HIDRELÉTRICA** | Grandes reservatórios resistem a anos de estagnação, mas as obras são difíceis
- **ÓLEO COMBUSTÍVEL** | A usina é barata e funciona o ano todo. O óleo é caro e poluidor
- **GÁS NATURAL** | O país tem grandes reservas, mas ainda não investiu o bastante para aproveitá-las
- **CARVÃO** | Produz a energia mais suja e o combustível precisa ser importado
- **NUCLEAR** | É a energia mais cara e – segundo alguns – também a mais perigosa
- **EÓLICA** | O preço começa a competir com o gás. Mas o vento não sopra o ano inteiro
- **BIOMASSA** | Não polui. Mas é preciso organizar a produção de matéria-prima vegetal
- **OUTRAS** | O país pode usar mais energia solar, que, embora cara, atende a demandas locais

### JÁ CHOVEU MENOS...

Dados de uma das estações mais antigas (na cidade de São Paulo) mostram períodos em que choveu menos

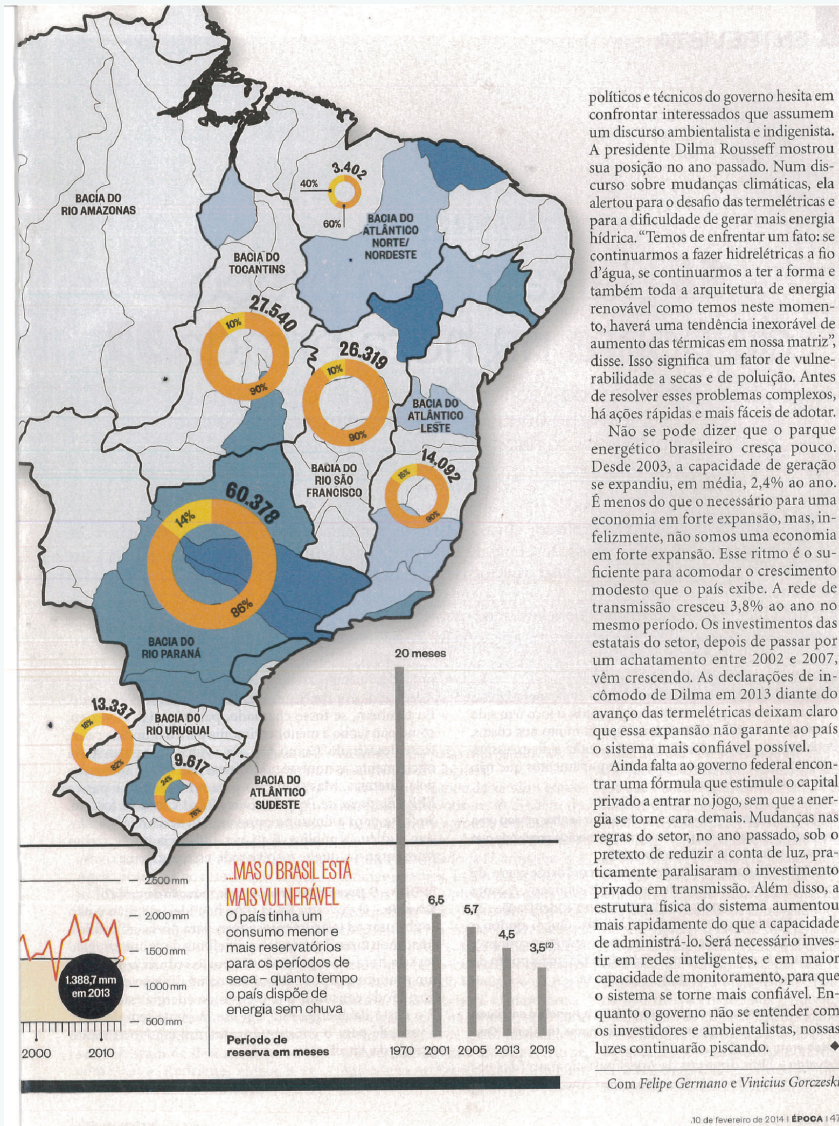


(1) Não há dados para os anos de 1944, 1945, 1963, 1964 e 1968. (2) Previsão

Fontes: Operador Nacional do Sistema (ONS); Anel; Instituto Nacional de Meteorologia (Inmet)



Modelo de estrutura retórica para leitura e escrita de resumo escolar ...



políticos e técnicos do governo hesita em confrontar interessados que assumem um discurso ambientalista e indigenista. A presidente Dilma Rousseff mostrou sua posição no ano passado. Num discurso sobre mudanças climáticas, ela alertou para o desafio das termelétricas e para a dificuldade de gerar mais energia hídrica. "Temos de enfrentar um fato: se continuarmos a fazer hidrelétricas a fio d'água, se continuarmos a ter a forma e também toda a arquitetura de energia renovável como temos neste momento, haverá uma tendência inexorável de aumento das térmicas em nossa matriz", disse. Isso significa um fator de vulnerabilidade a secas e de poluição. Antes de resolver esses problemas complexos, há ações rápidas e mais fáceis de adotar.

Não se pode dizer que o parque energético brasileiro cresça pouco. Desde 2003, a capacidade de geração se expandiu, em média, 2,4% ao ano. É menos do que o necessário para uma economia em forte expansão, mas, infelizmente, não somos uma economia em forte expansão. Esse ritmo é o suficiente para acomodar o crescimento modesto que o país exhibe. A rede de transmissão cresceu 3,8% ao ano no mesmo período. Os investimentos das estatais do setor, depois de passar por um achatamento entre 2002 e 2007, vêm crescendo. As declarações de incômodo de Dilma em 2013 diante do avanço das termelétricas deixam claro que essa expansão não garante ao país o sistema mais confiável possível.

Ainda falta ao governo federal encontrar uma fórmula que estimule o capital privado a entrar no jogo, sem que a energia se torne cara demais. Mudanças nas regras do setor, no ano passado, sob o pretexto de reduzir a conta de luz, praticamente paralisaram o investimento privado em transmissão. Além disso, a estrutura física do sistema aumentou mais rapidamente do que a capacidade de administrá-lo. Será necessário investir em redes inteligentes, e em maior capacidade de monitoramento, para que o sistema se torne mais confiável. Enquanto o governo não se entender com os investidores e ambientalistas, nossas luzes continuarão piscando.

Rita Rodrigues de Souza