

O RESUMO ESCOLAR COMO ESPAÇO DE ATUAÇÃO DISCURSIVA: PRODUÇÃO E ANÁLISE À LUZ DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO

THE SCHOOL SUMMARY AS A SPACE FOR DISCURSIVE ACTION: PRODUCTION AND ANALYSIS IN THE LIGHT OF SOCIO-DISCURSIVE INTERACTIONISM

DOI: 10.70860/ufnt.entreletras.e20422

Matheus Alvim de Melo¹

Marília de Carvalho Caetano Oliveira²

Resumo: Este trabalho analisa o processo de escrita de resumos elaborados por estudantes do primeiro ano do Ensino Médio de uma escola do interior de Minas Gerais. Para tanto, valemos do Interacionismo Sociodiscursivo como referencial teórico-metodológico, utilizando os parâmetros do contexto de produção e os componentes do folhado textual bronckartiano como critérios de análise dos referidos textos. Esta investigação, de natureza aplicada, abordagem qualitativa e objetivo exploratório, revelou que os alunos demonstraram domínio da infraestrutura global do gênero, mas indicou também a necessidade de um trabalho pedagógico que enfatize o entendimento dos mecanismos de progressão temática, de textualização e enunciativos.

Palavras-chave: resumo escolar; escrita; Interacionismo Sociodiscursivo.

Abstract: This work analyzes the writing process of summaries produced by first-year high school students from a school in the interior of Minas Gerais. For that purpose, we used Sociodiscursive Interactionism as a theoretical-methodological framework, employing the parameters of the production context and the components of Bronckartian textual layering as criteria for analyzing these texts. This investigation, of an applied nature, with a qualitative approach and exploratory objective, revealed that the students demonstrated mastery of the genre's global infrastructure, but also indicated the need for pedagogical work that emphasizes understanding the mechanisms of thematic progression, textualization, and enunciative elements.

Keywords: school summary; writing; Sociodiscursive Interactionism.

Introdução

Esta pesquisa é fruto de um projeto mais amplo, denominado “O processo de produção de gêneros acadêmicos: reflexões e desdobramentos”, coordenado pela professora Marília de Carvalho Caetano Oliveira, pertencente à Universidade Federal de São João del-Rei (MG). Na

¹ Mestrando em Letras pela Universidade Federal de São João del-Rei, Professor de Língua Portuguesa. E-mail: malvimmelo@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3266-6531>.

² Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa, professora titular do Departamento de Letras, Artes e Cultura da Universidade Federal de São João del-Rei. E-mail: mariliacarvalho@ufsj.edu.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1414-1547>.

esteira desse projeto integrado, outros trabalhos também já foram desenvolvidos, tais como Caetano Oliveira e Teixeira (2021) e Caetano Oliveira (2022).

Nosso objetivo, aqui, é investigar o processo de escrita de resumos produzidos, no segundo semestre de 2025, por alunos do primeiro ano do Ensino Médio de uma escola particular do interior de Minas Gerais, com o intuito de analisar as capacidades de linguagem mobilizadas por esses estudantes nesse processo, bem como verificar os conhecimentos que ainda necessitam ser integralizados. Salientamos que um dos autores desta pesquisa trabalhava regularmente com a referida turma, por isso tal escolha.

A opção pelo estudo do resumo escolar se deve por ser ele um gênero central nas práticas escolares e acadêmicas, operando simultaneamente como estratégia de estudo, instrumento de sistematização do conhecimento e mecanismo de avaliação (Machado; Lousada; Abreu-Tardelli, 2004). Sua ampla circulação, todavia, nem sempre se traduz na compreensão de sua complexidade discursiva, haja vista que, frequentemente, ele é reduzido a uma tarefa mecânica e reprodutiva, em detrimento de sua dimensão autoral e formativa. Defendemos, porém, que resumir não é reproduzir, mas envolve reinterpretação, reconfiguração de sentidos e posicionamento enunciativo distinto daquele assumido pelo autor do texto-fonte.

Dessa forma, partimos da hipótese de que a mobilização dos conhecimentos de linguagem pelos alunos da Educação Básica se distingue daquela realizada por outros atores, como estudantes de graduação, por exemplo. Isso porque, conforme argumenta Bronckart (2005), ainda que os contextos sejam imprescindíveis para a interação, é, sobretudo, o contexto de produção que se revela determinante, pois é nele que se configuram as possibilidades de uso da linguagem, influenciando de modo decisivo a produção dos textos.

Como referencial teórico-metodológico, valemo-nos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), que concebe a linguagem como prática social situada e como instrumento constitutivo do agir humano (Bronckart, 2006). Sob esse viés, consideramos que o resumo escolar demanda a mobilização articulada de capacidades de linguagem – de ação, discursiva, linguístico-discursiva e de significação (Dolz; Pasquier; Bronckart, 2017; Cristovão; Stutz, 2011). Sendo assim, investigar como estudantes do Ensino Médio produzem resumos permite observar não apenas o domínio formal do gênero, mas também os modos pelos quais constroem sentidos e constituem-se discursivamente na prática de escrita.

A pertinência desta investigação, portanto, sustenta-se em diferentes dimensões. Pedagogicamente, reafirma a importância de um ensino de gêneros que ultrapasse o tecnicismo e promova o desenvolvimento das capacidades de linguagem em perspectiva interdiscursiva.

Do ponto de vista teórico, contribui para ampliar as discussões sobre o funcionamento do resumo escolar à luz do ISD, ressaltando sua natureza autoral e sua função mediadora no processo de aprendizagem. Para a prática docente, oferece subsídios para a elaboração de intervenções didáticas mais eficazes, capazes de articular reflexão linguística, leitura crítica e escrita significativa. Socialmente, reforça o papel da escola enquanto espaço de circulação de discursos, reconhecendo a diversidade dos modos de significação mobilizados pelos estudantes.

A fim de cumprir esses objetivos, este trabalho organiza-se da seguinte forma: após esta introdução, é apresentado o referencial teórico que embasa a investigação; em seguida, descrevem-se a metodologia e os procedimentos analíticos adotados; na sequência, procede-se à análise e à discussão dos dados, articulando as produções dos estudantes às categorias teóricas mobilizadas. Por último, apresentam-se as considerações finais e as referências.

2 Referencial Teórico

Apresentamos, a seguir, os principais fundamentos do Interacionismo Sociodiscursivo que nortearam este estudo, com especial atenção ao modelo de análise de textos fornecido por Bronckart (1999). Esse modelo sugere que a análise parta das condições de produção do texto e, posteriormente, seja analisado o folhado textual. Além disso, nesta seção, discutiremos as noções de capacidade de linguagem, modelo didático de gênero e sequência didática, também relevantes à nossa proposta.

2.1 O Interacionismo Sociodiscursivo

O Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) constitui uma vertente teórico-metodológica desenvolvida a partir da década de 1980 por Jean-Paul Bronckart e pesquisadores do grupo Linguagem, Ação e Desenvolvimento, da Universidade de Genebra. Seu surgimento resulta de um diálogo crítico com o sociointeracionismo vygotskiano, articulando contribuições da Linguística Textual, da Filosofia da Linguagem e da Psicologia do Desenvolvimento. O ISD emerge, assim, como uma proposta que busca compreender como os textos, enquanto formas socialmente estabilizadas de ação, mediam o agir humano e participam do desenvolvimento psicológico, social e discursivo dos sujeitos.

No centro dessa perspectiva, encontra-se o princípio da primazia da linguagem, segundo o qual as práticas discursivas constituem a base das atividades humanas, sendo o principal instrumento de formação de conhecimentos, modos de ação e identidades (Bronckart, 2006). Tal concepção rompe com visões que reduzem a linguagem a um código ou sistema abstrato,

afirmando-a como atividade social situada, historicamente construída e constitutiva da ação. Por isso, como enfatiza Bronckart (2009), as práticas dos gêneros de textos e dos tipos de discurso representam as principais ocasiões de desenvolvimento de mediações formativas, uma vez que nelas se articulam experiências cognitivas, sociais e discursivas.

A partir dessa concepção ampliada de linguagem, o ISD dedica-se a analisar como os textos materializam o agir humano. Sob essa perspectiva, o processo de análise das produções textuais deve ser descendente, “indo das atividades sociais às atividades de linguagem e destas aos textos e a seus componentes linguísticos” (Bronckart, 2006, p. 143).

Sendo assim, tal análise deve partir das condições de produção dos textos e, posteriormente, chegar ao que o autor denomina de folhado textual, que é constituído por três camadas interdependentes: a infraestrutura geral (plano global, tipos de discurso, sequências), os mecanismos de textualização (coesão nominal, verbal e conexão) e os mecanismos enunciativos (gestão das vozes e modalização). Essa arquitetura analítica possibilita investigar como os sujeitos organizam sua ação discursiva, ativam mecanismos linguísticos e constroem sentidos em situações comunicativas concretas.

Complementarmente, o ISD destaca o papel social dos gêneros textuais, entendidos como formas de agir historicamente estabilizadas. Em diálogo com Schneuwly e Dolz (2004), essa abordagem evidencia que o ensino de gêneros requer dispositivos específicos de transposição didática, como o Modelo Didático de Gênero (MDG) e as Sequências Didáticas (SD), que reconfiguram, para fins pedagógicos, as características essenciais dos gêneros da esfera pública. Nesse movimento, o ISD busca articular teoria e prática pedagógica, reconhecendo a escola como espaço privilegiado de desenvolvimento discursivo.

Ainda nessa direção, Dolz, Pasquier e Bronckart (2017) descrevem o desenvolvimento das práticas de linguagem a partir de três conjuntos de capacidades de linguagem – de ação, discursiva, linguístico-discursiva. Posteriormente, a elas somaram-se outras: Cristóvão e Stutz (2011) propuseram as capacidades de significação, que reforçam que produzir textos implica construir sentidos em meio a práticas sociais situadas, e Lenharo (2016), as capacidades multissemióticas, necessárias no trato com gêneros multimodais. Ressaltamos, porém, que estas últimas não serão foco deste estudo, dados os objetivos aqui propostos.

À luz dessas contribuições, e em coerência com o percurso teórico apresentado, as seções seguintes aprofundam os principais dispositivos analíticos (o modelo de análise de textos bronckartiano e as capacidades de linguagem) e pedagógicos (o Modelo Didático de Gênero e a Sequência Didática) mobilizados neste estudo. Esses elementos constituem o arcabouço que

sustenta a investigação e orienta a análise das produções dos estudantes no contexto da pesquisa.

2.2 O modelo bronckartiano de análise de textos

Conforme apontamos, o modelo de Bronckart (2023[1999]) pressupõe duas categorias analíticas: as condições de produção e o folhado textual. As condições de produção levam em conta parâmetros do mundo físico (representações do emissor, receptor, lugar, momento) e sociossubjetivo (lugar social, papel social do emissor e do receptor, objetivos do texto).

Por sua vez, o folhado textual proposto por Bronckart (2023[1999]) oferece uma arquitetura que permite compreender o texto não como produto isolado, mas como ação de linguagem situada e composta por múltiplas camadas. Bronckart (2023) concebe que um texto é organizado

[...] como um folhado constituído por três camadas superpostas: a **infraestrutura geral**, os **mecanismos de textualização** e os **mecanismos enunciativos**. Essa distinção de níveis de análise responde seguramente à necessidade metodológica de desvendar a trama complexa da organização textual, mas a lógica da **superposição** que propomos se baseia mais profundamente, na constatação do caráter hierárquico (ou pelo menos parcialmente hierárquico) de toda organização textual (Bronckart, 2023, p. 103, grifos do autor).

Ao distinguir infraestrutura geral, mecanismos de textualização e mecanismos enunciativos, Bronckart (2023[1999]) desloca a análise textual da esfera restrita das unidades linguísticas para uma abordagem integrada, que articula o funcionamento discursivo aos modos de agir do sujeito em situação. Tal aporte, embora sistemático e altamente operatório, exige ser lido criticamente, sobretudo quando aplicado a contextos escolares, nos quais os textos são atravessados por tensões entre normatividade, ensino e ação enunciativa.

No que diz respeito ao plano da infraestrutura geral, o folhado textual permite identificar como o produtor organiza o plano global, articula tipos de discurso e mobiliza sequências textuais. No entanto, quando aplicado ao resumo escolar, gênero frequentemente disciplinado por prescrições escolares rígidas, esse nível de análise revela mais do que a estruturação do texto: evidencia as representações do aluno sobre o que seja escrever bem, muitas vezes orientadas mais pela adequação à expectativa avaliativa do que pela compreensão funcional do gênero. Assim, aquilo que Bronckart (2009) descreve como organização global orientada por uma ação torna-se, no contexto escolar, uma organização orientada por uma norma, o que tensiona a própria noção de agir de linguagem.

Quanto aos mecanismos de textualização, o folhado textual se mostra especialmente produtivo para desvelar o trabalho do sujeito sobre a coesão e sobre a progressão temática. Nesse sentido, o folhado textual permite observar que a coesão não é mera técnica, mas um efeito da capacidade de interpretar o texto-fonte e reorganizar informações de modo coerente. Como afirma Bronckart (2006), a textualização é o lugar em que se revela o trabalho linguístico do agir, e é justamente esse trabalho que o ensino tende a reduzir a procedimentos semânticos e gramaticais descontextualizados.

Os mecanismos enunciativos, por sua vez, representam talvez o ponto de maior potencial crítico do folhado textual. Ao analisar a gestão das vozes e a modalização, torna-se possível identificar se o aluno compreende que resumir não é apagar o autor, mas reconfigurar sua voz; não é repetir, mas reatribuir sentidos; não é neutralizar, mas posicionar-se de modo situado, ainda que sem avaliação explícita. Nesse sentido, em se tratando do gênero resumo escolar, o folhado textual evidencia que o enunciador do resumo é um sujeito colocado em movimento por múltiplas vozes e expectativas, e não simplesmente um copista de ideias.

É importante reconhecer, entretanto, que o folhado textual, apesar de sua sofisticação e poder explicativo, não está isento de limites. Por ser um modelo fortemente sistematizado, corre o risco de ser instrumentalizado de maneira normativizante em contextos escolares, reduzindo-se a uma grade de verificação de elementos formais e perdendo sua potência crítica: a de revelar o agir de linguagem em sua complexidade. Além disso, ao segmentar o texto em camadas analíticas, corre-se o perigo de fragmentar o que, para o sujeito, constitui um gesto integrado de escrita. Diante disso, Bronckart (2009) enfatiza que o folhado textual é uma metáfora analítica, não um retrato literal da produção textual e, portanto, seu uso exige reflexão constante sobre os efeitos de sua aplicação.

Assim, uma leitura crítica do folhado textual permite compreender que sua principal contribuição está menos na descrição segmentada dos textos e mais na possibilidade de interpretar como os sujeitos agem discursivamente, que escolhas fazem, que tensões revelam, que representações acionam e que sentidos constroem.

2.3 As Capacidades de Linguagem

As capacidades de linguagem, tal como formuladas no âmbito do ISD, não surgem de maneira abrupta. Elas se inscrevem em um percurso teórico que articula diferentes vertentes da Psicologia do Desenvolvimento, da Linguística Textual e da Praxiologia da Linguagem, especialmente a partir das reflexões de base vygotskyana e bakhtiniana (Bronckart, 2006). Sua

gênese está diretamente ligada à necessidade, identificada pelos pesquisadores de Genebra, de compreender o desenvolvimento da escrita como um processo complexo, que envolve simultaneamente dimensões sociocognitivas, discursivas e linguísticas, e não apenas a aquisição de regras ou a aplicação mecânica de modelos textuais.

No horizonte vygotskiano, a linguagem é compreendida como instrumento de mediação entre o sujeito e o mundo, sendo o desenvolvimento um processo historicamente situado e dependente das práticas sociais (Bronckart, 2006). Essa concepção oferece o terreno epistemológico sobre o qual o ISD se constitui. Ao assumir a primazia da linguagem, conforme explicitado anteriormente, Bronckart (2006, 2009) sustenta que as formas de agir verbalmente, isto é, os textos e o gêneros, são as principais instâncias pelas quais o indivíduo se apropria de modos de pensamento e de ação. É nesse quadro que emerge a necessidade de sistematizar como o sujeito se desenvolve discursivamente ao participar de práticas de linguagem.

Nos estudos pioneiros do grupo de Genebra sobre ensino de gêneros, identificou-se que os alunos apresentavam fragilidades que não podiam ser explicadas apenas por falhas gramaticais ou desconhecimento de estruturas textuais (Dolz; Pasquier; Bronckart, 1993; Schneuwly; Dolz, 2004). Havia algo mais profundo em jogo: dificuldades em compreender a situação de comunicação, em mobilizar modelos discursivos e em gerir recursos linguísticos para construir sentido. Foi desse movimento analítico, que buscava deslocar o foco da correção textual para o agir de linguagem, que emergiu a formulação das três primeiras capacidades: de ação, discursivas e linguístico-discursivas.

Diante disso, a proposta de Dolz, Pasquier e Bronckart (2017) representa um avanço significativo ao sistematizar esse processo em três grandes conjuntos de capacidades, oferecendo um modelo que articula, de maneira coerente, as dimensões sociocomunicativas, textuais e linguísticas da produção escrita.

As capacidades de ação dizem respeito à aptidão do sujeito para situar-se na atividade de linguagem, reconhecendo o contexto comunicativo, o propósito da ação e o papel que ocupa como enunciador. No caso do resumo escolar, tais capacidades incluem compreender que o objetivo não é suprimir informações arbitrariamente, mas reconstruir, com economia e precisão, os sentidos essenciais de um texto-fonte, assumindo um papel de mediador entre o autor original e um destinatário específico.

Já as capacidades discursivas referem-se à mobilização dos modelos discursivos apropriados à ação, como tipos de discurso, modos de organização sequencial e escolhas estruturais coerentes com o gênero. No resumo, isso envolve decidir como reconfigurar a

progressão textual, como articular sequências narrativas ou expositivas e como organizar a macroestrutura sem perder a fidelidade ao conteúdo essencial.

Somadas a isso, as capacidades linguístico-discursivas dizem respeito ao domínio das operações psicocognitivas e linguísticas que sustentam a produção textual singular, coesão, escolhas verbais, uso de conectores, processos de nominalização, recursos de retomada e de referenciação. No resumo escolar, essas capacidades se manifestam, por exemplo, na habilidade de reformular o texto-fonte sem recorrer à cópia literal, na gestão adequada de pronomes e substituições nominais ou na articulação coesiva entre ideias condensadas.

A partir dessa descrição, proposta pela vertente didática do ISD, fica nítida a correspondência existente entre esses tipos de capacidades e os componentes da análise de textos do modelo bronckartiano. Sendo assim, podemos afirmar que as capacidades de ação referem-se à competência em lidar com os parâmetros do mundo físico e socio subjetivo (condições de produção); as capacidades discursivas, à competência de organizar o conteúdo temático e os tipos de discurso (infraestrutura textual) e as capacidades linguístico-discursivas, à competência de utilizar os organizadores textuais, introduzir e retomar temas, além de assegurar a organização temporal do texto (mecanismos de textualização) e também gerenciar, de modo adequado, as vozes que enunciam as modalizações (mecanismos enunciativos).

Dessa forma, a consideração dessas três capacidades permite compreender a escrita como um fenômeno multicomponencial, que não pode ser reduzido a um conjunto de habilidades isoladas, tampouco a um desempenho pontual medido por critérios normativos. No ensino do resumo escolar, essa compreensão é fundamental: o reconhecimento de que a escrita envolve ação, organização, formulação e significação permite que se criem práticas pedagógicas que promovam o desenvolvimento discursivo dos estudantes de maneira integrada. Assim, a análise das capacidades de linguagem não apenas descreve o que os alunos fazem ao escrever, mas desvela os caminhos, tensões e possibilidades que atravessam sua formação como sujeitos.

2.4 Modelo Didático de Gênero (MDG)

O Modelo Didático de Gênero (MDG) constitui-se como um dos instrumentos centrais do ISD para a transposição didática dos gêneros textuais ao contexto escolar. Seu propósito é orientar o processo de ensino-aprendizagem da produção e da compreensão de textos, de modo a permitir que os estudantes desenvolvam capacidades de linguagem que lhes possibilitem agir discursivamente em diferentes práticas sociais. Portanto, o MDG não se limita a descrever

características formais de um gênero; ele organiza, sistematiza e explicita conhecimentos essenciais que sustentam a ação de linguagem, transformando-os em saberes ensináveis e praticáveis na sala de aula.

Conforme proposto por Schneuwly e Dolz (2004), o MDG apoia-se em três princípios fundamentais que orientam sua construção e seu uso pedagógico. O primeiro é o princípio da pertinência, que exige selecionar, entre as múltiplas dimensões que constituem um gênero, aquelas que são realmente relevantes para fins didáticos. Isso implica considerar o nível de escolaridade, os objetivos do ensino e as capacidades já mobilizadas pelos alunos, evitando tanto o excesso de detalhes quanto a simplificação redutora.

O segundo é o princípio da legitimidade, segundo o qual as características transpostas para o MDG devem corresponder às práticas reais do gênero em seus contextos sociais de circulação. Assim, o modelo não deve inventar normas escolares artificializadas, mas aproximar o aluno das práticas sociais efetivas.

O terceiro princípio, o da solidarização, indica que os elementos selecionados devem ser integrados em um conjunto coerente e funcional, permitindo que o aluno compreenda o gênero em sua totalidade e não como um conjunto fragmentado de regras.

Isso revela que o MDG não é um esquema prescritivo, mas um dispositivo de mediação que articula conhecimentos sobre o gênero, práticas sociais e objetivos formativos. Como enfatizam Abreu-Tardelli e Apostolo (2018), o modelo didático não é estático ou rígido, mas sempre produto de práticas históricas e, por isso, sempre um estágio de transformação. Essa perspectiva desloca o MDG de uma visão de matriz normativa para uma compreensão dinâmica, segundo a qual o modelo é continuamente reelaborado a partir das mudanças nas práticas sociais e das necessidades observadas no contexto de ensino.

Nesse sentido, a função central do MDG é tornar visível aquilo que, nos gêneros sociais, costuma estar naturalizado: suas condições de produção, suas finalidades comunicativas, seus recursos discursivos e seus mecanismos linguísticos. Ao explicitar esses elementos, o modelo atua como mediador entre o aluno e a prática social, permitindo que ele compreenda por que o gênero funciona, como funciona e como pode agir por meio dele. Essa mediação é essencial para que os estudantes desenvolvam não apenas habilidades estruturais, mas capacidades de ação, discursivas, linguístico-discursivas e de significação, conforme discutido anteriormente.

No caso específico do ensino do resumo escolar, o MDG cumpre um papel crucial. Ele permite desnaturalizar a ideia de que resumir é simplesmente —reduzir um texto e explicita as operações discursivas e linguísticas envolvidas na tarefa: seleção, hierarquização,

retextualização, reorganização semântica e reescrita autoral. Além disso, evidencia o contexto escolar de circulação desse gênero, seus propósitos epistêmicos e avaliativos e sua relação com o desenvolvimento de competências de estudo. Assim, ao situar o aluno diante de uma prática social complexa, o MDG favorece a construção de representações mais precisas sobre o que significa agir discursivamente ao produzir um resumo.

Portanto, ao articular teoria e prática, o MDG consolida-se como um instrumento essencial para o trabalho docente com gêneros textuais, contribuindo tanto para a formação discursiva dos estudantes quanto para a estruturação das sequências didáticas que orientam o ensino. Sua natureza dinâmica, histórica e reflexiva permite que ele acompanhe transformações nas práticas de linguagem e favoreça um ensino mais significativo, crítico e coerente com a concepção de linguagem defendida pelo ISD.

2.5 A Sequência Didática

A Sequência Didática (SD) constitui, no âmbito do ISD, um dos dispositivos centrais para o ensino sistematizado dos gêneros textuais. Originalmente formulada por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a SD organiza o ensino em etapas progressivas e articuladas, possibilitando aos alunos a apropriação reflexiva e prática de um gênero por meio de atividades que mobilizam capacidades de linguagem em situações reais ou simuladas de comunicação.

A proposta clássica estrutura-se em quatro fases fundamentais: apresentação da situação de comunicação, elaboração de uma versão inicial do texto, módulos de intervenção didática e produção final, assumindo como princípio o trabalho processual e formativo da escrita. Entretanto, embora a formulação genebrina tenha marcado profundamente o campo da didática dos gêneros, pesquisas posteriores identificaram a necessidade de ampliar o escopo da SD, incorporando dimensões de circulação, multissemiose e práticas sociais que extrapolam a linearidade do modelo original. É nesse movimento que se insere a ressignificação proposta por Miquelante, Cristóvão e Pontara (2020), cuja concepção expande a SD para abarcar o ciclo completo das práticas de linguagem, incluindo não apenas o ensino da escrita, mas o vínculo entre agir social, atividade de linguagem e condições reais de uso do gênero. Essa perspectiva alinha-se ao princípio bronckartiano da primazia da linguagem, reforçando que aprender um gênero implica a integração entre o agir de linguagem e o agir social.

No modelo de Miquelante, Cristóvão e Pontara (2020), a SD organiza-se como um percurso espiralado que articula contexto, atividades de linguagem e produção de linguagem, possibilitando ao aluno circular por diferentes operações discursivas e multissemióticas ao

longo de módulos formativos. Segundo as autoras, o processo não é linear, mas atravessado por momentos de retomada, reelaboração e reentrada na prática, nos quais as capacidades de linguagem (de ação, discursivas, linguístico-discursivas, de significação e multissemióticas) são mobilizadas de maneira integrada e recursiva. Esse entendimento desloca a SD de uma lógica sequencial rígida para um dispositivo que acompanha a complexidade das práticas sociais de linguagem.

Outro aspecto central da proposta é a incorporação explícita do momento de circulação, ausente nos modelos tradicionais. Ao considerar que o texto final deve circular em um contexto real, ainda que adaptado ao ambiente escolar, o modelo reforça a dimensão social do gênero e sua função na construção de sentidos compartilhados. Essa concepção se aproxima da ideia bronckartiana de que o texto é produto e instrumento de prática social e de que o desenvolvimento das capacidades de linguagem ocorre em situações concretas de ação. Assim, o ensino do gênero não se encerra na produção final, mas se projeta para a inserção do texto em um espaço comunicativo efetivo, envolvendo leitores reais, finalidade social e consequências discursivas.

A adoção do modelo proposto por Miquelante, Cristóvão e Pontara (2020) revela-se particularmente pertinente para o ensino do resumo escolar, dado que esse gênero circula em múltiplas práticas, avaliativas, epistêmicas, formativas, e exige que o aluno compreenda não apenas sua estrutura, mas também seu papel como instrumento de estudo e de mediação do conhecimento. Nesse sentido, trabalhar com uma SD ampliada permite contemplar, de maneira mais profunda, o processo de compreensão, retextualização e reconstrução de sentidos envolvidos na produção do resumo, valorizando o percurso interpretativo do aluno e não apenas o produto final.

Assim, ao incorporar essa resignificação da SD, o presente estudo alinha-se a uma concepção contemporânea de ensino de gêneros, que reconhece a escrita como atividade multifacetada e situada, integrando práticas sociais, capacidades de linguagem e processos cognitivos. A SD deixa de ser apenas uma metodologia de ensino e passa a constituir um instrumento de desenvolvimento discursivo, capaz de favorecer a autoria, a reflexão e a participação do aluno nas práticas sociais de linguagem que atravessam a escola.

3 Metodologia

Para desenvolver este trabalho de natureza aplicada, utilizamos uma abordagem qualitativa com objetivo exploratório (Paiva, 2019). Ademais, a investigação apresenta cunho

etnográfico, partindo de uma visãoêmica, visto que um dos pesquisadores era professor da turma e acompanhou de perto todo o processo.

Sendo assim, foram incluídos na pesquisa os alunos do professor Matheus Alvim que cursavam a disciplina de Língua Portuguesa do primeiro ano do Ensino Médio de uma escola particular localizada no interior de Minas Gerais. Todos os demais estudantes que não faziam parte da referida turma foram excluídos da investigação. Dessa forma, contamos com um total de vinte participantes nesta investigação. A escolha desse contexto foi motivada pela relevância do resumo para o desenvolvimento de competências epistêmicas e discursivas na etapa inicial do Ensino Médio e pela consideração de que o ensino desse gênero faz parte do planejamento pedagógico da instituição.

O estudo foi organizado a partir de uma sequência de procedimentos, tanto pedagógicos quanto de pesquisa, em que as produções textuais dos estudantes foram utilizadas como *corpus* para análise.

Inicialmente, submetemos o projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa de nossa Instituição, sendo aprovado por meio do Parecer Consubstanciado nº 92292625.8.0000.5151. Após aprovação, solicitamos as assinaturas dos Termos de Consentimento (pais) e de Assentimento (alunos). De posse dos documentos que nos autorizaram a realização da pesquisa, procedemos às intervenções pedagógicas.

O primeiro passo foi a elaboração de um Modelo Didático de Gênero para o resumo, que contemplou, além da análise teórica do gênero, o exame detalhado de resumos-modelo presentes em obras didáticas, como o de Machado; Lousada e Abreu-Tardelli (2004), com o objetivo de identificar elementos recorrentes que materializam o funcionamento prototípico do resumo escolar. Assim, conseguimos destacar diferentes componentes estruturais: referência ao autor do texto-fonte, indicação das ações realizadas pelo autor, menção ao texto resumido, apresentação da tese, argumentos centrais e conclusão. Além disso, o uso sistemático de verbos *dicendi*, de operadores de reformulação e do presente do indicativo reforça a função expositiva e interpretativa do gênero.

A etapa seguinte foi o desenvolvimento de uma Sequência Didática, elaborada com base na proposta ressignificada por Miquelante, Cristóvão e Pontara (2020). A SD foi organizada em módulos inter-relacionados e composta por quinze atividades, as quais envolveram o estudo e a análise de diferentes tipos de resumos e com diferentes temáticas, além da produção, avaliação individualizada e reescrita de um resumo baseado no texto “Cultura da paz”, de Leonardo Boff. Essas atividades foram planejadas para promover a mobilização progressiva

das capacidades de linguagem e favorecer a compreensão funcional do gênero, contemplando diferentes etapas do processo de compreensão, análise, escrita e reescrita.

Por fim, como o tema das vacinas estava em discussão em projetos da escola, foi realizada a leitura do artigo "Movimento Antivacina: a memória funcionando no/pelo (per)curso dos sentidos e dos sujeitos da sociedade e-urbana"³, de autoria de Natiely Rallo Shimizu, a partir do qual foram produzidos os resumos objetos de nossas análises.

O quadro abaixo detalha a organização das quinze atividades desenvolvidas:

Atividade	Descrição da Atividade
1	Discussão com os alunos do "Capítulo 7. Gêneros informativos: a importância da informação I", de seus livros didáticos. Após isso, os alunos realizaram a atividade da seção <i>Entrelinhas</i> . Depois disso, foi feita, com os alunos, uma discussão acerca dos aspectos composicionais do gênero em questão. Por fim, foi solicitado aos alunos a escrita de um resumo, como atividade de produção escrita semanal, do texto " <i>Pesquisa mostra que brasileiros consomem mais livros, jogos eletrônicos e cinema nas capitais</i> ", disponível em: https://www.gov.br/cultura/pt-br/assuntos/noticias/pesquisa-mostra-que-brasileiros-consoem-mais-livros-jogos-eletronicos-e-cinema-nas-capitais .
2	Leitura, com os alunos, de diferentes tipos de resumos, com temáticas distintas, a fim de reconhecer as características prototípicas do gênero em questão.
3	Discussão do gênero resumo escolar, baseado em Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004).
4	Leitura, com os alunos, do artigo " <i>Cultura da Paz</i> ", de Leonardo Boff, ancorando-se em questões elaboradas pelo professor, baseadas em Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004).
5	Discussão de Sumarização (Machado, Lousada e Abreu-Tardelli, 2004).
6	Discussão de Questões Linguísticas, como verbo <i>dicendi</i> (Machado, Lousada e Abreu-Tardelli, 2004).
7	Devolutiva da Proposta Escrita (em 1), correção e reescrita do texto em sala.
8	Discussão da Prova do Pism 1 (2022), a qual requeria dos alunos, em uma de suas questões, o resumo de parte do texto. Disponível em: https://www2.ufjf.br/copese/wp-content/uploads/sites/42/2022/02/PROVA-PISM-2022-DIA_1-M%C3%93DULO_1.pdf . Os alunos fizeram a questão, após isso, a questão foi corrigida e, por fim, discutimos como um gênero pode ser incorporado em questões de provas discursivas.
9	Avaliações de Resumos diferentes sobre o texto " <i>Cultura da Paz</i> ", de Leonardo Boff.
10	Escrita de resumos sobre o texto " <i>Cultura da Paz</i> ", de Leonardo Boff.
11	Devolutiva da Proposta Escrita (em 10), correção e reescrita do texto em sala.
12	Paralelo a isso, o professor estava desenvolvendo um projeto com os alunos sobre a obrigatoriedade da vacinação, a fim de desenvolver senso crítico e argumentação. Diante disso, os alunos fizeram pesquisas e debates sobre o tema.
13	Debate regrado sobre o tema " <i>Vacinação obrigatória: uma questão de cidadania ou de controle social?</i> "

³Disponível em: [baygon,+Gerente+da+revista,+ART+-+Natiely+Shimizu.pdf](#)

14	Leitura do artigo "Movimento Antivacina: a memória funcionando no/pelo (per)curso dos sentidos e dos sujeitos da sociedade e-urbana". Disponível em: https://revistas.iel.unicamp.br/index.php/edicc/article/view/5963/7310 .
15	Solicitação de escrita de um resumo sobre o artigo (em 14).

Quadro 1 – Atividades propostas na Sequência Didática

Fonte: Elaboração dos autores (São João del-Rei, 2025).

Já a análise dos dados foi conduzida a partir dos eixos propostos pelo ISD: as condições de produção e o folhado textual (Bronckart, 2009), sendo importante reiterar que as camadas deste estão em correspondência com as capacidades de linguagem a serem desenvolvidas pelos estudantes a partir das mediações pedagógicas.

Portanto, os critérios para análise das condições de produção e do folhado textual levaram em conta os parâmetros do contexto físico e sociossubjetivo, a infraestrutura global do texto (plano geral, tipos de discurso mobilizados, sequencialidade predominante), os mecanismos de textualização (coesão nominal e verbal, mecanismos de conexão e progressão temática) e os mecanismos enunciativos (gestão das vozes, presença e apagamento do autor do texto-fonte, marcas de modalização).

A articulação entre esses eixos possibilitou analisar tanto a materialidade textual das produções quanto os processos sociocognitivos e discursivos que atravessam a escrita dos estudantes, oferecendo uma visão ampla sobre o modo como os estudantes se apropriaram do gênero resumo em contexto escolar.

Salientamos, ainda, que, na análise dos critérios, as produções foram numeradas aleatoriamente de 1 a 20, a fim de preservar a identidade dos estudantes, e classificadas como A (se atenderam integralmente ao quesito proposto), P (se atenderam parcialmente ao quesito) e N (se não atenderam ao quesito).

4 Análise e discussão dos dados

A análise das produções permitiu observar como os alunos mobilizaram diferentes mecanismos textuais e capacidades de linguagem ao longo da sequência didática. Os resultados revelam avanços significativos, mas também tensões próprias do processo de apropriação do gênero resumo, especialmente quando se consideram as exigências de condensação, neutralidade e distanciamento enunciativo que o caracterizam.

4.1 As condições de produção

As análises permitiram verificar que todos os estudantes mobilizaram representações compatíveis com o contexto em questão, investindo-se do papel social que lhes coube e lidando, de forma adequada, com os elementos da interação comunicativa envolvidos nessa instância. Verificamos, ainda, que os alunos compreenderam e demonstraram domínio no cumprimento dos objetivos propostos.

Dessa forma, os estudantes demonstram reconhecer que o resumo escolar deve apresentar e sintetizar o texto-fonte, assumir um caráter informativo e objetivo, além de respeitar uma organização global coerente. O trecho a seguir, produzido pelo estudante 11, ilustra essa competência:

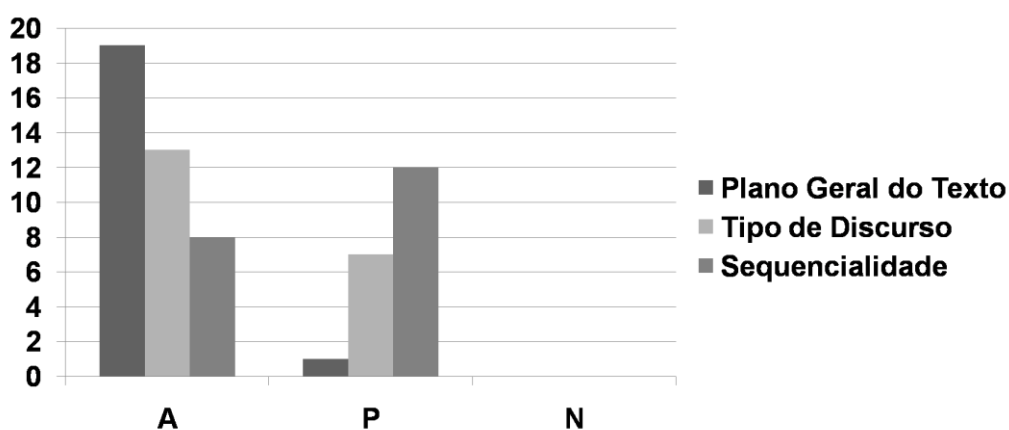
Estudante 11: O artigo ‘Movimento antivacina: a memória funcionando no/pelo percurso dos sentidos e dos sujeitos na sociedade urbana’, da escritora Natiely Rallo Shimizu, dividido em três partes, aborda a temática do movimento antivacina a partir do acontecimento história da ‘Revolta da Vacina de 1904. Nesse sentido, a autora analisa um fato antigo identificando o que permanece e o que muda do passado. Na seção de introdução, Shimizu conta como aconteceu a revolta da vacina [...].

Nesse excerto, o aluno expõe, de forma clara, as informações básicas sobre o texto objeto do resumo, como título, autoria, estrutura e objetivo do texto original, assumindo o papel social de estudante que busca apresentar, a princípio, ao professor as principais ideias de um texto-fonte.

4.2 Infraestrutura Textual

Os dados sugerem que a maioria das produções dos estudantes atendeu satisfatoriamente a esse critério, conforme indicado a seguir:

Graf. 1 – Análise da infraestrutura textual



Fonte: elaborado pelos autores (São João del-Rei, 2025).

Esse desempenho satisfatório se deu, sobretudo, em relação à apresentação do texto-fonte, à identificação de sua tese e à manutenção de um encadeamento relativamente linear das ideias. Tais resultados sugerem que os alunos mobilizaram o plano de organização próprio do discurso teórico-explicativo, conforme descrito por Bronckart (2009). Isso pode ser exemplificado nos trechos pertencentes aos estudantes 10 e 20, respectivamente, indicados abaixo:

Estudante 10: O artigo ‘Movimento antivacina: a memória funcionando no/pelo percurso dos sentidos e dos sujeitos na sociedade urbana’, da escritora Natiely Rallo Shimizu, dividido em introdução, desenvolvimento e conclusão, aborda a temática dos movimentos antivacina atuais e sua relação com os anteriores. Na introdução, a autora explica o contexto histórico em que se deu a Revolta da Vacina, no Rio de Janeiro, e mostra como as mesmas ideias estão presentes na sociedade atual, comprovando sua influência nas taxas de vacinação por meio de pesquisas.

Estudante 20: [...] No desenvolvimento, Shimizu apresenta semelhanças e diferenças entre a memória e a atualidade, mostrando as mesmas questões discutidas, porém por novos meios de propagação. Ademais, para a autora, a sociedade e o corpo urbano se interligam, o que impacta diretamente na significação do indivíduo, ainda mais com o intermédio das redes sociais, que permitem o dinamismo nas relações e na comunicação.

Ao lado desse desempenho satisfatório, os dados também revelaram textos com estrutura incompleta e frágil sequencialidade:

Estudante 6: Na primeira parte, de acordo com a autora, esses grupos antivacinas, assim como na Revolução de 1904 duvidam da eficácia da vacina, do governo e indústrias farmacêuticas quanto a isso, e o que dá mais força são as leis de obrigatoriedade e a defesa de liberdade sobre o próprio corpo, com o medo crescente de uma nova ‘ditadura sanitária’.

Houve também produções com inclusão de segmentos inadequados, como trechos narrativos ou opinativos, o que indica que parte dos estudantes ainda não domina plenamente o plano global do gênero:

Estudante 2: Somado a isso, até nos dias atuais ainda existem pessoas que são contra a vacinação obrigatória, deixando claro o legado histórico que foi tomando força ao longo dos anos, se propagando até nos dias atuais. Diariamente, pessoas expressam suas opiniões contra e a favor da vacina, gerando conflitos em redes sociais.

Essas inadequações revelam um ponto de vista do estudante sobre o assunto e demonstram um processo de apropriação em curso, no qual o aluno compreende alguns elementos estruturais, mas não articula, de modo estável, sua função comunicativa central:

apresentar, de forma condensada e objetiva, o essencial do texto-fonte.

Esse quadro reforça a hipótese de que, embora os alunos consigam identificar segmentos relevantes do texto original, ainda enfrentam dificuldades em selecionar, hierarquizar e reorganizar as informações segundo a lógica de síntese, o que demanda maior consolidação das capacidades de ação e das capacidades discursivas. Do ponto de vista do folhado textual, os resultados sugerem que os estudantes dominam parcialmente a camada mais superficial da organização textual, mas ainda não integram, de maneira fluida, o plano geral do discurso às exigências específicas do gênero resumo.

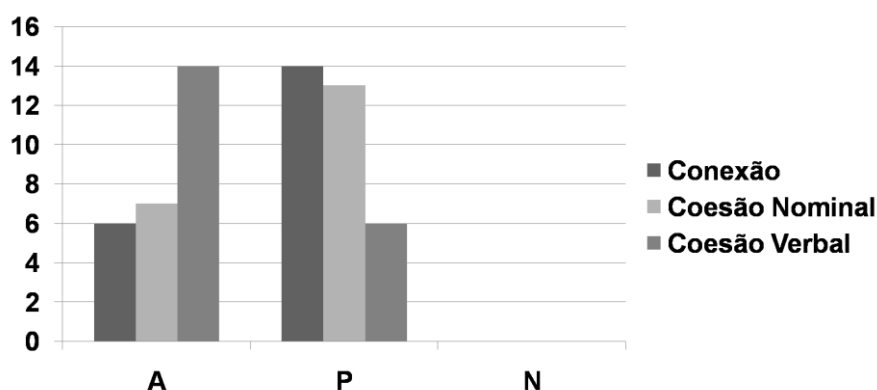
Assim, a análise da infraestrutura textual evidencia um movimento de avanço, mas também de tensão, característico de processos de aprendizagem mediados por uma sequência didática: ao mesmo tempo em que emergem sinais de apropriação do gênero, também se manifestam marcas de transição, indicando que o professor da turma em questão ainda precisa continuar investindo em estratégias que favoreçam o entendimento do plano global de um resumo.

4.2 Mecanismos de Textualização

Sob esse critério, consideramos a presença e o funcionamento dos recursos de conexão, coesão nominal e verbal, conforme propostos por Bronckart (2009, 2023), que sugere não uma leitura meramente quantitativa, mas uma análise que permita observar em que medida tais mecanismos efetivamente contribuem para a construção de sentido e para a progressão temática do resumo.

Nesse sentido, os dados indicam que a maior parte das produções concentrou-se na categoria P (atendeu parcialmente), especialmente no que se refere ao uso de conectores e de mecanismos de coesão nominal:

Graf. 2 – Análise dos mecanismos de textualização



Fonte: elaborado pelos autores (São João del-Rei, 2025).

Em muitos textos, observam-se tentativas de articulação lógica por meio de operadores como “além disso”, “portanto” e “assim”, contudo seu emprego, em alguns casos, ocorre de forma repetitiva ou pouco diversificada, o que limita a fluidez e a sofisticação do encadeamento argumentativo, como pode ser observado a seguir:

Estudante 12: **De acordo** com o artigo na segunda seção e analisando o discurso de ambas as erase como a sociedade e os movimentos sociais utilizam de meios para espalhar suas ideias. [...] **De acordo** com a autora ao analisar o movimento antivacinas a partir da ‘revolta da vacina’ é possível observar que os movimentos são similares possuindo algumas divergências em aspectos políticos e sociais porém possuindo ideias e comportamentos unidos contra a vacina [...] (grifo nosso).

Tal fato sugere que os alunos reconhecem a necessidade de conectar ideias, mas ainda não dominam plenamente um repertório mais extenso e funcional desses recursos.

Em relação à coesão nominal, predominam estratégias simples de retomada, como a repetição de termos do texto-fonte (“na seção”, “o movimento”), com poucas substituições lexicais ou reformulações.

Ademais, alguns textos apresentaram ambiguidade na cadeia referencial, cujo exemplo pode ser encontrado na produção do Estudante 16, em que não fica claro o referente do pronome “ela”: “[...] O movimento antivacina tem o mesmo funcionamento de agente, mas se inscreve na atualidade com a própria ‘Revolta’, por meio do ativismo sustentável. Assim, sendo **ela**, para compreender a sociedade atual é preciso estudar o passado [...] (grifo nosso)”.

Embora essas retomadas garantam certo nível de continuidade temática, razão pela qual muitos textos foram classificados como P, elas revelam dificuldades no manejo de recursos mais elaborados, como nominalizações e paráfrases, essenciais para a prática de síntese. Assim, a coesão se estabelece, mas de maneira restrita, o que compromete a economia e a densidade informacional do resumo.

No que diz respeito à coesão verbal, observa-se um desempenho mais consistente. A predominância do presente do indicativo, característica do discurso teórico-explicativo, mostrou-se adequada à função do gênero na maioria das produções. Por essa razão, um número expressivo de textos foi classificado como A (atendeu totalmente) nesse quesito.

Ainda se verificam, no entanto, casos pontuais de oscilação temporal ou de uso inadequado de tempos verbais, conforme registro a seguir:

Estudante 2: Diante da situação da época, que se inseria no contexto da Segunda Revolução Industrial, o governo brasileiro precisava acompanhar os momentos do mundo, o que resultou em uma remodelação de políticas públicas na cidade do Rio de Janeiro, com o intuito de atrair investidores, pois o local ainda apresentava muitos surtos de doenças, e para acelerar o processo, o governo prorrogou leis que conferiam total poder ao prefeito da época, e silenciava qualquer direito de defesa da sociedade.

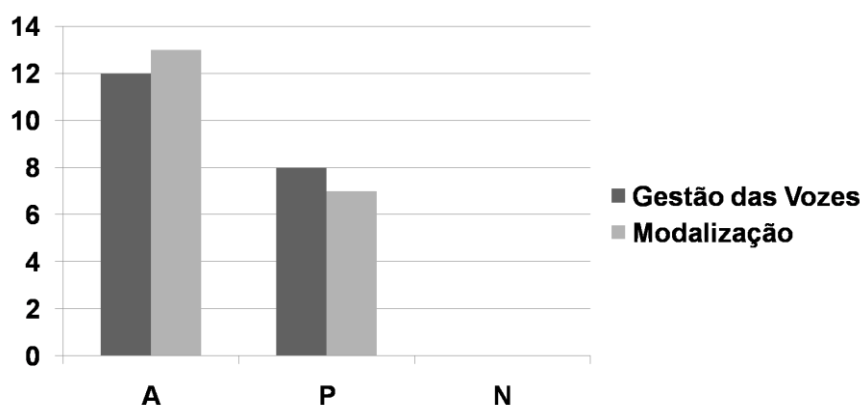
Dessa forma, a análise dos mecanismos de textualização revela um quadro de apropriação em desenvolvimento. Os alunos demonstram compreender a necessidade de manter a coesão e a progressão temática, mas ainda operam com recursos limitados. Sob a perspectiva do ISD, esses resultados indicam que as capacidades linguístico-discursivas estão em processo de consolidação e requerem intervenções didáticas mais sistemáticas, voltadas especialmente à diversificação lexical, ao uso funcional dos conectores e às estratégias de reformulação, aspectos centrais para o domínio do gênero resumo escolar.

4.3 Mecanismos Enunciativos

A análise dos mecanismos enunciativos incidiu sobre a gestão das vozes e a modalização. Esses mecanismos, conforme Bronckart (2006, 2009, 2023), são fundamentais para identificar como o produtor do texto se posiciona enunciativamente, gerencia a presença do autor do texto-fonte e controla marcas de subjetividade, dimensões centrais para o funcionamento do gênero resumo escolar.

Os dados indicam que, nesse quesito, a maioria das produções foi satisfatória, tanto no que se refere à gestão das vozes quanto à modalização:

Graf. 3 – Análise dos mecanismos enunciativos



Fonte: elaborado pelos autores (São João del-Rei, 2025).

Esse resultado indica que grande parte dos alunos conseguiu manter uma posição enunciativa adequada ao gênero, caracterizada pelo distanciamento em relação ao conteúdo resumido e pela predominância de uma voz monológica orientada à reconstrução das ideias do texto-fonte. Em outras palavras: os estudantes reconhecem que a produção de resumos demanda uma retextualização objetiva do texto original, na qual avaliações pessoais são indesejáveis. O trecho, a seguir, exemplifica o domínio dessas capacidades, já que o aluno faz referência explícita à autora do texto-fonte e às ações por ela realizadas, o que demonstra domínio básico da gestão das vozes, por isso a classificação A nesse quesito:

Estudante 20: No desenvolvimento, Simizu apresenta semelhanças e diferenças entre a memória e a atualidade, mostrando as mesmas questões discutidas, porém por novos meios de propagação. Ademais, para a autora, a sociedade e o corpo urbano se interligam, o que impacta diretamente na significação do indivíduo, ainda mais com o intermédio das redes sociais, que permitem o dinamismo nas relações e na comunicação.

Observamos, entretanto, uma presença significativa de textos classificados como P (atenderam parcialmente), especialmente no eixo da modalização. Esses textos revelam oscilações no controle do posicionamento enunciativo, indicando que, embora os alunos tentem manter neutralidade, ainda recorrem a marcas subjetivas pontuais ou a formulações avaliativas que comprometem parcialmente o distanciamento exigido pelo gênero, como se vê na produção do estudante 4: “Portanto, o artigo aponta e explica o que é o grupo denominado antivacinistas, de forma totalmente neutra sobre o assunto, o que contribui para uma melhor compreensão sobre o assunto”.

Assim, do ponto de vista do ISD, os dados mostram que a maioria dos estudantes consegue assumir uma posição enunciativa globalmente adequada, mas ainda apresenta

instabilidades no controle da subjetividade. Tais instabilidades são interpretadas, neste estudo, não como falhas isoladas, mas como indícios de um processo de apropriação em curso, que demanda maior intervenção pedagógica no que diz respeito à explicitação do papel do enunciador, à atribuição correta das vozes e à compreensão do resumo como gênero de reconstrução discursiva e não meramente um instrumento de avaliação.

Dessa forma, as análises revelam que os avanços observados coexistem com tensões decorrentes de representações escolares cristalizadas, pois a escrita dirigida à banca reduz a ação de linguagem; a organização discursiva rígida limita a macroestrutura; o uso padronizado de léxico e conectores compromete a autoria; o foco excessivo na técnica esvazia a significação social da escrita.

Dessa forma, os resultados reforçam a importância de intervenções didáticas que articulem explicitamente as instâncias do modelo de análise de textos de Bronckart (2023[1999]) e o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos estudantes, promovendo, assim, uma compreensão mais ampla e socialmente situada do gênero resumo escolar.

Considerações finais

Este estudo teve como objetivo analisar a produção de resumos escolares por alunos do 1º ano do Ensino Médio, à luz do ISD, buscando compreender de que modo os estudantes mobilizam conhecimentos contextuais, textuais e discursivos na escrita do gênero. A partir da aplicação de um Modelo Didático de Gênero e de uma Sequência Didática, orientada pela ressignificação proposta por Miquelante, Cristóvão e Pontara (2020), a investigação permitiu observar avanços importantes, bem como limites característicos do processo de apropriação do resumo enquanto prática social de linguagem.

Os resultados indicam que os alunos, de modo geral, demonstram domínio inicial da infraestrutura global do gênero, reconhecendo sua função informativa, seu caráter sintético e a necessidade de distanciamento enunciativo. Persistem, no entanto, oscilações na organização discursiva, na gestão da progressão temática e na utilização de mecanismos de textualização e enunciação, o que evidencia que a apropriação do gênero ocorre de forma gradual e heterogênea. Esses dados corroboram a perspectiva de Bronckart (2005, 2009, 2023), segundo a qual o desenvolvimento do agir de linguagem não se reduz ao domínio de formas linguísticas, mas envolve a construção de representações sobre as práticas sociais em que os textos circulam.

A análise das capacidades de linguagem revelou que as capacidades de ação e discursivas são fortemente atravessadas por representações escolares cristalizadas,

especialmente aquelas associadas à escrita para avaliação externa, o que tende a limitar a flexibilidade discursiva e a compreensão mais ampla da função social do resumo. As capacidades linguístico-discursivas, embora apresentem avanços consistentes, mostram-se ainda dependentes de repertórios restritos de conectores e de substituições lexicais, produzindo textos previsíveis e pouco expressivos.

Nesse sentido, os resultados reforçam a relevância do Modelo Didático de Gênero como instrumento de mediação entre teoria e prática, confirmando o que apontam Abreu-Tardelli e Apostolo (2018), uma vez que esse modelo não é um esquema fixo, mas um dispositivo histórico e transformável, capaz de orientar tanto o ensino quanto a análise das produções. Do ponto de vista pedagógico, o estudo evidencia que o ensino do resumo escolar precisa ultrapassar abordagens mecanicistas, valorizando o gênero como espaço de autoria relativa, de construção de sentido e de desenvolvimento das capacidades de linguagem.

Diante dos resultados obtidos, futuras intervenções pedagógicas devem priorizar a ampliação da compreensão da escrita como prática social de circulação e interlocução, deslocando o foco exclusivo da avaliação para a função comunicativa e epistêmica do gênero (Bronckart, 2009; Schneuwly; Dolz, 2004). Além disso, torna-se igualmente necessário desenvolver a autonomia dos estudantes na gestão do conteúdo e na progressão temática, favorecendo escolhas discursivas mais conscientes e flexíveis, conforme defendem Dolz, Pasquier e Bronckart (2017).

Ademais, a diversificação do repertório linguístico mobilizado na produção dos resumos deve ser ampliada, a fim de promover o uso mais expressivo de conectores, substituições lexicais e estratégias de reformulação, de modo a consolidar a coesão textual com maior clareza e precisão (Machado; Cristovão, 2009). Por fim, é fundamental favorecer a apropriação de sentidos e o reconhecimento do valor epistêmico da escrita, para que os alunos compreendam o resumo não apenas como uma exigência escolar, mas como instrumento de produção, organização e circulação do conhecimento no espaço escolar e acadêmico (Machado; Lousada; Abreu-Tardelli, 2004; Abreu-Tardelli; Apostolo, 2018).

Portanto, o ensino do resumo escolar, quando orientado por uma perspectiva interacionista sociodiscursiva, pode contribuir de forma significativa para o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos estudantes, desde que esteja ancorado em práticas didáticas que articulem explicitamente gênero, ação social e construção de sentido.

Matheus Alvim de Melo foi responsável pela conceptualização, curadoria de dados, análise formal, investigação, metodologia, administração do projeto, escrita – produção e revisão.

Marília de Carvalho Caetano Oliveira foi responsável pela análise de dados, metodologia, supervisão, validação, escrita – produção e revisão.

Referências

ABREU-TARDELLI, Lília Santos; APOSTOLO, Malu Ciencia. O papel do modelo didático de gêneros textuais no ensino de línguas. *Calidoscópio*, São Leopoldo, v. 16, n. 3, p. 361-368, 2018. DOI: <https://doi.org/10.4013/cld.2018.163.01>. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2018.163.01>. Acesso em: 8 set. 2025.

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Tradução de Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. São Paulo: Mercado de Letras, 2009.

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. Trad. Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin e Fábio Delano Vidal Carneiro. Fortaleza: Parole et vie, 2023.

BRONCKART, Jean-Paul. Les différentes facettes de l'interactionnisme socio-discursif. *Calidoscópio*, São Leopoldo, vol. 3, n. 3, p. 149-159, 2005. DOI: <https://doi.org/10.4013/cld.2005.33.06>. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/6236>. Acesso em: 8 set. 2025.

CAETANO OLIVEIRA, Marília de Carvalho; TEIXEIRA, Fernando Augusto. Resumos acadêmicos na área de Geografia: análise da estrutura retórica e percepções sobre o processo de produção. *Revista da ABRALIN*, [S. l.], v. 20, n. 3, p. 1400-1426, 2021. DOI: <https://doi.org/10.25189/rabralin.v20i3.1920>. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1920>. Acesso em: 22 jun. 2026.

CAETANO OLIVEIRA, Marília de Carvalho. Resumos acadêmicos: percepções de graduandos e professores da área de artes. *Diadorim: revista de estudos linguísticos e literários*, Rio de Janeiro, v. 24, n. 2, p. 592-608, 2023. DOI: <https://doi.org/10.35520/diadorim.2022.v24n2a50891>. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/diadorim/article/view/50891>. Acesso em: 22 jun. 2026.

CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes; STUTZ, Lídia. Sequências didáticas: semelhanças e especificidades no contexto francófono como LI e no contexto brasileiro como LE. In: SZUNDY, Paula Tatiane Carréra; ARAÚJO, Júlio César; NICOLAIDES, Christine Siqueira; SILVA, Kleber Aparecido da. *Linguística aplicada e sociedade: ensino e aprendizagem de línguas no contexto brasileiro*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011. p. 17-39.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (Org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 81-108.

DOLZ, Joaquim.; PASQUIER, Auguste; BRONCKART, Jean-Paul. L'acquisition des discours: émergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières diverses? *Études de linguistique appliquée*, Paris, n. 92, p. 23-37, 1993. Disponível em: <https://scispace.com/pdf/l-acquisition-des-discours-emergence-d-une-competence-ou-4zv1azlm0w.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2025.

DOLZ, Joaquim; PASQUIER, Auguste; BRONCKART, Jean-Paul. A aquisição do discurso: emergência de uma competência ou aprendizagem de diferentes capacidades de linguagem? *Nonada: Letras em Revista*, Porto Alegre, vol. 1, nº 28, p. 156–173, 2017.

LENHARO, Rayane Isadora. *Participação Social por Meio da Música e da Aprendizagem de Língua Inglesa em um Contexto de Vulnerabilidade Social*. 2016. 427f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Paraná, 2016.

MACHADO, Anna Rachel; CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. In: ABREU-TARDELLI, Lília Santos; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes (Orgs.). *O ensino e a aprendizagem de gêneros textuais*. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 93-121.

MACHADO, Anna Rachel; LOUSADA, Eliane Gouvêa.; ABREU-TARDELLI, Lílían Santos *Resumo*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

MACHADO, Anna Rachel; LOUSADA, Eliane Gouvêa; ABREU-TARDELLI, Lília Santos. O resumo escolar: uma proposta de ensino do gênero. *Signum: Estudos de Linguagem*, Londrina, v. 8, n. 1, p. 89–101, jun. 2005. DOI: <https://doi.org/10.5433/2237-4876.2005v8n1p89>. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/3638>. Acesso em: 2 set. 2025.

MIQUELANTE, Marileuza Ascencio; CRISTOVÃO, Vera Lucia Lopes; PONTARA, Claudia Lopes. Agir social e dimensão (inter)cultural: desafios à proposta de produção de sequências didáticas. *Revista da Anpoll*, Florianópolis, v. 51, n. 2, p. 153–174, 2020. DOI: 10.18309/anp.v51i2.1404. Disponível em: <https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/1404>. Acesso em: 10 dez. 2025.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. *Manual de pesquisa em estudos linguísticos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (Orgs.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

Recebido em 24 de fevereiro de 2026

Aceito em 24 de junho de 2026