

## CAPACIDADES DE LINGUAGEM EM SEQUÊNCIA DIDÁTICA DO GÊNERO RESUMO ACADÊMICO

### LANGUAGE SKILLS IN DIDACTIC SEQUENCE OF THE ACADEMIC ABSTRACT GENRE

DOI 10.20873/ufft2179-3948.2023v14n3p174-195

Cristovão Augusto Lima Silva<sup>1</sup>  
Adair Vieira Gonçalves<sup>2</sup>

**Resumo:** Fundamentados no Interacionismo Sociodiscursivo de Bronckart (1999), neste artigo objetivamos analisar as capacidades de linguagem (capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas) de uma Sequência Didática do gênero resumo acadêmico que circula nacionalmente. Para tal, utilizamos da metodologia da pesquisa-documental. Este tipo de pesquisa atenta-se para fontes primárias, “[...] a partir dos quais se tem uma relação direta com os fatos a serem analisados, ou seja, é o pesquisador (a) que analisa” (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 6.). Como resultados, temos que as capacidades de linguagem supracitadas são categorias imprescindíveis para a elaboração e análise de materiais didáticos.

**Palavras-chave:** Interacionismo Sociodiscursivo; Sequência Didática; Capacidades de linguagem

**Abstract:** Based on Bronckart's Sociodiscursive Interactionism (1999), this article aims to analyze the language capacities (action, discursive and linguistic-discursive capacities) of a Didactic Sequence of the academic abstract genre that circulates nationally. For this, we used the documentary research method. This type of investigation focuses on primary sources, “[...] from which there is a direct relationship with the facts to be analyzed, that is, it is the researcher who analyzes” (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 6.). As a result, we observed that the aforementioned language skills are essential categories for the elaboration and analysis of didactic materials.

**Keywords:** Sociodiscursive Interactionism; Following teaching; Language skills.

#### Introdução

É sabido que o ensino de gêneros textuais/discursivos ganhou destaque no cenário nacional, primeiramente, com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), que estabeleceram diretrizes para o tratamento do texto como objeto de ensino e a diversidade de gêneros textuais (orais e escritos), além de organizarem o ensino por meio da

<sup>1</sup> Mestre em Linguística e Transculturalidade. Email: cristovaoaugusto.26@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0009-0005-9983-3348>.

<sup>2</sup> Doutor em Linguística e Língua Portuguesa. Professor da Universidade Federal da Grande Dourados. Email: [adairconcalves@ufgd.edu.br](mailto:adairconcalves@ufgd.edu.br). Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4998-9692>.

reflexão da língua e da linguagem em eixos, tais como: o Uso da Língua Oral e da Escrita e da Reflexão sobre a Língua e a Linguagem. Temos, mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), que é um documento que determina os conhecimentos que todos os alunos da Educação Básica devem aprender e também ao estabelecer eixos de aprendizagem, tais como a Leitura/Escuta, Produção (escrita e multissemiótica), Oralidade e Análise Linguística/Semiótica.

Diante desse alçamento dos gêneros textuais/discursivos a objeto de ensino em documentos oficiais, esse artigo pretende perscrutar um material didático, mais especificamente uma Sequência Didática, a partir de agora, somente SD, do gênero resumo acadêmico (MACHADO; LOUSADA; ABREU-TARDELLI, 2004), desenvolvida por importantes pesquisadoras que divulgam o Interacionismo Sóciodiscursivo no Brasil. A pesquisa se faz necessária uma vez que a SD circula em âmbito nacional, e, apesar de estar em sua primeira edição, encontra-se na sua décima quinta reimpressão, datada de 2020. A pesquisa também é imperiosa porque são raros os materiais didáticos para efetivarmos a transposição didática de gêneros que circulam na esfera acadêmica, com exceção da coleção à qual pertence esta SD, intitulada “*Leitura e Produção de Textos Técnicos e Acadêmicos*”. Para realizar a análise do material, elegemos como categorias de análise as capacidades de linguagem, quais sejam: capacidades de ação, capacidades discursivas e capacidades linguístico-discursivas, as quais serão discutidas na seção teórica desse artigo.

Para construir esse artigo, além desta Introdução, na seção 1, apresentamos a Fundamentação Teórica desse trabalho, quer dizer, o Interacionismo e seu aporte teórico-metodológico principal (BRONCKART, 1999) e seus desmembramentos em uma Didática das Línguas, principalmente com Schneuwly e Dolz (2004). Na seção 2, discutimos os aspectos metodológicos da pesquisa, sobretudo, a perspectiva da pesquisa documental. Na seção 3, apoiando-nos nas categorias já mencionadas, efetivamos a análise de alguns módulos da SD do gênero resumo acadêmico. Por fim, tecemos algumas considerações gerais da pesquisa e da validade das capacidades de linguagem para a análise de materiais didáticos.

## **1 Fundamentação teórica**

Nessa seção, apresentamos os aportes teóricos que subsidiaram o desenvolvimento da pesquisa. Com esse objetivo, iniciamos discorrendo sobre o Interacionismo Sociodiscursivo, daqui em diante apenas ISD. Em seguida, argumentamos a respeito de Modelo Didático de gênero textuais e, por fim, encerramos com a discussão sobre SD.

### 1.1 O Interacionismo Sociodiscursivo

O ISD tem sua gênese em um grupo de pesquisadores da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra, sob a coordenação de Bronckart, a partir dos estudos acerca do funcionamento e estrutura de textos que circulavam naquela sociedade, assim como a relação dessas produções com a atividade humana. Embora os estudos desenvolvidos pelo grupo pertençam ao quadro epistemológico do interacionismo social, Bronckart (2006) compreende que o caráter específico das pesquisas compõe uma outra versão, a qual nomearia de Interacionismo Sociodiscursivo.

Em sua origem, o ISD, de acordo com Bronckart, relaciona-se à problemática “[...] das condições de adaptação dos modelos teóricos e dos resultados de pesquisas empíricas à realidade das salas de aula e do trabalho do professor” (BRONCKART, 2006, p. 13), a partir da inquietação didática que propiciasse “[...] fornecer alguns critérios racionais e didaticamente adaptados para o domínio da expressão da escrita” (BRONCKART, 2006, p. 13). Para tanto, em sua primeira fase, decorrida na década de 1980, os investigadores do Grupo de Genebra se dedicaram a conceber e testar SDs, objetivando elaborar modelo teórico que embasasse a abordagem de ensino. Em consequência, surge um instrumento metodológico que, durante a segunda fase do ISD, na década seguinte, passou por aperfeiçoamentos no que concerne às características e condições referentes à atividade da linguagem e ao desenvolvimento do ser humano.

Em 1999, Bronckart publica a obra<sup>3</sup> fundamental para a construção de uma síntese teórico-metodológica dos pressupostos do ISD, a partir da explicitação dos limites e aproximações teórico-metodológicas de autores do campo da Linguística, como Saussure; da filosofia da linguagem, a exemplo de Bakhtin; e de outras áreas do conhecimento, a saber, Vygotsky e Foucault. Além disso, Bronckart oferece novas formas de analisar as características linguísticas e paralinguísticas das produções textuais, através da elaboração de uma abordagem epistemológica “[...] que trate, ao mesmo tempo, das condições de produção dos textos, da problemática de sua classificação e da problemática das operações em que se baseia seu funcionamento” (BRONCKART, 1999, p. 12).

---

<sup>3</sup> A obra é intitulada “*Atividades de linguagem, textos e discursos: por um Interacionismo Sociodiscursivo*”, publicada inicialmente em 1997 em francês e traduzida para o português em 1999 por Anna Rachel Machado e Péricles Cunha (ver referências).

Compreendemos que são cinco os princípios básicos referentes ao quadro teórico-metodológico do ISD, são eles: 1. a compreensão sobre o objeto de estudo das ciências humanas e sociais, ou seja, as condições para/de desenvolvimento e funcionamento das condutas dos seres humanos; 2. o princípio de que os pré-construídos dos seres humanos são basilares no processo de desenvolvimento, no qual serão fundamentados e reelaborados novos conhecimentos; 3. o ideário de que o desenvolvimento humano realiza-se a partir do agir humano, não em elucubrações produzidas pela atividade cerebral; 4. o desenvolvimento humano efetiva-se em duas vertentes complementares e indissociáveis, a saber, o processo de socialização e o processo de formação individual; e, por último, 5. o papel fundamental, insubstituível e decisivo da linguagem no desenvolvimento humano. Não uma linguagem estruturalista, mas, sim, como atividade social e discursiva.

A partir disto, entendemos o caráter central e decisivo da linguagem para os estudos propostos pelo ISD, além de que as práticas linguísticas situadas são instrumentos para o desenvolvimento humano, não apenas na perspectiva de conhecimentos e saberes, mas, principalmente, nas capacidades de agir dos seres humanos.

Para tanto, a língua/linguagem é compreendida como atividade social que medeia as interações humanas, em que assume o papel de capacidade humana para criar organizações semióticas que podem garantir a comunicação e o pensamento humano socialmente organizado e, conseqüentemente, serve como instrumento para agir no meio social. Nesse sentido, “[...] o quadro interacionista-social leva a analisar as condutas humanas como ações significantes, ou como ‘ações situadas’, cujas propriedades estruturais e funcionais são, antes de mais nada, um produto da socialização” (BRONCKART, 2006, p. 13). No mais, o autor ainda defende que

[...] Os textos e/ou discursos —são as únicas manifestações empiricamente observáveis das ações de linguagem humanas (a língua é apenas um construto; frases e os morfemas são apenas recortes abstratos) e, de outro lado, é no nível dessas unidades globais que se manifestam, de forma mais nítida, as relações de interdependência entre as produções de linguagem e seu contexto acional e social (BROCKART 2006, p. 14).

Desse modo, constatamos que o construto teórico-metodológico do ISD se centra nas condições externas de produção textual, defendendo a noção de gênero textual, em oposição ao tipo de texto. Dito de outro modo, o texto é visto de forma contextualizada, em que os tipos de texto são tratados como sequências linguísticas e os textos como materialização dos gêneros, sendo analisados a partir dos aspectos sócio-históricos, padrões comunicativos, inserções e

propósitos. O gênero molda e regula os processos de interação e agir humanos, ou seja, a dimensão social e os comportamentos linguageiros.

Bronckart (2006) defende que a ação de linguagem estimula uma diversidade de conhecimentos que incitam as capacidades de linguagem. Consequentemente, essas ações linguageiras “[...] implicam um ato de enunciação/texto/discurso”, suscitando afirmar que “[...] a ação individual se enquadra em atividades socialmente definidas” (BAWARCHI; REIFF, 2013, p. 100). Dessa forma, as capacidades de linguagem são compreendidas como “[...] conjunto de operações que permitem a realização de uma determinada ação de linguagem, um instrumento para mobilizar os conhecimentos que temos e operacionalizar a aprendizagem” (CRISTOVÃO, 2009, p. 319), de modo que se configuram como “[...] aptidões requeridas para a realização de um texto numa situação de interação determinada” (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993, p. 30).

São três as capacidades de linguagem: a capacidade de ação, a capacidade discursiva e a capacidade linguístico-discursiva. De modo mais claro, a capacidade de ação se refere à adaptação da linguagem ao contexto, dividindo-se em três tipos de representações: sobre o meio físico e o sociossubjetivo, a interação propriamente dita (tempo e espaço da interação) e o conteúdo temático internalizado na memória; a capacidade discursiva se relaciona à habilidade de mobilização de tipos de discursos, como o teórico, narrativo, interativo e o relato interativo e os tipos de sequência textuais, como narrativa, argumentativa, descritiva, injuntiva e explicativa para o propósito comunicativo; por último, a capacidade linguístico-discursiva que alude à organização formal do texto. A partir do desenvolvimento dela, consegue-se reconhecer e usar o valor das unidades linguístico-discursivas específicas de cada gênero para que, assim, construa-se o significado global do texto (BRONCKART, 2006).

Por fim, a articulação das três capacidades de linguagem possibilita a construção de significados e sentidos nas diversas interações comunicativas relacionadas ao ensino. Sendo assim, Silva (2015) aponta que, a partir do modelo didático produzido decorrente de gêneros textuais, espera-se que as capacidades de linguagem sejam adotadas, visto que irão embasar a construção da sequência didática.

## 1.2 Modelo didático de gêneros textuais <sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> O modelo didático é uma importante ferramenta da engenharia didática do grupo de Genebra. No entanto, fizemos a opção de não trazer nesse artigo o modelo do gênero resumo acadêmico, por três motivos: a) primeiramente, devido à limitação de páginas exigida pela Equipe Editorial do periódico; b) em segundo lugar, por já ter sido

O termo “modelo didático”, segundo Gonçalves (2007; 2011), surge em Genebra-Suíça com objetivo de subsidiar a prática docente e favorecer o processo de ensino-aprendizagem da compreensão/produção de textos em língua materna, naquele caso, o francês. Além disso, para o grupo de Genebra, “[...] para um ensino/aprendizagem de qualquer gênero de texto, faz-se necessário, antes, que as atividades em sala de aula sejam norteadas por um modelo didático do gênero” (GONÇALVES, 2011, p. 95).

De acordo com Dolz, Schneuwly e Haller (2004), o modelo didático propicia objetos com evidentes potenciais para o ensino. São potenciais porque a seleção do gênero advém das capacidades dos estudantes e, no mais, o modelo não poderia ser ensinado como tal, ou seja, é por meio de exercícios, tarefas, atividades, manipulações, comunicações e metacomunicações sobre eles “[...] que os aprendizes vão, eventualmente, ter acesso aos gêneros modelizados” (DOLZ; SCHNEUWLY; HALLER, 2004, p. 182). Para tanto, o modelo didático deve apresentar duas características essenciais:

[...] constituir uma síntese prática destinada a orientar as intervenções dos docentes e esclarecer as dimensões ensináveis a partir das quais diversas sequências podem ser concebidas. Conhecer o modelo didático do gênero facilitará a adequada apreensão do funcionamento dos gêneros que serão postos em prática em sala de aula (GONÇALVES, 2011, p. 95).

De Pietro e Schneuwly (2003) compreendem que o modelo didático é um primeiro passo, uma ferramenta, utilizado no processo de ensino-aprendizagem de um objeto qualquer. Para tanto, apresenta as seguintes características:

[...] a) uma dimensão praxeológica; b) uma força normativa (da qual, segundo os autores, é impossível fugir); c) é o centro do processo de todo ensino e posterior aprendizagem; d) pode ser implícito/intuitivo ou explícito e conceitualizado; e) é o ponto de início e o ponto de chegada do trabalho a ser realizado; f) é uma teoria mais genérica das atividades languageiras; g) é sempre o resultado de práticas de linguagens anteriores, portanto, históricas; h) permite, a partir das práticas sociais referenciais, produzir SDs; i) é o lugar de reflexões e práticas pedagógicas (GONÇALVES, 2011, p. 96).

Constatamos que, pela elaboração do modelo didático, é possível observar as dimensões constitutivas dos gêneros textuais, à vista disso, é fundamental escolher as dimensões ensináveis, levando em consideração “[...] as etapas (educação básica e superior) e modalidades de ensino (ensino regular, educação de jovens e adultos, ensino profissionalizante), alinhando

---

construído por Gonçalves (2011); e, por fim, c) por não termos tido acesso ao modelo didático elaborado pelas autoras da sequência didática em foco aqui.

níveis da transposição didática, projeto de ensino da instituição escolar, da área de conhecimento e do professor” (FERRAZ, 2012, p. 67).

Além disso, embora se configure como um estudo detalhado dos gêneros textuais, o modelo didático não apresenta caráter rigoroso e cabal, porque “[...] não é absoluto, exatamente porque o gênero também não é” (p. 67). Assim, o modelo didático se apresenta como análise de *corpus* de gêneros, com o objetivo de identificação dos elementos estáveis. Na construção do modelo didático de determinado gênero textual, observam-se:

[...] a) As condições de produção do gênero, isto é, os contextos sócio-histórico-ideológicos de produção e o suporte do gênero; b) As finalidades das situações comunicativas, que, por sua vez, determinam a finalidade do gênero; c) Os sujeitos da enunciação (enunciadores e enunciatários), seus papéis sociais e as imagens estabelecidas entre eles; d) Os recursos linguísticos formais (elementos coesivos, de coerência, o vocabulário) e extralinguísticos característicos do gênero; e) As articulações discursivas do gênero, ou seja, a organização dos conteúdos do texto (FERRAZ, 2012, p. 67).

À vista disso, compreendemos que o estudo e o processo de ensino-aprendizagem dos gêneros textuais não estão focados unicamente na análise textual de uma língua, ou seja, os elementos gramaticais e ortográficos. No processo educacional devem ser considerados também outros elementos, como “[...] os aspectos dialógicos, o agir comunicativo, as práticas sociais e as práticas de linguagem, já que os objetos de ensino são construtos que circulam entre as esferas de comunicação do mundo ordinário e que o fundamento dos gêneros é a responsividade textual-discursiva” (FERRAZ, 2012, p. 67). Em suma, entendemos o modelo didático dos gêneros textuais como elemento de caráter operacional, pois norteia o fazer docente ao apresentar os conhecimentos a serem aprendidos/estudados/ensinados, além de contribuir para o desenvolvimento das competências linguístico-discursivas dos estudantes.

### 1.3 Sequência Didática de Gêneros Textuais

Inicialmente, o termo “sequência didática” não estava atrelado aos estudos dos gêneros textuais, mas, sim, a sequências e distintos objetos do conhecimento (GONÇALVES, 2007; 2011). As primeiras SDs foram produzidas pela *Commission Pédagogie du Texte*, em Genebra, entre os anos de 1985 a 1989. No entanto, apenas em 1990 é que se voltam para os estudos dos gêneros, “[...] primeiramente escritos (1998) e, posteriormente, com Schneuwly e Dolz, centraram-se nos gêneros orais (2004)” (GONÇALVES, 2011, p. 84).

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) compreendem SD como “[...] conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática, em torno de um gênero oral ou escrito”

(p. 97). O trabalho com a SD objetiva viabilizar aos estudantes novas práticas de linguagem, sejam orais ou escritas, de gêneros que são de difícil domínio. Em outras palavras, busca-se promover “[...] intervenções no meio escolar que favoreçam a mudança e a promoção dos alunos a uma melhor maestria dos gêneros e das situações de comunicação que lhe correspondem” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 53).

Além disso, como apontado por Silva (2015), a SD é adotada como estratégia de ensino que auxilia aos estudantes na sua progressão no uso e domínio dos gêneros textuais que circulam na sociedade, uma vez que “[...] o que é visado é o domínio, o mais perfeito possível, do gênero correspondente à prática da linguagem para que, assim instrumentado, o aluno possa responder às exigências comunicativas com as quais ele é confrontado” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 79).

Para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2014), o processo de ensino-aprendizagem através das SDs contribui para

[...] preparar os alunos para dominar sua língua nas situações mais diversas da vida cotidiana, oferecendo-lhes instrumentos precisos, imediatamente eficazes, para melhorar suas capacidades de escrever e de falar; desenvolver no aluno uma relação consciente e voluntária com seu comportamento de linguagem, favorecendo procedimentos de avaliação formativa e de auto-regulação; construir nos alunos uma representação da atividade escrita e de fala em situações complexas, como produto de um trabalho, de uma elaboração (DOLZ, NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 110).

Para tanto, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) propõem um esquema de trabalho dividido em quatro momentos, a saber, a apresentação da situação, a primeira produção, módulos e produção final. O primeiro momento está caracterizado pela apresentação aos alunos do gênero a ser estudado. Barros (2012), a partir dos estudos de Dolz, Noverraz e Schneuwly, divide esse primeiro momento nos seguintes pontos:

[...] 1) Esse primeiro estágio tem a finalidade de apresentar aos alunos um problema de comunicação que deverá ser resolvido através da produção de um texto oral ou escrito [...] Esse é o momento em que a turma constrói uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada, ou seja, o aluno deve ser exposto e motivado ao projeto de produção de um gênero. 2) O aluno tem de conhecer o objeto com que vai trabalhar assim como a atividade social que o engendrou. 3) Sensibilização ao gênero textual (leitura ou audição de textos do gênero) (BARROS, 2012, p. 79).

Em seguida, é desenvolvida a primeira produção escrita ou oral do gênero trabalhado. Nesse momento, caberá ao professor analisar as produções textuais e, ao ter elaborado o modelo



didático do gênero, e ao extrair suas dimensões ensináveis do gênero, elaborar um programa de módulos para superação das dificuldades observadas nas produções do gênero. Os módulos estão compostos por atividades e exercícios específicos para a resolução dos problemas encontrados. Barros (2012, p. 79) sintetiza esse momento da seguinte forma:

[...] Trata-se de: 1) Trabalhar problemas de níveis diferentes (o gênero, o contexto de ensino e as capacidades prévias do aluno em relação ao gênero, observadas pela produção inicial, vão determinar os “problemas” de linguagem que devem ser privilegiados nos módulos): a) representação da situação de comunicação (situação de produção mais imediata e mais ampla); b) aprofundamento temático; c) a infraestrutura do gênero (a estrutura geral do texto; os tipos de discurso: expor, narrar, etc.; os tipos de planificação: sequência narrativa, argumentativa, injuntiva, explicativa, etc.); d) o funcionamento dos mecanismos de textualização no gênero; e) a realização dos mecanismos enunciativos no gênero. f) problemas formais como: as escolhas lexicais, a sintaxe da frase, pontuação, ortografia, etc. (embora muitas dessas questões não estejam diretamente ligadas ao gênero, é possível elaborar módulos para trabalhá-las, sem, com isso, perder o foco da apropriação do gênero). 2) Variar as atividades e exercícios: a) atividades de observação e de análise de textos; b) tarefas simplificadas de produção; c) análise linguística; d) atividades de leitura; oralidade; escrita; etc. 3) intercalar atividades com outros gêneros de textos (uma entrevista com os pais para saber a influência da publicidade, em uma SD de anúncio, por exemplo). 4) a cada módulo, registrar o aprendizado: lista de constatações (BARROS, 2012, p. 79).

No fim do processo, é realizada a escrita de uma produção final do gênero em foco por parte dos alunos. Assim, “[...] a sequência é finalizada com uma produção final que dá ao aluno a possibilidade de pôr em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos. Essa produção permite, também, ao professor realizar uma avaliação somativa” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 106). Nesse momento, espera-se que os alunos coloquem em prática todos os conhecimentos internalizados durante todo o processo desenvolvido.

## 2 Metodologia

A presente pesquisa, de acordo com Gil (1994), caracteriza-se como uma pesquisa documental, visto que analisa um material elaborado que ganhará outros sentidos/interpretações a depender do objetivo da pesquisa. Assim, afasta-se da pesquisa bibliográfica que “[...] utiliza fundamentalmente as contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto” (GIL, 2008, p. 45). Na mesma perspectiva, Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009) apontam que, embora a pesquisa documental seja muito próxima da pesquisa bibliográfica, diferenciam-se pela natureza das fontes.

Em outras palavras, a pesquisa bibliográfica busca as contribuições de diferentes autores sobre o fenômeno/objeto investigado, de modo que se volta para fontes secundárias; em outras palavras, “[...] dados de segunda mão (OLIVEIRA, 2007), ou seja, informações que foram trabalhadas por outros estudiosos e, por isso, já são de domínio científico, o chamado estado da arte do conhecimento” (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 6). A pesquisa documental, de acordo com os autores, atenta-se para fontes primárias, os materiais originais, “[...] a partir dos quais se tem uma relação direta com os fatos a serem analisados, ou seja, é o pesquisador (a) que analisa” (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 6.).

Entendemos que a presente pesquisa é documental porque não se interessou/focou exclusivamente em compreender/analisar as contribuições e investigações produzidas por diversos estudiosos sobre a sequência didática do gênero resumo acadêmico, ao contrário, propomo-nos e realizamos uma relação direta com a SD, de modo a produzirmos nossa própria análise do material. Nesse contexto, fomos os pesquisadores diretos dessa fonte primária.

A SD do gênero resumo acadêmico analisada surgiu da constatação do gradativo crescimento de dificuldades e problemas encontrados por estudantes de graduação e de pós-graduação na produção de gêneros textuais do âmbito acadêmico e científico, mais especificamente, “[...] da produção de resumos escolares, de resenhas críticas, de relatórios, de projetos de pesquisa e artigos científicos, dentre outros” (MACHADO; LOUSADA; ABREU-TARDELLI, 2004, p. 13).

A SD *Resumo* (MACHADO; LOUSADA; ABREU-TARDELLI, 2004) está organizada em 10 seções, intituladas como: O gênero resumo escolar/acadêmico; O gênero resumo escolar/acadêmico e outros gêneros; Sumarização: processo essencial para a produção de resumos; A influência dos objetivos na sumarização; A compreensão global do texto a ser resumido; A localização e explicitação das relações entre as ideias mais relevantes do texto; Menção ao autor do texto resumido; Atribuição de atos ao autor do texto resumido; Recapitulação dos procedimentos para a produção do resumo; Avalie você mesmo. Em cada seção, observamos que são apresentados os objetivos a serem alcançados; são propostas atividades a serem realizadas pelo aprendiz; e, por fim, são sugeridas atividades para uma formação continuada e/ou aprofundamento do gênero estudado.

Por fim, adotamos as categorias de análise propostas por Schneuwly e Dolz (2004), de modo que, para a compreensão do desenvolvimento da capacidade de ação, consideramos as atividades propostas referentes ao contexto de produção do gênero em foco; para a constatação do desenvolvimento da capacidade discursiva, observamos as atividades acerca da

infraestrutura geral do texto, ou seja, elementos com relação aos tipos de discurso e suas articulações, o plano geral do texto e as sequências textuais; por fim, para apreender o desenvolvimento da capacidade linguístico-discursiva, identificamos os exercícios e mecanismos sobre a coesão nominal e verbal, que são mecanismos de textualização, as escolhas lexicais, as operações de formulação de enunciados e, por último, as modalizações, que são mecanismos enunciativos.

### **3 Análise da sequência didática em foco**

A sequência didática *Resumo* foi produzida como material de ensino-aprendizagem acerca do gênero resumo acadêmico. A escolha pelo gênero se dá pelo fato de “[...] que ele é um dos mais importantes nas atividades escolares e acadêmicas, sendo pedido constantemente pelos professores aos alunos das mais diversas disciplinas” (MACHADO; LOUSADA; ABREU-TARDELLI, 2004, p. 14). A partir disso, as atividades foram embasadas nos estudos sobre ensino-aprendizagem de produção de textos e características do gênero resumo acadêmico, de forma que abrangeu uma série de procedimentos e processos envolvidos na composição dos resumos acadêmicos, desde as características iniciais, o contexto de produção até o processo de escrita e de revisão final.

De modo geral, observamos que o material objetiva ajudar os estudantes que recorrem à SD, independente do período acadêmico, no domínio do gênero em foco, “[...] estando centrada na aquisição de procedimentos e práticas” (OLIVEIRA; GONÇALVES; PARISOTTO, 2023, p. 42). Para tanto, propõe atividades que contribuirão para a apropriação das especificidades do gênero resumo acadêmico e, conseqüentemente, o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos. Assim, estudantes podem identificar dificuldades e problemas a respeito da escrita do gênero proposto e, por meio da SD, trabalhar para minimizar ou sanar as dificuldades, como também dominar especificidades do gênero, aperfeiçoando o que não dominava anteriormente. Para isso, a SD tem um caráter modular, em que estão dispostos procedimentos e possibilidades de diferenciação do gênero estudado, assim como atividades e exercícios diversos acerca do gênero textual em foco.

Nos diferentes módulos são trabalhadas e desenvolvidas as três capacidades de linguagem: capacidade de ação, capacidade discursiva e a capacidade linguístico-discursiva, de modo que “[...] haja contribuição real para o alcance dos objetivos de aprendizagem propostos” (OLIVEIRA; GONÇALVES; PARISOTTO, 2023, p. 47). A seguir, retomamos, sob a forma de um quadro, as capacidades de linguagem que são mobilizadas na SD analisada:

Quadro 2 – Capacidades de linguagem mobilizadas na SD *Resumo*.

<b>Capacidade de ação</b>	<b>Capacidade discursiva</b>	<b>Capacidade linguístico-discursiva</b>
Contexto de produção do gênero em foco; Função social; Emissor/enunciador; Público-alvo/remetente Local de produção; Período de produção; Veiculação.	Temática; O corpo do texto; Sequência textual; Progressão textual; Variantes discursivas; Tipo de discurso; Estrutura geral.	Pontuação; Uso dos verbos; Ortografia Organizadores textuais; Modalizadores; Mecanismos de textualização; Retomada textual; Uso de conectivos; Mecanismos enunciativos.

Fonte: Adaptado de Oliveira, Gonçalves e Parisotto (2023).

A partir do quadro, identificamos que há certo equilíbrio na distribuição e trabalho com as capacidades de linguagem na SD. Sendo assim, no número total de módulos, 6 mobilizam a capacidade de ação; 5 desenvolvem a capacidade discursiva; 6 trabalham com a capacidade linguístico-discursiva.

Destacamos que embora tenhamos realizado uma síntese a partir da qual as capacidades de linguagem estão representadas em três níveis distintos, observamos que, na SD analisada, as capacidades estão articuladas, de modo que uma “[...] não age sozinha, pois ela é dependente das demais” (BARROS, 2012, p. 67). Desse modo, compreendemos que, no material didático, as capacidades contribuem para o progresso da autonomia do estudante na escrita do gênero resumo acadêmico, adequando-se, conseqüentemente, às diversas situações comunicativas em que circulam o gênero em foco e, assim, inserindo-se nas diversas práticas languageiras e sociais.

Ademais, observamos que não há na SD uma proposta de apresentação do gênero resumo acadêmico que, de acordo com Silva (2015), é o momento de apresentação/exposição de um projeto definido de comunicação para o aprendiz. Nesse sentido, fazia-se necessário focar o gênero textual pretendido no processo de ensino-aprendizagem, articulando-o a temáticas relevantes socialmente. Ao não propor essa etapa, apaga-se um momento fundamental para o processo de ensino do aluno, visto que, nessa etapa, não se contextualizam os elementos que dão sentido à atividade escolar, o que contribui para a motivação e para a aprendizagem significativa dos participantes (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004). Nas palavras de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004),

[...] A fase inicial de apresentação da situação permite, portanto, fornecer aos alunos todas as informações necessárias para que conheçam o projeto comunicativo visado e a aprendizagem de linguagem a que está relacionado. Na medida do possível, as sequências didáticas devem ser realizadas no âmbito de um projeto de classe, elaborado durante a apresentação da situação, pois este torna as atividades de aprendizagem significativas e pertinentes (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 100).

Após a apresentação da situação e do gênero, espera-se a produção inicial do gênero estudado. No entanto, verificamos que, no material didático, também não há a solicitação da produção de uma composição inicial. Acreditamos que, devido a essa falta da produção inicial, não haverá um diagnóstico das dificuldades do aprendiz acerca da escrita do gênero resumo acadêmico. Consequentemente, o aprendiz não poderá compreender os problemas referentes à escrita e ao domínio do gênero em foco. Ao fim do material, por não ter produzido um texto inicial, o estudante não poderá analisar e avaliar seu desenvolvimento e aprendizado durante o processo de realização da sequência didática proposta.

No fim da primeira seção, na subseção intitulada “*Para continuar a conversa*”, as autoras propõem que o aprendiz recupere resumos acadêmicos escritos por ele. No entanto, em nossa leitura, esse exercício é insuficiente para servir como um substituto para a produção inicial, visto que tem como função a comparação com os resumos discutidos nas atividades propostas no módulo 1. Em consequência, não contribui para que o estudante reflita sobre suas dificuldades, tampouco para avaliar qualitativamente sua evolução na aprendizagem do gênero.

Figura 1 – Recorte da subseção “Para continuar a conversa” do módulo 1.

### **PARA CONTINUAR A CONVERSA...**

Procure recuperar resumos escolares/acadêmicos que você já fez. Com qual dos resumos aqui apresentados ele(s) mais se assemelha(m)?

O que você já sabe sobre a escrita de resumos? Converse com seus colegas e troque seu conhecimento sobre o tema.

Que livros você conhece que falam sobre resumo escolar/acadêmico ou explicam como fazê-lo? Traga a referência bibliográfica e troque informações com seus colegas.

Você já procurou pesquisar na biblioteca de sua escola/faculdade para ver se há alguma bibliografia sobre o tema? Você já pesquisou na Internet?

Fonte: Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004, p. 17).

Salientamos que, ao ser adotado por professores, o material deverá ser adaptado para solicitar uma produção inicial, visto que, nesse processo, o docente poderá diagnosticar as dificuldades de seus alunos e, após isso, trabalhar com as seções seguintes para dirimir esses problemas. Ademais, permitirá aos discentes se concentrarem nos problemas e questões fundamentais para a sua aprendizagem, uma vez que “[...] as sequências didáticas têm a função de dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou, conforme apontam os autores, dificilmente domináveis” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97 - 98).

Embora não solicite a produção inicial, compreendemos que a SD parte de uma compreensão geral sobre as problemáticas e dificuldades referentes à produção do gênero em foco de modo a propiciar, nos diversos módulos, atividades que trabalham problemas relativos a vários níveis, dificuldades e funcionamento do gênero resumo acadêmico, em que “[...] as atividades são diversificadas e remetem a exercícios de observação e análise de textos [...] e um trabalho com os aspectos linguísticos” (MORETTO; WITTKE, 2018, p. 161).

A respeito do desenvolvimento da capacidade de ação, apresentamos uma das atividades propostas na segunda seção da SD. A seção está intitulada “O gênero resumo acadêmico e outros gêneros” e dedica-se a diferenciar e especificar o gênero resumo acadêmico dos demais gêneros textuais. Para tal, são disponibilizadas atividades relativas à diagramação dos textos propostos: as características do contexto de produção dos textos; o objetivo dos textos denominados de resumos, e dos demais disponibilizados na seção.

Em nossa compreensão, verificamos que as atividades propostas contribuem para o desenvolvimento da capacidade de ação ao solicitar que o estudante diferencie e identifique o gênero resumo acadêmico dos demais gêneros. Como observado na atividade a seguir:

Recorte da atividade 2 da seção 2.

2. Preencha a tabela, identificando as características da situação de produção dos textos 2, 3, 4, 5 e 6, conforme o exemplo.

	TEXTO 1	TEXTO 2	TEXTO 3	TEXTO 4	TEXTO 5	TEXTO 6
Autor	Não explicitado					
Função social do autor	Jornalista especializado em cinema					
Imagem que o autor tem de seu destinatário	Destinatário que costuma ver filmes pela TV a cabo.					
Locais e/ou veículos onde possivelmente o texto circulará	<i>Monet</i> . A sua revista da Net. Ed. Globo, fevereiro/2004					
Momento possível da produção	Imediatamente anterior à data de publicação					
Objetivo do autor do texto	Dar as informações centrais mínimas sobre o filme e convencer o destinatário a assistir ao filme					

Fonte: Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004, p. 22).

Nessa atividade, identificamos a proposição da observação das semelhanças e diferenças entre os textos disponibilizados, permitindo, assim, uma contextualização da situação de produção mais profunda do estudante. No mais, observa-se que se busca a compreensão das particularidades dos gêneros textuais, a depender dos objetivos, a temática, o local de veiculação e o destinatário. Nesse sentido, verifica-se que a proposta de atividade objetiva o desenvolvimento da capacidade de ação do estudante, a partir do reconhecimento das dimensões que constituem o gênero resumo acadêmico, por meio da busca do conteúdo temático, forma ou construção composicional e destinatário, visto que, “[...] para dominar os gêneros, o estudante precisa adaptar-se às características do contexto e do referente (capacidades de ação)” (GONÇALVES, 2007, p. 84).

Assim sendo, compreendemos que a seção contribui para o trabalho com as condições de produção dos diversos textos, ou seja, “[...] o conjunto dos parâmetros que podem exercer uma influência sobre a forma como um texto é organizado” (BRONCKART, 1999, p. 93). Para tanto, são trabalhados os parâmetros do mundo físico, que são constituídos pelo emissor do texto, o receptor, o espaço físico em que o texto foi produzido, o momento da produção. Além disso, também são trabalhados os parâmetros sociosubjetivos, como a função social do autor, o objetivo da interação entre emissor-receptor, a posição social do receptor, ou seja, o papel

atribuído ao leitor para que, assim, possa ser considerado um destinatário do texto do autor (STRIQUER, 2014).

Por conseguinte, observamos na terceira seção, intitulada de “Sumarização: o processo essencial para a produção de resumos”, o trabalho referente a um dos processos cognitivos mais importantes no processo de composição do gênero resumo, a sumarização. Para tal, são apresentados dois exemplos de sumarização para que, em seguida, os conhecimentos aprendidos sejam aplicados em algumas atividades. Essas atividades são relacionadas à produção de sumarização e a análise dos respectivos procedimentos.

Essa etapa propicia o desenvolvimento da capacidade discursiva, visto que a seção explora procedimentos de redução e sumarização dos discursos, de modo que, durante a leitura, o aluno deverá identificar as informações principais e básicas dos períodos e do texto apreendendo os elementos essenciais, conseqüentemente, apagando aquilo que se apresenta como acessório para, por fim, processar a compreensão do texto e dos períodos e, mais especificamente, resumindo-o.

Figura 3 – Recorte da atividade 1 da seção 3.

1. **Sumarize os períodos abaixo, quando possível. À medida que for fazendo cada exemplo, assinale no quadro o procedimento que você utilizou, preenchendo os parênteses com as letras dos períodos correspondentes.**

- |   |
|---|
| (a) Apagamento de conteúdos facilmente inferíveis a partir de nosso conhecimento de mundo.                  |
| ( ) Apagamento de seqüências de expressões que indicam sinonímia ou explicação.                             |
| ( ) Apagamento de exemplos.   |
| ( ) Apagamento das justificativas de uma afirmação.   |
| ( ) Apagamento de argumentos contra a posição do autor.   |
| ( ) Reformulação das informações, utilizando termos mais genéricos. (ex: homem, gato, cachorro → mamíferos) |
| ( ) Conservação de todas as informações, dado que elas não são resumíveis.                                  |

Fonte: Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004, p. 25-25).

Na atividade acima, observamos que são propostos períodos a serem resumidos. Assim, constatamos que a proposta contribui para o desenvolvimento da capacidade de reconhecer as ideias fundamentais dos discursos, a fim de reorganizá-las em um texto menor. Na etapa de sumarização, para a manutenção do sentido original, o aluno é levado a articular uma série de procedimentos mentais, tais como: compreensão leitora, reconhecimento da



estrutura do gênero, seleção de informações, capacidade de síntese, reescrita, objetividade. É possível, nesse contexto,

[...] a) [Apagar] conteúdos facilmente inferíveis a partir de nosso conhecimento de mundo. b) [Apagar] sequências de expressões que indicam sinonímia ou explicação. c) [Apagar] justificativas de uma afirmação. d) [Apagar] argumentos contra a posição do autor. e) [Apagar] exemplos. f) [Reformular] informações, utilizando termos mais genéricos. (ex.: homem, gato, cachorro – mamíferos) (MACHADO; LOUSADA; ABREU-TARDELLI, 2004, p. 26).

Batista (2020) destaca que a sumarização é um dos processos mais importantes no ato de leitura e escrita. A sumarização não é uma técnica, mas um processo cognitivo. No entanto, de acordo com o autor, é um elemento pouco abordado e, muitas vezes, desconsiderado quando o assunto é o desenvolvimento da oralidade, leitura e escrita. Nesse sentido, destacamos que o material didático positivamente apresenta, discorre e propõe atividades acerca dessa ação cognitiva, contribuindo para o desenvolvimento da capacidade discursiva do aluno. No mais, observamos que as atividades propostas objetivam, inicialmente, que os alunos produzam sentidos a partir da leitura dos períodos propostos para, em seguida, formarem e construïrem sentidos daquilo que é essencial nos textos lidos através da sumarização.

A seção 7, intitulada “Menção ao autor do texto resumido”, volta-se para a menção do autor do texto resumido, de modo a evitar confusões sobre a autoria do texto-fonte. Para tanto, são propostas atividades relacionadas às diferentes formas possíveis de referenciar o autor do texto. Assim sendo, compreendemos que a unidade didática contribui para o desenvolvimento da capacidade linguístico-discursiva, uma vez que aborda a retomada da menção do autor, por meio da coesão nominal. A seguir, apresentamos algumas atividades da seção 7.

Figura 16 – Recorte da atividade 1, 2 e 3 da seção 7.

1. Releia o Resumo 2 da Seção 1. Circule no texto as diferentes maneiras usadas para se referir ao autor.
2. A partir do que fez no exercício anterior, tire sua conclusão e complete os espaços.

Geralmente, iniciamos o resumo com o \_\_\_\_\_ do autor.  
Ao longo do resumo, podemos nos referir ao autor utilizando \_\_\_\_\_,  
\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_,  
\_\_\_\_\_.

3. Complete as lacunas do texto seguinte, fazendo menção ao autor de diferentes formas.

*Saturno nos Trópicos*, de Moacyr Scliar (Companhia das letras; 274 pp.; 29 reais) — Em seu novo livro, o \_\_\_\_\_ gaúcho Moacyr Scliar deixa a ficção de lado e investe em outra de suas especialidades: o ensaio. *Saturno nos Trópicos* é um estudo sobre a melancolia, e custou cinco anos de pesquisa ao escritor. Não se trata de uma obra difícil: ao contrário, sua linguagem é sempre acessível e envolvente. \_\_\_\_\_ enfoca o tema em vários momen-

Fonte: Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004, p. 47).

Nas atividades acima, verificamos que o capítulo trabalha com um mecanismo da textualização, a coesão nominal. Desse modo, continua-se discutindo/praticando a segmentação e conexão entre as diversas partes. De modo mais claro, constatamos que as propostas da seção contribuem para a explicitação das relações de dependência existentes entre elementos que apresentam/compartilham propriedades referenciais, ou seja, compartilham de uma relação de correferência. Para isso, as questões demonstram que a marcação pode ser feita através de sintagmas nominais ou pronomes, que são organizados em série.

Além disso, entendemos que as atividades contribuem para demarcar a importância da coesão nominal para a textualização, uma vez que revelam como esse recurso linguístico funciona para produzir um texto todo conexo, servindo para a construção e garantia da progressão temática do gênero em foco, como também para a “[...] composição e estruturação de um determinado gênero de texto” (DODÓ; LEURQUIN, 2022, p. 2). Destarte, destacamos que, de acordo com Bronckart (1999), a coesão nominal deve ser concebida além dos limites sintáticos frasais, além de perpassar a compreensão e construção global do texto, levando em consideração a influência que o contexto de produção exerce no processo construtivo da coesão nominal. Assim sendo, a coesão nominal é responsável pela introdução de um novo termo no texto e, assim, construindo cadeias anafóricas.

Na seção 9, intitulada “Recapitulação dos procedimentos para a produção do resumo”, a unidade didática recapitula todos os elementos e passos abordados na SD *Resumo*. Para tal, são propostas 2 (duas) atividades, uma referente à discussão com os demais acadêmicos e professores sobre os conhecimentos apreendidos em todo o processo; a segunda que solicita a escrita de um resumo, a partir dos passos trabalhados na SD. Para a realização do resumo, é proposta, como texto-fonte, a produção escrita “Truculência na internet”, de Marcelo Leite.

À vista disso, compreendemos que as atividades e, mais especificamente, a construção do resumo acadêmico contribuem para o desenvolvimento das três capacidades de linguagem: capacidade de ação, capacidade discursiva, capacidade linguístico-discursiva. A seguir, apresentamos as atividades solicitadas:

Figura 18 – Recorte das atividades 1 e 2 da seção 9.

1. **Discuta com seu professor e com os seus colegas tudo aquilo que você já sabe e é capaz de fazer para ser bem-sucedido nessa produção.**
2. **Agora é hora de você escrever um resumo seguindo os passos aprendidos. Leia o texto seguinte e faça um resumo escolar/acadêmico.**

Fonte: Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004, p. 55).

Nessa etapa, identificamos que a atividade possibilitará ao aprendiz avaliar qualitativamente seu processo de aprendizagem a partir do trabalho com o material didático e, conseqüentemente, com a produção escrita. No entanto, como o material não propõe uma produção inicial, não será possível que o aprendiz compare as produções e, assim, identifique (ou não) sua evolução referente as capacidades de linguagem.

De modo mais claro, a produção final é compreendida como processo final da SD (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004). Dessa forma, ao adotar essa proposta, o material didático oportunizará ao aprendiz utilizar/adotar na prática os conhecimentos, noções e instrumentos dispostos e adquiridos nas demais seções da obra. Ademais, na produção final ficará evidenciado o desenvolvimento das capacidades de linguagem posterior ao trabalho com a SD, de modo que a produção servirá como um diagnóstico das potencialidades e, em consequência, das dificuldades que ainda perduram e devem ser minimizadas ou resolvidas.

## **Considerações finais**

O artigo se propôs a analisar/prescrutar uma SD do gênero resumo acadêmico, objetivando compreender como ocorre o desenvolvimento das capacidades de linguagem a partir das atividades propostas. Para tanto, investigamos as 10 seções que constituem a SD. No entanto, devido ao número de páginas do artigo, limitamo-nos a apresentar, inicialmente, um panorama geral sobre o material didático e, em seguida, analisamos três propostas de atividade da SD: uma relativa à capacidade de ação; uma referente à capacidade discursiva; e, por fim, uma acerca da capacidade linguístico-discursiva.

A análise do material revelou que a SD contribui para a apropriação e aprendizagem das especificidades do gênero em foco e, conseqüentemente, atua no progresso das capacidades de linguagem dos estudantes. Para isso, são dispostas seções compostas por procedimentos e atividades diversas acerca do gênero resumo acadêmico. Além disso, identificamos também a carência de proposta da produção inicial do gênero, que atua como um diagnóstico das dificuldades relativas a escrita e o domínio do resumo acadêmico.

Ademais, observamos que as capacidades de linguagem são trabalhadas e desenvolvidas nas diversas seções da SD, de modo articulado entre si, nunca isoladas. Logo, as atividades propostas podem contribuir para a evolução da autonomia do aprendiz durante o processo de ensino-aprendizagem e a adequação do gênero estudado às diversas situações comunicativas, inserindo, assim, o estudante nas mais diversas práticas sociais e de linguagem. No tocante à capacidade de ação, a atividade analisada demonstra que o estudante aprende/desenvolve conhecimentos referentes ao contexto de produção e das dimensões que constituem o gênero. A capacidade discursiva é trabalhada a partir do desenvolvimento/aprendizado dos saberes acerca do processo de redução e sumarização dos discursos presentes no resumo acadêmico. Por fim, a capacidade linguístico-discursiva é evocada no trabalho com um mecanismo de textualização, a coesão nominal.

Defendemos que as capacidades de linguagem se revelaram categorias essenciais para a análise de diferentes tipos de materiais didáticos, incluindo as SDs de diversos gêneros, uma vez que contribui para a compreensão dos procedimentos e propostas acerca da apreensão/aprendizagem da escrita de gêneros textuais diversos. A partir disso, podem ser (re)pensados e (re)produzidos objetos ensináveis compatíveis com a situação didática, os contextos de ensino e os objetivos de aprendizagem, de modo que contribuam com os diversos contextos de aprendizagem.

## Referências

- BARROS, E. M. D. *Gestos de ensinar e de aprender gêneros textuais: a sequência didática como instrumento de mediação*. 2012. 358f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.
- BATISTA, G. P. *Sumarizar resumindo por meio de novos textos em práticas enunciativas cotidianas de leitura e de escrita na hipermodernidade*. 2020. 213f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.
- BAWARSHI, A. S.; REIFF, M. J. *Gênero: História, teoria, pesquisa, ensino*. São Paulo: Parábola, 2013.
- BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC, 1998.
- BRASIL. *Base Nacional Curricular Comum*. Brasília: MEC/ SEB, 2018.
- BRONCKART, J.-P. *Atividades de linguagem, textos e discursos*. Por um interacionismo sócio-discursivo. São Paulo: EDUC, 1999.
- BRONCKART, J. P. *Atividades de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meireles Matencio (Orgs.). Trad. Anna Rachel Machado et al. Campinas/SP: Mercado das Letras, 2006.
- CRISTOVÃO, V. L. L. Sequências Didáticas para o ensino de línguas. In: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.). *O Livro Didático de Língua Estrangeira: múltiplas perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 305-344.
- CRISTOVÃO, V. L. L. et al. Uma proposta de planejamento de ensino de língua inglesa em torno de gêneros textuais. *Revista Letras*, Santa Maria, v. 20, n. 40, p. 191-215, 2010.
- DE PIETRO, J. F.; SCHNEUWLY, B. Le modèle didactique du genre: un concept de l'ingénierie didactique. In: *Théories-didactique de la lecture-écriture*. Réseau Didactique, Université Charles-de-Gaulle: Lille, 2003.
- DODÓ, W.; LEURQUIN, E. A coesão nominal e a conexão em textos argumentativos produzidos por alunos ingressantes no ensino médio. *Discursividades*, vol. 11, n. 2, 2022.
- DOLZ, J.; PASQUIER, A.; BRONCKART, J-P. L'acquisition des discours: emergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières? *Études de Linguistique Appliquée*, 102, p. 23-37, 1993.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita– elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (Org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e (Org). de Roxane Rojo e Gláís Salles Cordeiro Campinas: Mercado de Letras, 2004. p.41-72
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; HALLER, S. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e (Org). de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004. p. 149-185.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e escrita: apresentação de um procedimento. In: *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e (Org). de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.p.95-128

FERRAZ, M. R. R. *Formação continuada de professores e a transposição didática externa dos gêneros artigo de opinião e notícia*. 2012. 384f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Comunicação Artes e Letras, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2012.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 4 ed. São Paulo: Atlas, 1994.

GONÇALVES, A.V. *Gêneros textuais e reescrita: uma proposta de intervenção interativa*. 2007. 343f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2007.

GONÇALVES, A.V. *Gêneros textuais na escola: da compreensão à produção*. Dourados: UFGD, 2011.

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

MORETTO, M.; WITTKE, C. I. Capacidades de linguagem desenvolvidas em estudantes do ensino médio a partir de uma dinâmica de produção de textos focada no ENEM. *Diálogo das Letras*, Pau dos Ferros, v. 7, n. 2, p. 155 –172, 2018.

OLIVEIRA, M. M. *Como fazer pesquisa qualitativa*. Petrópolis, Vozes, 2007.

OLIVEIRA, A. R.; GONÇALVES.; PARISOTTO, A. L. V. Sequência Didática no PNAIC: análise de um procedimento. *RAÍDO*, Dourados, v. 16, n.42, p. 31-58, 2023.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*, São Leopoldo, n.º. 01, p.1-15, 2009.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. (Org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e (Org). de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro Campinas: Mercado de Letras, 2004. p.5-13

SILVA, R. D. *O desenvolvimento de capacidades linguageiras: análise de uma experiência com sequência didática de gênero no ensino médio noturno*. 2015. 133f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2015.

STRIQUER, M. S. D. O método de análise de textos desenvolvido pelo Interacionismo Sociodiscursivo. *Eutomia*, Recife, v. 14, n.1, p. 313-334, 2014.

*Recebido em 26 de abril de 2023  
Aceito em 05 de novembro de 2023*