



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE COMUNICAÇÃO, ARTES E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**



CRISTÓVÃO AUGUSTO LIMA SILVA

UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA EM FOCO: O GÊNERO RESUMO ACADÊMICO

DOURADOS – MS

2023

CRISTÓVÃO AUGUSTO LIMA SILVA

UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA EM FOCO: O GÊNERO RESUMO ACADÊMICO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Letras da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras, área de Linguística e Transculturalidade.

Orientador: Prof. Dr. Adair Vieira Gonçalves

DOURADOS – MS

2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

S586s Silva, Cristovão Augusto Lima
UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA EM FOCO: O GÊNERO RESUMO ACADÊMICO [recurso eletrônico] / Cristovão Augusto Lima Silva. -- 2023.

Arquivo em formato pdf.

Orientador: Adair Vieira Gonçalves.

Dissertação (Mestrado em Letras)-Universidade Federal da Grande Dourados, 2023.

Disponível no Repositório Institucional da UFGD em:

<https://portal.ufgd.edu.br/setor/biblioteca/repositorio>

1. Interacionismo Sócio-discursivo. 2. Sequência Didática. 3. Resumo acadêmico. 4. Capacidades de linguagem. I. Gonçalves, Adair Vieira. II. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

©Direitos reservados. Permitido a reprodução parcial desde que citada a fonte.

AGRADECIMENTOS

A Deus, agradeço pelo dom da vida e pelas infinitas bênçãos derramadas em minha história. Nos momentos difíceis, fostes Tú quem me destes forças para continuar e vencer.

Aos meus pais, Maria Rita e José Clóvis, por todo amor, suporte e confiança. Enfim, por tanto e por tudo. Gratidão por nunca desistirem de mim!

As minhas irmãs, Carolina Raffaella e Camila Lima, por todo suporte e fé na caminhada.

Aos meus sobrinhos, Kauã, Joaquim e Izabela, por serem as razões da minha vida.

As minhas primas, Morgana Rozendo, Carla Rozendo, Gabriela Guedes e Adna Manoela, por toda a forma, amor e suporte.

À Anderson Manoel, por todos os conselhos e por tudo o que fez por mim. Gratidão por ser o propulsor do desejo da carreira acadêmica.

À Andrey Silva, pelo suporte durante toda a minha caminhada acadêmica. Gratidão por todas as conversas, reflexões e problematizações sobre a pesquisa.

Aos amigos de Pariconha – Alagoas, Sofia Mota, Marcos Pereira, Camila Alves, Priscila Rodrigues, Maiara Barros, Manuela Barros, Tamires Carvalho, Romério Nóia, Samuel Carvalho, Luiz Pedro, Arthur Alves e Hugo Souza, por todo apoio e suporte na caminhada.

Ao Prof. Dr. Adair Vieira Gonçalves, pela orientação, constantes conversas, infinitas trocas de conhecimentos; por ter contribuído para a minha formação enquanto pesquisador; pela dedicação e paciência nos momentos difíceis. Gratidão por tamanha generosidade!

À Profa. Dra. Andréa Ramos de Oliveira e Prof. Dr. Marcos Lúcio de Souza Góis, pelo aceite em participar da banca de qualificação e defesa e, principalmente, pelas ricas e fundamentais contribuições ao trabalho.

À Prof. Dra. Silvia Mara de Melo, pelo aceite e generosidade em presidir a banca de defesa de mestrado.

À UFGD, pelo acolhimento e suporte durante os meses que estive em outro estado, longe da família e o meu conforto.

Aos professores e discentes do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFGD, por todo aprendizado, apoio e contribuições para minha formação.

Aos amigos do Mestrado, Luiz, Brenda, Adriana, Júnior, Fernando Caetano, Francisco, Michele e Juliana Leite, por serem minha família em Dourados e por sempre estarem do meu lado.

Por fim, gratidão a CAPES pela oportunidade da bolsa que muito contribuiu para minha permanência em outro estado e no desenvolvimento da pesquisa.

RESUMO

A pesquisa se situa no campo da Linguística Aplicada e fundamenta-se no Interacionismo Sociodiscursivo, com o objetivo geral de prescrever uma sequência didática (SD) do gênero resumo acadêmico, acerca da distribuição das capacidades de linguagem: capacidade de ação, capacidade discursiva e capacidade linguístico-discursiva. Os objetivos específicos são: 1. Identificar quais capacidades de linguagem subjazem às atividades propostas na sequência didática do gênero resumo acadêmico; 2. propor atividades complementares à sequência didática do gênero resumo acadêmico. A partir dos objetivos específicos, buscamos responder as seguintes perguntas de pesquisa: Quais capacidades de linguagem subjazem às atividades propostas na sequência didática do gênero resumo acadêmico? Quais atividades podem ser propostas para complementar a sequência didática do gênero resumo acadêmico? Para tal, utilizamos da metodologia da pesquisa-documental, como tipo de pesquisa focada na análise de dados provenientes de documentos e, com isso, objetiva a extração de informações neles contidas para a compreensão de determinado fenômeno. O corpus da pesquisa está constituído pela sequência didática do gênero resumo acadêmico produzida por Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004). Como resultados, observamos que a SD: a) contribui para o desenvolvimento das capacidades de linguagem daqueles que a ela recorrem; b) favorece o desenvolvimento da autonomia do aprendiz na aprendizagem, manipulação, domínio e adequação do gênero resumo acadêmico nas diversas situações comunicativas; c) requer uma atualização/acréscimo de propostas de atividades para uma melhor aprendizagem dos estudantes. Por fim, compreendemos que as capacidades de linguagem supracitadas são categorias imprescindíveis para a elaboração e análise de materiais didáticos.

Palavras-chave: Interacionismo Sociodiscursivo; Sequência Didática; Resumo acadêmico; Capacidades de linguagem.

ABSTRACT

The research is situated in the field of Applied Linguistics and is based on Sociodiscursive Interactionism, with the general objective of prescribing a didactic sequence (SD) of the academic abstract genre, about the distribution of language skills: capacity for action, discursive capacity and linguistic-discursive capacity. The specific objectives are: 1. to identify which language capacities underlie the activities proposed in the didactic sequence of the academic abstract; 2. to propose complementary activities to the didactic sequence of the academic abstract. From the specific objectives, we seek to answer the following research questions: Which language skills underlie the activities proposed in the didactic sequence of the academic summary genre? Which activities can be proposed to complement the didactic sequence of the academic abstract? To this end, we used the methodology of documentary research, as a type of research focused on the analysis of data from documents and, thus, aims to extract information contained therein for the understanding of a particular phenomenon. The corpus of the research is constituted by the didactic sequence of the academic abstract genre produced by Machado, Lousada and Abreu-Tardelli (2004). As results, we observed that the SD: a) contributes to the development of language skills of those who use it; b) favors the development of learner's autonomy in learning, manipulation, mastery and adequacy of the academic abstract genre to several communicative situations; c) requires an updating/addition of activity proposals for a better learning of the students. Finally, we understand that the aforementioned language abilities are essential categories for the development and analysis of teaching materials.

Keywords: Sociodiscursive Interactionism; Didactic Sequence; Academic Abstract; Language Skills.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Esquema das capacidades de linguagem.....	32
Figura 2 – Esquema da sequência didática.....	43
Figura 3 – Recorte da atividade 1 da seção 1.....	59
Figura 4 – Recorte da atividade 2 da seção 1.....	60
Figura 5 – Recorte da subseção “Para continuar a conversa” do módulo 1.....	61
Figura 6 – Recorte da atividade 1 da seção 2.....	64
Figura 7 – Recorte da atividade 2 da seção 2.....	64
Figura 8 – Recorte da atividade 4 da seção 2.....	66
Figura 9 – Recorte da atividade 1 da seção 3.....	68
Figura 10 – Recorte da atividade 2 da seção 3.....	69
Figura 11 – Recorte da atividade 2 da seção 4.....	71
Figura 12 – Recorte da atividade 1 da seção 5.....	72
Figura 13 – Recorte da atividade 3 da seção 5.....	73
Figura 14 – Recorte da atividade dos procedimentos de compreensão de vocabulário da seção 5.....	73
Figura 15 – Recorte da subseção de conclusão da seção 5.....	74
Figura 16 – Recorte da atividade 1 da seção 6.....	75
Figura 17 – Recorte da atividade 2 e 3 da seção 6.....	78
Figura 18 – Recorte das atividades 1, 2 e 3 da seção 7.....	79
Figura 19 – Recorte das atividades 1, 2 e 3 da seção 8.....	80
Figura 20 – Recorte das atividades 1 e 2 da seção 9.....	82
Figura 21 – Ficha avaliativa disponível na seção 10.....	83

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Modelo didático do gênero resumo acadêmico.....	41
Quadro 2 – Organização da sequência didática.....	51
Quadro 3 – Capacidades de linguagem mobilizadas na SD prescritada.....	55
Quadro 4 – Sinopse dos módulos da sequência didática do gênero em foco.....	55
Quadro 5 – Proposta de atividade de apresentação da situação da SD.....	58
Quadro 6 – Proposta de produção inicial.....	62
Quadro 7 – Proposta de ficha de controle/constatação da produção inicial.....	63
Quadro 8 – Proposta de atualização de atividade.....	67
Quadro 9 – Proposta de atividade de paráfrase.....	76
Quadro 10 – Proposta de ficha de controle/constatação da atividade de paráfrase.....	77

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

ISD – Interacionismo Sociodiscursivo

LA – Linguística Aplicada

LP – Língua Portuguesa

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PHC - Psicologia Histórico Cultural

SD – Sequência Didática

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	17
2.1	Psicologia Histórico-Cultural	17
2.2	Interacionismo Sociodiscursivo.....	23
2.3	As capacidades de linguagem.....	31
2.4	Transposição didática	34
2.4.1	Modelo Didático	37
2.4.1.1	O resumo acadêmico e o seu modelo didático.....	39
2.5	Sequência Didática	42
3	METODOLOGIA	45
3.1	Linguística Aplicada.....	45
3.2	O tipo de pesquisa	47
3.3	O corpus da pesquisa e o procedimento da análise	50
4	ANÁLISE DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA DO GÊNERO RESUMO ACADÊMICO	54
4.1	Análise das atividades da SD e as capacidades de linguagem	54
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	85
	REFERÊNCIAS	88

1 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 reflexão da língua/linguagem em eixos, tais como, o Uso de Língua Oral e Escrita e Reflexão sobre a Língua e a Linguagem. Mais recentemente, os gêneros também ganharam destaque com a publicação da 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 estabelece os eixos de aprendizagem, tais como a Leitura/Escuta, Produção (escrita e multissemiótica), Oralidade e Análise Linguística/Semiótica.

No entanto, segundo Silva Júnior e Santana (2020), o ensino de língua portuguesa sempre esteve atrelado somente à perspectiva do método formal, modelo no qual a concepção de ensino é entendida como ensino de regras gramaticais e ortográficas. Para os autores, o foco está na forma e não nos sentidos que são construídos nas práticas discursivas, concebendo um ensino isolado e “[...] preso à concepção arcaica de ensino de línguas como ensino de regras” (p. 285). Além disso, de acordo com os autores, “[...] o próprio termo formal já anuncia o foco na forma linguística e não nos sentidos construídos nas práticas discursivas, o que concebe um ensino isolado e preso a uma noção de língua morta por mais que esteja em constante uso social” (SILVA JÚNIOR; SANTANA, 2020, p. 285).

Zozzoli (2014) e Silva Júnior (2017) afirmam que o ensino da língua materna não deve se prender somente aos aspectos formais/gramaticais, conhecimentos sistêmicos da língua, tampouco a questões discursivas. É necessário (re)pensar o ensino a partir da construção de conhecimentos linguístico-discursivos, contribuindo de modo mais efetivo para a formação dos alunos, seja em relação as práticas de reflexão linguística, seja na produção discursiva oral e escrita. Contudo, Silva Júnior e Santana (2020), ao considerarem a diversidade de propostas trazidas em diferentes materiais didáticos, como também presentes em outros veículos, entendem que ainda há dificuldades na abordagem dialógica do ensino de Língua Portuguesa, desde a

observância “[...] de que em sala de aula é relevante o trabalho com a língua viva [...], dinâmica e propícia a variações e mudanças” (SILVA JÚNIOR; SANTANA, 2020, p. 285).

Silva (2015) aponta que um processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa centrado unicamente na organização e nos aspectos linguísticos do texto prejudica os estudantes no que diz respeito ao desenvolvimento da capacidade de produção textual, seja oral ou escrita, no que se refere à atuação nas mais diversas esferas sociais. Nesse sentido, a autora argumenta que “[...] o ensino na sala de aula deve proporcionar situações de interação, por meio de práticas que propiciem aos alunos o uso real e, por consequência, social da língua, concretizado por meio dos gêneros textuais” (SILVA, 2015, p. 19).

Silva (2015) defende a ideia de que os gêneros textuais devem ser compreendidos como principal objeto no ensino-aprendizagem de língua materna, visto que eles configuram as mais diversas atividades de linguagem. Assim, “[...] utilizar os gêneros em sala de aula significa, portanto, propiciar uma visão reflexiva a respeito da língua, no intuito de fazer com que os alunos sejam proficientes na leitura, produção e recepção dos mais diversos gêneros que circulam na sociedade” (SILVA, 2015, p. 15). Todavia, a pesquisadora argumenta que, mesmo depois da publicação de documentos norteadores da educação brasileira, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), ainda existem dúvidas sobre a didatização dos gêneros textuais nas aulas de português.

De mais a mais, destacamos que o processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa (LP) tem papel fundamental na formação dos seres humanos, uma vez que, segundo os PCNs (1998), é por meio da língua que os sujeitos se comunicam, acessam informações, expressam e defendem pontos de vista, constroem e/ou partilham visões de mundo, além de produzirem conhecimentos. Sendo assim, há uma relação estreita entre o domínio da língua e a participação social.

De acordo com a BNCC (BRASIL, 2018), é por meio das práticas sociais que são realizadas as atividades humanas com a mediação das diferentes linguagens: “[...] verbal (oral ou visual- motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora, e, contemporaneamente, digital” (p. 59). Com isso, por meio dessas práticas mediadas pela linguagem, os seres humanos interagem consigo e com os outros, constituindo-se sujeitos sociais, uma vez que nas interações

estão “[...] imbricados conhecimentos, atitudes e valores culturais, morais e éticos” (BRASIL, 2018, p. 59).

Trabalhar com textos em sala de aula significa ter em mente que a linguagem se concretiza neles, que são os responsáveis por dar suporte às situações comunicativas e à interação social, e isso se torna essencialmente importante na medida em que nós, sujeitos em sociedade, fazemos o uso de diferentes textos em nosso cotidiano. Dessa maneira, como é proposto nos PCN “[...] ser um usuário competente da escrita é, cada vez mais, condição para a efetiva participação social” (BRASIL, 1998, p. 22), além do que “[...] o domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de participação social” (BRASIL, 1998, p. 23).

À vista disso, Gonçalves (2011) propõe o trabalho com sequências didáticas para uma aprendizagem efetiva dos gêneros textuais. As atividades planejadas e desenvolvidas de modo sequencial possibilitam aos estudantes um vir a tornar-se “[...] mais proficientes nos gêneros orais e escritos, e, como corolário, na lista de controle/constatações [...] como instrumento eficaz de reescrita da produção” (GONÇALVES, 2011, p. 15). Além disso, aderir à metodologia da sequência didática é reconhecer a complexidade presente no processo de ensino-aprendizagem da produção textual (DOLZ; SCHNEYWLY, 2004). Reafirmamos, como demonstra Marchusci (2010), que o ato de escrever textos, independentemente do nível educacional, exige a articulação de diversos saberes, visto que a escrita é uma das habilidades linguístico-discursivas mais complexas. Durante a produção textual, são articulados elementos linguísticos, como também elementos relacionados às formas de compreender e enxergar o mundo, a partir de concepções, ideias, crenças e argumentos.

A sequência didática, de acordo com Pasquier e Dolz (2002), tem seu conceito constituído de dois termos: “sequência” devido à disposição dos módulos de aprendizagem e “didática” relativa aos objetivos de ensinar-aprender. Oliveira, Gonçalves e Parisotto (2023) justificam o uso de sequências didáticas porque objetivam ajudar a estudantes, independentemente do nível escolar, no domínio de determinado gênero oral ou escrito, centrando-se na aquisição de práticas e procedimentos. Além disso, o caráter modular propicia adaptação às necessidades particulares dos alunos. De mais a mais, contribui para o desenvolvimento das capacidades de linguagem, a saber, capacidades de ação, capacidades discursivas e capacidades linguístico-discursivas. Por último, “[...] proporciona a progressão do processo de ensino e da aprendizagem, com

incorporações e aprofundamentos, aquisições e retomadas de conhecimentos” (OLIVEIRA; GONÇALVES; PARISOTTO, 2023, p. 44).

Diante do alçamento dos gêneros textuais a objeto de ensino em documentos oficiais, por meio do trabalho com sequências didáticas, a presente pesquisa tem como objetivo geral perscrutar um material didático, mais especificamente uma sequência didática do gênero resumo acadêmico (MACHADO; LOUSADA; ABREU-TARDELLI, 2004), acerca da distribuição das capacidades de linguagem: capacidade de ação, capacidade discursiva e capacidade linguístico-discursiva. Os objetivos específicos são: 1. Identificar quais capacidades de linguagem subjazem às atividades propostas na sequência didática do gênero resumo acadêmico; 2. propor atividades complementares à sequência didática do gênero resumo acadêmico. A partir dos objetivos específicos, buscamos responder às questões de pesquisa: Quais capacidades de linguagem subjazem às atividades propostas na sequência didática do gênero resumo acadêmico? Quais atividades podem ser propostas para complementar a sequência didática do gênero resumo acadêmico?

Destacamos que a pesquisa se faz necessária uma vez que a sequência didática (SD) prescrutada circula em âmbito nacional, e, apesar de estar em sua primeira edição, a SD em foco está na sua décima quinta reimpressão, datada de 2020. Além disso, são raros os materiais didáticos para efetivação da transposição didática de gêneros que circulam na esfera acadêmica, com exceção da coleção à qual pertence esta SD coleção intitulada “Leitura e Produção de Textos Técnicos e Acadêmicos”. Por fim, não há pesquisas na pós-graduação que prescrutem a sequência didática do gênero resumo acadêmico (MACHADO; LOUSADA; ABREU-TARDELLI, 2004) abordada nessa pesquisa.

Os pressupostos teóricos que embasam a presente pesquisa são os estudos referentes à Psicologia Histórico-Cultural (VYGOTSKY, 1931; 1996; 1998), área preocupada com a compreensão do processo de desenvolvimento humano, a partir de fatores biológicos e sociais; o Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 2006; 2007; 2012), que orienta os processos de ensino-aprendizagem da produção escrita; e, por último, a Transposição Didática (SCHNEUWLY, 2005; GONÇALVES, 2011; FERRAZ, 2012), em que os conhecimentos científicos são transpostos para saberes ensináveis.

A pesquisa é de natureza qualitativa (NEVES, 1996; DENZIN; LINCOLN, 2006; CRESWELL, 2014), de caráter empírico e interpretativista, que se orienta para a compreensão e explicação de fenômenos sociais decorrentes da interação social. Além disso, assume também as características da pesquisa documental (GIL, 2009; SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009), visto que se utiliza de um material didático publicado pela editora Parábola, mais especificamente a obra que apresenta a sequência didática do gênero resumo acadêmico, como material de investigação e análise.

A presente dissertação está organizada da seguinte forma: no primeiro capítulo, apresentamos os pressupostos teóricos que embasaram a investigação. Dessa forma, abordamos os estudos relacionados à Psicologia Histórico Social e alguns dos seus principais conceitos. Em seguida, discorremos acerca das bases epistemológicas relativas ao Interacionismo Sociodiscursivo, estabelecendo as categorias de análise, a saber, a capacidade de ação, a capacidade discursiva e a capacidade linguístico-discursiva. E, por fim, argumentamos a respeito da transposição didática e as duas etapas do processo de transposição do gênero textual para a sala de aula, o modelo didático e a sequência didática.

No segundo capítulo, situamos a pesquisa no campo da Linguística Aplicada e assumimos a natureza qualitativa da pesquisa, como também a proposta da pesquisa documental para investigação e análise de documentos. Em seguida, contextualizamos a sequência didática que serviu como dado para a investigação e o método de análise. No capítulo seguinte, analisamos a sequência didática do gênero resumo acadêmico a partir das capacidades de linguagem. Além disso, propomos atividades complementares ao material publicado. Por fim, apresentamos as considerações finais da pesquisa.

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

No presente capítulo, apresentamos os aportes teóricos que nortearam o desenvolvimento da pesquisa. Com esse objetivo, iniciamos discorrendo sobre os estudos acerca da Psicologia Histórico-Cultural e suas contribuições para compreender o desenvolvimento humano. Posteriormente, discutimos os pressupostos teóricos-metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo e seus principais conceitos. Finalmente, argumentamos a respeito da Transposição Didática e o processo de transposição do saber científico em conhecimento ensinável, desenvolvida em duas etapas: o modelo didático e a sequência didática.

2.1 Psicologia Histórico-Cultural

Até meados de 1920, os estudos produzidos acerca do desenvolvimento humano se restringiam à compreensão da mente ou do corpo, em separado (ALVAREZ; DEL RIO, 1996). Desse modo, entendia-se o sujeito de forma dicotômica, de forma a não conseguir compreender o sujeito em sua totalidade. Consequentemente, produziu-se uma crise no campo da psicologia, a partir da separação dicotômica entre corpo/mente, razão/emoção, entre outros, como também da impossibilidade de esclarecimento a respeito das funções psicológicas superiores. Nesse contexto, como apontam Alvarez e Del Rio (1996, p. 80), “[...] a psicologia veio tratando no último século de encontrar uma solução única para a dupla polaridade, ou alternativa, entre a faceta biológica e a cultural, que é a de dar uma resposta que seja válida ao mesmo tempo nos dois níveis: material ou ‘natural’ e mental ou humano”.

Essa crise englobou três objetos de estudos provenientes de três correntes teóricas distintas, a saber: a psicologia introspectiva preocupada com o consciente, o behaviorismo voltado para o comportamento e, por último, a psicanálise focada no inconsciente, de maneira que “[...] cada uma das correntes existentes na época desenvolvia seus próprios conceitos e métodos, frequentemente em oposição aos outros, o que teve como consequência a descoberta de dados muito heterogêneos e de leis extremamente divergentes” (FRIEDRICH, 2011, p. 08). Em consequência, “[...] a existência de várias escolas psicológicas dava origem a uma luta não entre tendências dentro de uma mesma ciência, mas entre ciências distintas, que se excluíram mutuamente” (LORDELO, 2011, p. 541).

Além disso, outro fator que contribuiu para a conjuntura de crise foi o uso inadequado da metodologia, que desvalorizava a natureza histórico-social dos fenômenos psíquicos, de jeito que

[...] o problema da psicologia da sua época deve-se ao uso inadequado da metodologia, ou seja, a crise da psicologia é devido ao uso de uma metodologia que toma o seu objeto de pesquisa, neste caso, o ser humano, na forma fragmentada, dividida, imparcial, etc., e não de forma de unidade dialética, indo até a própria essência do ser humano (GONZÁLEZ; MELLO, 2014, p. 30).

É nesse contexto de crise que Vygotsky (1996), preocupado em uniformizar os estudos acerca do desenvolvimento humano, propôs uma perspectiva teórica que considerasse tanto os aspectos naturais e biológicos, como os sócio-históricos. Então, opôs-se às divisões das correntes psicológicas anteriores, de maneira que se preocupou em superar as dicotomias da área, a partir da necessidade de estudar o desenvolvimento humano de modo integral.

Os estudos de Vygotsky incidiam na compreensão de que “[...] a tarefa fundamental da psicologia consiste precisamente em descobrir a conexão significativa entre as partes e o todo, em saber considerar o processo psíquico em conexão orgânica nos limites de um processo integral mais complexo” (VYGOTSKY, 1996, p. 149). Portanto, ao entender que as correntes teóricas anteriores não forneciam esclarecimentos a respeito da origem das funções psicológicas superiores, como também a necessidade de superar a conjuntura de crise da área, Vygotsky propõe a Psicologia Histórico-Cultural (PHC).

A PHC, preocupada com a origem e a natureza social dos processos psíquicos, fundamenta-se em uma perspectiva monista e na compreensão do psiquismo que tem como precedente para seu desenvolvimento os processos histórico-culturais. Ao compreender o papel dos elementos sócio-históricos para o desenvolvimento das funções mentais superiores, a teoria parte do pressuposto de que os fatores externos ao ser humano, a saber, os históricos, sociais e culturais, potencializam a evolução humana. Para tanto, três são os pilares centrais da teoria:

[...] as funções psicológicas têm um suporte biológico, pois são produtos da atividade cerebral; o funcionamento psicológico fundamenta-se nas relações sociais entre o indivíduo e o mundo exterior, as quais desenvolvem-se num processo histórico e por último a relação homem/mundo é uma relação mediada por sistemas simbólicos (OLIVEIRA, 1997, p. 23).

Portanto, observamos que os objetivos teóricos-metodológicos adotados pela PHC buscavam compreender as configurações do processo de desenvolvimento humano, a partir dos

aspectos biológicos e sociais. Assim, os processos mentais superiores se originam nos processos sociais, na relação entre o indivíduo e demais membros de sua cultura, como também com o mundo que o rodeia, através de instrumentos simbólicos e físicos. Ou seja, a relação humana com o mundo, tal como o desenvolvimento cognitivo, não acontece de forma direta, mas, sim, na mediação com artefatos sociais culturalmente construídos. Nas palavras de Vygotsky (1998, p. 48),

[...] todas as funções psíquicas superiores são processos mediados, e os signos constituem o meio básico para dominá-las e dirigi-las. O signo mediador é incorporado à sua estrutura como uma parte indispensável, na verdade a parte central do processo como um todo. Na formação de conceitos, esse signo é a palavra, que em princípio tem o papel de meio na formação de um conceito e, posteriormente, torna-se o seu símbolo.

Além disso, ao fundamentar-se nos pressupostos filosóficos do materialismo histórico e dialético para compreender o nascimento e o desenvolvimento das funções mentais superiores, desde relações sociais, a PHC buscou abranger as relações dialógicas nos processos de desenvolvimento humano, a partir do entendimento do processo dinâmico entre a natureza e o social. Nessa perspectiva, a realidade, que é material, transforma-se historicamente pelo ser humano, que também é modificado por essa realidade, de forma que “[...] o materialismo histórico e dialético é um método de análise do desenvolvimento humano, levando em consideração que o homem se desenvolve à medida que age e transforma a natureza e neste processo também se modifica” (PEREIRA; FRANCIOLI, 2011, p. 96).

Vygotsky propôs “[...] uma nova psicologia que, baseada no método e nos princípios do materialismo histórico e dialético, compreendesse o aspecto cognitivo a partir da descrição e explicação das funções psicológicas superiores, as quais, na sua visão, eram determinadas histórica e culturalmente” (LUCCI, 2006, p. 04). Visto que o autor

[...] buscava elaborar categorias e princípios para desenvolver uma teoria psicológica que abarcasse o psiquismo humano, fundamentando-se no materialismo histórico-dialético de Marx. Uma preocupação inicial nessa busca era a de estabelecer interlocução com os psicólogos russos da época demonstrando que a consciência e o comportamento, objetos da investigação psicológica, não poderiam ser entendidos separadamente, mas como uma totalidade dialética. Sendo assim, tinha como motivação em sua obra identificar o mecanismo do desenvolvimento de processos psicológicos no indivíduo (formação do Psiquismo) por meio da aquisição da experiência social e cultural (GONZÁLEZ; MELLO, 2014, p. 30).

Desse modo, o desenvolvimento está embasado na compreensão do organismo ativo, com pensamentos construídos gradualmente em um contexto que é histórico-social (VYGOTSKY, 1998). Assim, são percebidas duas categorias indispensáveis para o desenvolvimento das funções

psicológicas superiores: o histórico e o social. O histórico, de acordo com Vygotsky (1998), é compreendido de dois modos: o geral – relacionado a uma abordagem dialética dos acontecimentos –, e o específico – tal qual a história. O social, por sua vez, corresponde às experiências dos sujeitos que determinam as funções psicológicas superiores. Então, o desenvolvimento humano se relaciona ao processo de mediação histórico-social, incidida na internalização de elementos externos aos indivíduos advindos das relações sociais. Portanto, é por meio da mediação constituída na interiorização das relações histórico-sociais que acontece o desenvolvimento humano.

A mediação, então, torna-se fundamental para a compreensão do desenvolvimento das funções psicológicas superiores, pois toda ação humana é sempre mediada (VYGOTSKY, 1998). Para tanto, a mediação é realizada por meio do outro em que se internalizam signos, instrumentos e ferramentas, que propiciam a aprendizagem e, conseqüentemente, o desenvolvimento humano. Vygotsky (2001) distingue em dois os tipos de instrumentos: os técnicos e os psicológicos, dando maior atenção aos últimos.

Os instrumentos são entendidos como artefatos produzidos culturalmente, ou seja, não são elementos naturais, carregando consigo indícios da cultura humana ancestral e das atividades das quais são originárias. Nas palavras de Vygotsky,

[...] Chamamos de signos aqueles estímulos artificiais – meios introduzidos pelo homem na situação psicológica que cumprem a função de auto-estimulação; damos a este termo um significado mais amplo e, ao mesmo tempo, mais exato do que o que normalmente é dado à palavra. De acordo com nossa definição, qualquer estímulo condicional criado artificialmente pelo homem e usado como meio de controlar o comportamento – o próprio ou de outro – é um signo¹ (VYGOTSKY, 1931, p. 53)

No contexto no qual a mediação corresponde à interação com os signos e os outros, a internalização dos signos, estes que são inicialmente sociais, tornam-se, posteriormente, individuais. Em outras palavras, acontecem processos inter e intrapsíquicos no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, de maneira que o primeiro se relaciona ao momento de compartilhamento social dos signos entre o sujeito e o outro, e o segundo, quando os signos são

¹ No original: “Llamamos signos a los estímulos-medios artificiales introducidos por el hombre en la situación psicológica que cumplen la función de autoestimulación; adjudicando a este término un sentido más amplio y, al mismo tiempo, más exacto del que se da habitualmente a esa palabra. De acuerdo con nuestra definición, todo estímulo condicional creado por el hombre artificialmente y que se utiliza como medio para dominar la conducta – propia o ajena – es un signo” (VYGOTSKY, 1931, p. 53).

individualmente internalizados. Em suma, o processo inter, que é externo e social, torna-se intro, interno e individual (CENCI, 2012).

Além disso, Cenci (2012) distingue o desenvolvimento humano a partir das funções mentais elementares e das funções mentais superiores. As funções mentais elementares são naturais, biológicas e básicas, emergidas no nascimento, seja de animais ou do ser humano, tais como os reflexos e a atenção involuntária. As funções mentais superiores estão caracterizadas como funções mais sofisticadas e complexas desenvolvidas nas relações histórico-sociais, a partir da interação social. São as funções mentais superiores que diferenciam os animais dos seres humanos, visto que são processos humanos (CENCI, 2012).

Baldissin (2005) compreende o desenvolvimento humano que, ao sair da condição animal e das funções mentais elementares, avança na construção de funções psicológicas superiores, que se transformam em funções mais elaboradas que permitem os sujeitos interagirem socialmente, em que “[...] em sua evolução, o homem defronta-se com as leis naturais e separa-se efetivamente das mesmas, edificando no seu interior um mundo ampliado em vivências autobiográficas e histórico-cultural” (BALDISSIN, 2005, p. 235).

Vygotsky deu atenção à linguagem, enquanto instrumento psicológico, como um dos mais importantes mediadores semióticos. Nessa perspectiva, a linguagem é constitutiva do humano e tem a capacidade de transformar e controlar o fluxo mental, quer no domínio filogenético, no qual os seres humanos simbolizam por meio da linguagem, separando-se das demais espécies animais, quer no ontológico, no qual o sujeito no início de sua vida começa a operar com a linguagem e, conseqüentemente, sofre alteração na sua estrutura mental, comparando-se às operações realizadas antes do aparecimento da língua.

Vygotsky assume o significado das palavras como unidade de análise, visto que esse não é interior, mas, sim, emerge da relação socio-histórico-cultural. Uma relação que, primeiramente, acontece no exterior para, com isso, tornar-se interior. O significado é o mediador entre o exterior e o interior. Além da linguagem, outros elementos semióticos de interação social podem ser técnicas mnemônicas, símbolos algébricos, diagramas, obras de arte, entre outros (VYGOTSKY, 1998).

Por fim, outro conceito fundamental para os pressupostos teóricos de Vygotsky é a Zona de Desenvolvimento Potencial/Proximal (ZDP), região na qual acontece a mediação entre o individual e o social. Para Vygotsky, a ZDP é compreendida como,

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (2007, p. 97).

Esse conceito emerge nos estudos do autor para compreender o processo de aprendizagem nas crianças, visto que “[...] o estado do desenvolvimento mental da criança só pode ser determinado referindo-se pelo menos a *dois níveis*: o nível de desenvolvimento efetivo e a área de desenvolvimento potencial” (VYGOTSKY, 1994, p. 113, grifo do autor). O desenvolvimento efetivo é tudo aquilo que a criança consegue desenvolver sem o auxílio de alguém mais velho, portanto, um produto do desenvolvimento.

Por conseguinte, a área de desenvolvimento potencial/proximal está relacionada às funções ainda em processo de desenvolvimento e maturação, conseqüentemente, a criança necessita de auxílio de outros para a efetivo desenvolvimento. No mais, “[...] o nível de desenvolvimento real [efetivo] caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente” (VYGOTSKY, 2007, p. 98).

Nessa perspectiva, Zanella (2011, p. 113) afirma que

[...] a Zona de Desenvolvimento Proximal consiste no campo interpsicológico onde significações são socialmente produzidas e particularmente apropriadas, constituído nas e pelas relações sociais em que os sujeitos encontram-se envolvidos com problemas ou situações em que há o embate, a troca de ideias, o compartilhar e confrontar pontos de vista diferenciados.

Embora Vygotsky tenha desenvolvido a teoria acerca da ZDP observando interações sociais entre crianças e adultos, Zanella (2001) destaca que estudos posteriores adotaram e aplicaram o conceito de forma mais branda, a partir do entendimento da “[...] experiência sobre determinado assunto” (p. 113), ou seja, o sujeito mais experiente influenciando os com menos experiências. A partir disso, compreendeu-se que as interações envolvendo a ZPF “[...] podem ser tanto relações adulto/criança, relações de pares ou mesmo relações com um interlocutor ausente: o que caracteriza

a ZDP é a confrontação ativa e cooperativa de compreensões variadas a respeito de uma dada situação” (ZANELLA, 2001, p. 113).

Além disso, a ZDP não é compreendida como uma região estática, demarcada pelo processo de desenvolvimento natural e biológico do ser humano, ao contrário, entende-se como região dinâmica que constantemente é modificada pela interação social. É a região entre o que os sujeitos são e o que estão se tornando, desde uma relação mediadora “entre o *ser* e o *tornar-se*” (MAGALHÃES, 2009, p. 59, grifo do autor).

No tocante ao ensino-aprendizagem e à ZPD, Vygotsky discorreu sobre três concepções de interação entre esses elementos e o desenvolvimento: a primeira postulava que o desenvolvimento é precedente da aprendizagem, conseqüentemente, descartando a influência da aprendizagem no processo de desenvolvimento; a segunda compreendia que ambos os processos coincidem, com a impossibilidade de tratar da relação existente entre eles; e, por último, a terceira arguiu a interdependência entre os processos, sem captar a precedência de um frente ao outro.

Além disso, para Vygotsky (2007), os processos de ensino-aprendizagem e o desenvolvimento são independentes e não coincidentes. No entanto, não é apenas o desenvolvimento que é capaz de propiciar oportunidades para o aprendizado. Em outras palavras, o processo de ensino-aprendizagem deve se apoiar em processos de maturação, devendo caminhar à frente, possibilitando o avanço do desenvolvimento, criando zonas de desenvolvimento proximal, visto que, embora sejam interdependentes, “[...] o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento” (VYGOTSKY, 2007, p. 101). Dessa forma, o aprendizado se torna constitutivo do desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

2.2 Interacionismo Sociodiscursivo

Nos anos 1980, um grupo de pesquisadores da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra, sob a coordenação de Bronckart, investigou o funcionamento e a estrutura de textos em circulação na sociedade, como também a relação dos textos com a atividade humana. Embora os estudos desenvolvidos pelo grupo pertençam ao quadro epistemológico do interacionismo social, Bronckart (2007) compreende que o caráter específico das pesquisas compôs uma outra versão denominada de interacionismo sociodiscursivo (ISD).

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” (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). Em seu primeiro momento, decorrida na década de 1980, os investigadores do Grupo de Genebra se dedicaram a conceber e testar sequências didáticas, que discutiremos posteriormente, objetivando elaborar um modelo teórico que embasasse a abordagem de ensino. Em consequência, surge um instrumento metodológico que, na década seguinte, passou por aperfeiçoamentos no que concerne às características e condições referentes à atividade da linguagem e ao desenvolvimento do ser humano.

A publicação da obra de Bronckart intitulada “*Atividades de linguagem, textos e discursos*”, publicada inicialmente em 1999 e traduzida para o português em 2003, é obra fundamental para a construção de uma síntese teórica dos pressupostos do ISD, a partir da explicitação dos limites e aproximações teórico-metodológicas de autores do campo da linguística, como Saussure, e 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, a partir 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, 2003, p. 12).

Nesse sentido, destacamos o caráter referencial dos estudos propostos por Vygotsky (1934), no campo do desenvolvimento humano, e Bakhtin (1979; 1999), da área dos estudos filosóficos da linguagem para o ISD. Dos estudos de Vygotsky, estudioso que conferia à linguagem papel de destaque no processo de aprendizado, o grupo de Genebra seguiu seus postulados desenvolvendo investigações a respeito do funcionamento e o processo de produção de textos, como também das diferentes capacidades de linguagem desenvolvidas no ensino-aprendizagem de gêneros textuais. Dos estudos bakhtinianos, Bronckart se fundamentou nas questões de gêneros discursivos, diversidade correlativa as produções languageiras e o caráter dialógico da linguagem, segundo o qual todas as palavras são precedentes de alguém e dirigidas a outrem, como produto da interação entre locutor e destinatário. À vista disso, Bronckart (2003) argumenta acerca da

[...] diversidade das interações sociais e a diversidade correlativa das produções linguageiras que nelas se manifestam; o caráter dialógico da linguagem, sempre dirigida a um outro, pois, ao mesmo tempo em que antecipa as reações do outro, remete ao que já foi dito, inserindo-se em uma intertextualidade global; a questão dos gêneros do discurso que se constituem como interfaces entre as interações sociais e as produções linguageiras (BRONCKART, 2003, p. 73-74).

Bronckart (2006) retoma fundamentalmente o conceito de gênero do discurso proposto por Bakhtin, enquanto formas enunciativas relativamente estáveis, que estão presentes nas diversas situações da língua, constituídas sócio-historicamente. Ao assumir esse conceito, Bronckart (2006) classifica-o como gênero de texto, visto que, para o autor, a ação linguageira se realiza via textos. Como texto, o pesquisador assume a unidade comunicativa de nível superior, veiculadora de mensagens organizadas e que produzem efeito de coerência sobre o destinatário.

Por conseguinte, a partir da leitura de Bronckart (2003), 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 funcionamentos das condutas dos seres humanos; 2. o princípio de que os pré-construídos seres humanos são basilares no processo de desenvolvimento, no qual serão fundamentados e reelaborados novos conhecimentos; 3. o ideário de que o desenvolvimento humano efetiva-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 Interacionismo Sociodiscursivo, como também 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.

De acordo com os pressupostos do ISD, a linguagem é compreendida como fenômeno sócio-histórico que contribui para o desenvolvimento humano. Para Bronckart (2006), a linguagem não se resume a um canal de expressão de processos psicológicos, como sentimentos, percepções, emoções etc., mas como instrumento que funda e organiza esses processos. Nas palavras do autor, “[...] isso significa dizer que, no homem, as *funções psicológicas superiores* (ou os processos de

pensamento acessíveis à consciência) e as *condutas ativas* que a elas estão associadas são o resultado da *semiotização de um psiquismo primário*” (BRONCKART, 2006, p. 122, grifos do autor).

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). Além disso, 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, grifo do autor).

Desse modo, compreendemos que o construto teórico-metodológico do ISD se centra nas condições externas de produção textual, favorecendo a noção de gênero textual, em oposição ao tipo de texto. Dito de outro modo, o texto é visto de forma contextualizada, em que o tipo de texto é tratado como sequências linguísticas, materializa-se através dos gêneros textuais, sendo analisado 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 o comportamento linguageiro.

[...] É o julgamento social que delimita as ações. Neste sentido, a atividade pode ser também definida como um sistema de ações. De maneira mais concreta (Dolz, Pasquier e Bronckart 1993), uma ação de linguagem consiste em produzir, compreender, interpretar e/ou memorizar um conjunto organizado de enunciados orais ou escritos (um texto, no sentido geral, que nós damos a esse termo como unidade linguística). Levando-se em conta as diferenças das formas oral e escritas, entre produção, compreensão ou memorização, podem ser distinguidas diversas modalidades instrumentais de realização das ações de linguagem. Toda ação de linguagem implica, por outro lado, diversas capacidades por parte do sujeito: adaptar-se às características do contexto e do referente (capacidades de ação), mobilizar modelos discursivos (capacidades discursivas) e dominar as operações psicolinguísticas e unidades linguísticas (capacidade linguístico-discursivas). (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 63).

Bronckart (2006) defende que a ação de linguagem estimula uma diversidade de conhecimentos que incitam as capacidades de linguagem, tais quais a capacidade de ação, a

capacidade discursiva e a capacidade linguístico-discursiva. Consequentemente, essas ações languageiras “[...] implicam um ato de enunciação/texto/discurso”, suscitando afirmar que “[...] a ação individual se enquadra em atividades socialmente definidas” (BAWARCHI; REIFF, 2013, p. 100).

Primeiramente, torna-se fundamental compreender a relação da ação da linguagem e do contexto social imediato para, posteriormente, verificar se as capacidades foram/são motivadas nessas ações, como também no tocante à construção dessas capacidades, visto que

[...] Quando empreende uma ação de linguagem, o autor mobiliza, do vasto conjunto de conhecimentos de que é a sede, subconjunto de representações que se referem, especialmente, ao contexto físico e social de sua intervenção, ao conteúdo temático que nela será mobilizado e a seu próprio estatuto de agente (capacidades de ação, intenções, motivos). Como todos os conhecimentos humanos, essas representações são constituídas na interação com as ações e com os discursos dos outros, e mesmo quando são alvos de reorganização escolar, resultante da dimensão experiencial própria de cada pessoa, continuam portando os traços dessa alteridade constitutiva. Quer se trate de noções, de opiniões ou de valores, as representações disponíveis no autor são sempre já interativas, no sentido que integram as representações dos outros, no sentido de que continuam a confrontar-se com elas e a negociá-las (BRONCKART, 2006, p. 321).

Em suma, entendemos que, a partir dos estudos de Bronckart, a língua é uma forma de ação, sendo os textos manifestações empíricas e observáveis da linguagem humana. O texto não é compreendido apenas pelos aspectos linguísticos e ortográficos, mas sim por ser portador de sentidos, por meio da materialização das interações e ação social, pensado e construído sócio-historicamente. De modo mais claro, o texto é compreendido como um folhado textual (BRONCKART, 2006), organizado em uma lógica de sobreposição de camadas. A arquitetura interna dos textos está hierarquizada em três níveis e subdividida em três camadas sobrepostas que são: a infraestrutura geral do texto, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos.

Além disso, de acordo com Bronckart (2006), são dois os níveis macros de análise dos gêneros: as condições de produção do texto e a arquitetura interna. No entanto, dois anos depois, Machado e Bronckart (2009) apontam que esse modelo foi reorganizado, assumindo três níveis de análise, a saber: “[...] nível organizacional – infraestrutura textual e mecanismos de textualização;

nível enunciativo – mecanismos enunciativos; nível semântico – semiologia-semântica do agir²” (SILVA, 2015, p. 57).

A infraestrutura textual, de acordo com Bronckart (2006, p. 120), é constituída “[...] pelo plano mais geral do texto, pelos tipos de discurso que comporta, pelas modalidades de articulação entre esses tipos de discurso e pelas sequências que nele eventualmente aparecem”. Bronckart (2003) compreende que são quatro os tipos de discurso: o interativo, o teórico, o relativo interativo e a narração. Esses discursos são relativos ao mundo do narrar – relato interativo e narração - e ao mundo do expor – discurso interativo e discurso teórico (GONÇALVES, 2007).

De acordo com Gonçalves (2007), o discurso interativo está caracterizado pela predominância de frases interrogativas e imperativas; os turnos de fala se alternam; os interactantes são referidos por meio de pronomes da primeira e segunda pessoa do singular e do plural; as unidades dêiticas marcam a conjunção/implicação entre o mundo ordinário e discursivo do agente produtor; constata-se a presença de anáforas nominais no que se refere às nominais; os tempos verbais predominantes são o presente, pretéritos perfeitos e imperfeitos; e, por fim, comparada a densidade sintagmática, há uma alta densidade verbal.

O discurso teórico, segundo Gonçalves (2007), apresenta as seguintes particularidades: é monologado, ou seja, a produção tem sua gênese em um único agente; não ocorrem unidades dêiticas, nem organizadores temporais; em contrapartida, observa-se a presença de organizações intratextuais e lógico-argumentativos; as frases declarativas predominam no discurso e se ausentam as frases exclamativas e interrogativas; baixa densidade verbal e forte densidade sintagmática, com predominância do tempo presente; eventualmente, constata-se a presença do pretérito perfeito e, de modo raro, o tempo futuro; por último, há conjunção com o mundo ordinário e “[...] autonomia em relação aos parâmetros físicos” (GONÇALVES, 2007, p. 63).

Por conseguinte, o discurso interativo está especificado, para Gonçalves (2007), por sua produção em situações reais ou materializados em romances, contos, peças de teatros, entre outros, desde um caráter monologado; nele há a prevalência das frases declarativas; apresenta

² Devido o interessa da pesquisa, não discorremos sobre o nível semântico na dissertação. Para mais informações, ler Barros (2012).

disjunção/implicação; predomínio de organizadores temporais como, por exemplo, advérbios e os sintagmas preposicionais; são utilizadas as anáforas pronominais para a recuperação das anáforas nominais; sobrelevada densidade verbal e pouca densidade sintagmática; preponderância dos tempos verbais pretérito perfeito e imperfeito, com, eventualmente, o aparecimento dos tempos verbais pretérito mais que perfeito e futuro de pretérito.

Por último, o discurso narração é caracterizado, conforme Gonçalves (2007), pelo discurso monologado; sobrelevado uso de frases declarativas; exprime autonomia/disjunção; domínio dos tempos verbais pretéritos, “[...] mormente o perfeito e o imperfeito em suas formas simples e compostas. Podem apresentar formas do futuro que são responsáveis pela marcação da projeção temporal” (GONÇALVES, 2007, p. 65); elevado uso de anáforas nominais e pronominais; adoção da anáfora lexical com fins de retomar as anáforas nominais; equilíbrio entre a densidade nominal e a verbal; por fim, “[...] há uma mínima freqüência de pronomes de 1ª e 2ª pessoas que se refiram diretamente ao agente produtor ou ao destinatário” (GONÇALVES, 2007, p. 65).

Por fim, Gonçalves (2007) argumenta que esses tipos de discurso podem, eventualmente, mesclar-se de modo a ocorrer segmentos textuais com características de outros dois ou mais tipos. De acordo com Fioroto (2022), ainda que haja a mescla dos tipos de discurso, “[...] devemos compreender que, em um texto, mesmo que possa haver mais de um tipo de discurso, haverá sempre um discurso predominante” (FIOROTO, 2022, p. 21).

As sequências textuais emergem da reformulação proposta por Bronckart (2003), do conceito elaborado por Adam (1992), de modo que são divididas em seis, a saber, narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa, dialogal e injuntiva. Além disso, são expostas outras formas possíveis para a planificação do conteúdo temáticos dos textos, que são os *scripts* e as esquematizações. Gonçalves (2007) defende a tese de que é impossível identificar determinado gênero através da sua sequência textual, como também aponta que não é possível diferenciar um determinado gênero de outro “[...] por apresentar mais este tipo de tipo ou outro de sequência” (p. 67). Fioroto (2022) produz a seguinte síntese sobre os tipos de sequências:

[...] (i) Descritiva: o destinatário terá um olhar pormenorizado dos elementos de um objeto de discurso conforme a orientação do produtor; (ii) Explicativa: quando um acontecimento ou uma ação humana requerem explicações sobre suas causas e/ou sobre suas razões. O objeto do discurso é percebido pelo destinatário como de difícil compreensão; (iii) Argumentativa: tem o intuito de persuadir o destinatário da veracidade de um objeto de

discurso que é visto como contestável; (iv) Narrativa: quando a organização do tema é sustentada por um processo inicial de intriga, uma tensão que desencadeia uma transformação (ou transformações), e, por fim, há o equilíbrio; (v) Injuntiva: expõe a existência de segmentos de textos denominados instrucionais ou procedimentais visando o agente produtor fazer o destinatário agir de um certo modo ou em uma determinada direção; (vi) Dialogal: estabelece uma conexão de interação entre os interlocutores (FIOROTO, 2022, p. 22).

Por fim, o *script* é “[...] o grau zero da planificação dos segmentos da ordem do NARRAR” (GONÇALVES, 2007, p. 71) e ocorre quando acontecimentos ou ações de determinada história são postos/representados em ordem cronológica, sem apresentar processo de tensão. Por conseguinte, a esquematização, concernente ao mundo do expor, acontece quando determinado objeto se apresenta de modo neutralizado e, devido a isso, “[...] desenvolve-se em um segmento textual simplesmente informativo ou expositivo. Não se realiza de forma convencional e, devido a isso, concretiza-se através de outras formas de esquematizações da lógica (definição, enumeração, causa-efeito, etc)” (GONÇALVES, 2007, p. 71).

Nos mecanismos de textualização estão inseridos os elementos que colaboram para o processo de coerência temática, por meio de organizadores textuais, tais quais: conjunções, advérbios, preposições e locuções adverbiais, entre outros; como também elementos da coesão nominal, responsáveis por introduzir novos elementos e garante a construção de cadeias anafóricas, a saber: pronomes e elipses; por fim, a coesão verbal se dedica aos arranjos temporais dos estados, eventos e ações verbalizadas nas produções textuais (BRONCKART, 2006).

Os mecanismos enunciativos, de acordo com Bronckart (2006, p. 130), “[...] servem, sobretudo, para orientar a interpretação dos destinatários”. Nas palavras de Silva (2015, p. 58),

[...] Nesse nível, explicitam e mantêm os posicionamentos enunciativos marcados pelas vozes (formas mais concretas de realização do posicionamento enunciativo) e pelas modalizações que têm a finalidade de traduzir os comentários ou as avaliações a respeito de aspectos do conteúdo temático.

Bronckart (2003) define as vozes como “[...] entidades que assumem (ou as quais são atribuídas) a responsabilidade do que é enunciado” (p. 326), dividindo-as em três: a voz do personagem, a voz do autor e a voz social. A primeira se relaciona com as vozes dos seres humanos ou das entidades humanizadas que estão envolvidos na qualidade de agentes que constituem todos os segmentos do texto. A voz do autor é relativa ao agente próprio da ação languageira, ou seja, que está diretamente ligada à produção do texto e que “[...] intervém com comentários, avaliando

ou explicando algum detalhe do conteúdo” (GONÇALVES, 2007, p. 75). Por último, a voz social se refere “[...] às vozes que servem como instâncias externas para avaliação do conteúdo temático. Provêm de personagens ou de grupos sociais e não intervêm diretamente nos ‘agentes no percurso temático de um segmento de texto’. (BRONCKART, 2003, p. 327)” (GONÇALVES, 2007, p. 75).

Em seguida, as modalizações objetivam traduzir avaliações ou comentários dispostos acerca de aspectos referentes ao conteúdo temático do texto. De acordo com Gonçalves (2007), as avaliações e comentários, no dizer do agente produtor do texto, são locais e discretos, podendo se manifestar em qualquer nível do folhado textual. Além disso, as modalizações pertencem “[...] à dimensão configuracional e contribuem para a instituição da coerência pragmática ou interativa, além de dar um direcionamento interpretativo ao destinatário” (GONÇALVES, 2007, p. 76). São quatro os tipos de modalizações: lógicas, deônticas, apreciativas e pragmáticas. De modo mais específico,

[...] (i) modalizações lógicas: avaliações ligadas a alguns elementos do conteúdo temático com julgamentos sobre o valor de verdade dos enunciados tratados como certos (incertos), possíveis (impossíveis), prováveis (improváveis), etc. (ii) modalizações deônticas: avaliação de proposições ligadas ao mundo social, que apresentam conformidade ao que é permitido, necessário, proibido etc. (iii) modalizações apreciativas: marcas subjetivas, julgamentos ligados à subjetivação, apresentando os fatos enunciados como bons, maus, estranhos etc., na visão e posição de quem avalia. (iv) modalizações pragmáticas: contribuem com julgamentos a uma entidade do conteúdo temático na responsabilidade de agente, implicando, principalmente, sobre a capacidade de ação, a intenção e as razões – o poder fazer, o querer fazer e o dever fazer (FIORETO, 2022, p. 23).

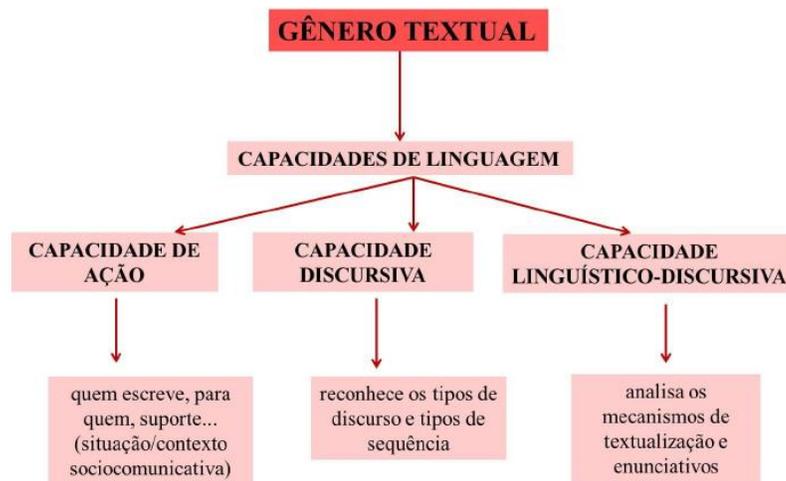
Para finalizar, Gonçalves (2007) esclarece que as modalizações e seus respectivos elementos linguísticos são materializadas independentemente dos tipos de discurso. Além disso, o autor aponta que as modalizações podem ser predominantes em determinados gêneros textuais, como também podem ser inexistentes em outros, como, por exemplo, “[...] em cartas, artigos opinativos, artigos científicos, em propagandas e outros as modalizações são frequentes. Em enciclopédias, manuais científicos, são, de outro modo, inexistentes” (GONÇALVES, 2007, p. 77).

2.3 As capacidades de linguagem

A partir da perspectiva do ISD, Dolz e Schneuwly (2004) produziram um quadro teórico acerca das capacidades de linguagem, dividindo-as em três tipos: de ação, discursivas e linguístico-discursivas. Essas capacidades estão interseccionadas, sendo separadas apenas para fins didáticos.

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 maneira que se configuram como “[...] aptidões requeridas para a realização de um texto numa situação de interação determinada” (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, *apud* CRISTOVÃO et al, 2010, p. 194). Para fins didáticos, apresentamos esquema das capacidades de linguagem produzido por Ferraz (2012):

Figura 1 – Esquema das capacidades de linguagem



Fonte: Ferraz (2012, p. 69).

A capacidade de ação se refere à adaptação da linguagem ao contexto, dividindo-se em três tipos de representações: sobre o meio físico, a interação propriamente dita e o conteúdo temático internalizado na memória. Para o desenvolvimento da capacidade de ação, Cristovão *et al.* (2010, p. 194) indicam os seguintes modelos de atividades:

[...] conhecimentos relacionados ao contexto de produção que contribuem para o reconhecimento do gênero, adequação ao contexto e mobilização de conteúdos. Pode ser desenvolvida por meio de atividades que levem o aluno a: - Realizar inferências sobre: quem escreve o texto, para quem ele é dirigido, o assunto, quando o texto foi produzido, onde foi produzido, para que objetivo; - Avaliar o que é necessário para um texto estar adequado à situação na qual se processa a comunicação; - Compreender o vocabulário na sua relação com aspectos sociais e/ou culturais; - Compreender a relação entre textos e a forma de ser, pensar, agir e sentir de quem os produz.

A capacidade discursiva se relaciona à habilidade de mobilização de tipos de discursos, como o teórico, narrativo, interativo etc, e os tipos de sequência textuais, como narrativa, argumentativa, descritiva, entre outros, para o propósito comunicativo. Para essa capacidade, indica-se didaticamente

[...] conhecimentos relacionados à organização do conteúdo em um texto e sua forma de apresentação. Pode ser desenvolvida por meio de atividades que levam o aluno a: - reconhecer a organização do texto como layout, linguagem não verbal (fotos, gráficos, títulos, formato de texto) etc. - Identificar as características do texto que podem fazer o autor parecer mais distante ou mais próximo do leitor; - Entender a função da organização do conteúdo naquele texto; - Perceber a diferença entre formas de organização diversas (CRISTOVÃO et al., 2010, p. 194).

Por fim, a capacidade linguístico-discursiva 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. Para Cristovão *et al.* (2010), essa capacidade é desenvolvida a partir de propostas de atividades que propiciem aos alunos:

[...] - Compreender os elementos que operam na construção de textos, parágrafos, orações; - Dominar operações que contribuem para a coerência de um texto (organizadores, por exemplo) - Dominar operações que colaboram para a coesão nominal de um texto (anáfora, por exemplo); - Dominar operações que cooperam para a coesão verbal de um texto (tempo verbal, por exemplo); - Expandir vocabulário que permita melhor compreensão e produção de textos; - Compreender e produzir unidades linguísticas adequadas à sintaxe, morfologia, fonética, fonologia e semântica da língua; - Tomar consciência das (diferentes) vozes que constroem um texto; - Notar as escolhas lexicais para tratar de determinado conteúdo temático; - Reconhecer a modalização (ou não) em um texto; - Identificar a relação entre os enunciados, as frases e os parágrafos de um texto, entre outras muitas operações que poderiam ser citadas (CRISTOVÃO et al., 2010, p. 195).

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 didático³ de gêneros textuais, espera-se que as capacidades de linguagem sejam adotadas, visto que irão embasar a construção da sequência didática.

³ Discutiremos sobre modelo didático na sub-subseção 2.4.1 dessa dissertação.

2.4 Transposição didática

Os estudos referentes à transposição didática surgem a partir da tese desenvolvida por Verret, no ano de 1974, e, posteriormente, com Chevallard, em seu livro *La Transposition Didactique*, publicado em 1980. Enquanto sociólogo, Verret propôs que “[...] certas práticas sociais podem ser didatizadas se expressas e reguladas por uma disciplina” (OLIVEIRA, 2013, p. 79). Ao deslocar o conceito para o campo da Didática, Chevallard se preocupou com a transposição de conteúdos científicos para o ensino-aprendizagem da matemática. Nas palavras de Gonçalves (2011),

[...] Chevallard (1991) afirma, em seu primeiro capítulo, que os conteúdos preexistem antes de sua transposição, posição com a qual concorda Schneuwly. Segundo Chevallard, o trabalho desenvolvido com o objeto do saber científico, que passa a ser objeto do ensino em sala de aula, faz este último ser chamado de transposição didática. (GONÇALVES, 2011, p. 81).

Essa transformação não é simples e nem constitui uma simplificação do conhecimento científico, é sim “[...] um processo no qual um conteúdo do saber que foi designado como saber a ensinar sofre, a partir daí, um conjunto de transformações adaptativas que vão torná-lo apto para ocupar um lugar entre os objetos de ensino” (POLIDORO; STIGAR, 2016, p. 16). Além disso, para Chevallard (1991), o processo de transposição dos conhecimentos científicos para a sala de aula perpassa as seguintes etapas: “[...] a descritização do saber; a despersonalização do saber; a programabilidade da aquisição do saber; a publicidade do saber; o controle social das aprendizagens” (1991, p. 58).

De acordo com Gonçalves (2011), a teoria proposta por Chevallard, ao ser aplicada em outros campos de estudos, desencadeou diversas críticas, o que originou o desenvolvimento de propostas de ampliação do seu conceito. No entanto,

[...] Embora algumas ressalvas tenham sido feitas a Chevallard, percebe-se, claramente, que as ciências humanas obtiveram um grande legado das ciências exatas, no que se refere à transposição didática. Os elementos elencados por Chevallard são utilizados ainda hoje no momento de transformar o saber *hard* no saber *soft* (GONÇALVES, 2011, p. 82, grifos do autor).

Schneuwly (2009), ao discutir o tema, compreende o conhecimento como elemento essencial para o processo de aprendizagem, existindo como saber útil antes mesmo de ser transposto para os espaços educativos. No mais, entende que os conhecimentos não existem para serem ensinados, mas, sim, para serem usados nas mais diversas conjunturas. Conforme o autor,

[...] o estudo da transposição consiste precisamente, ao mesmo tempo, em descrever estas transformações dos objetos [objetos de saber- objeto a ensinar – objeto de ensino] e em compreender os mecanismos e restrições. A teoria vai ao encontro da ilusão de uma identidade possível, e mesmo desejável, entre o objeto de saber e o objeto de ensino (SCHNEUWLY, 2009, p. 17-18).

Schneuwly (2009) averigua que, na sequência didática, os conhecimentos são decompostos e fragmentados, devido à sequencialização dos conteúdos, como também da sua progressão e funcionamento no sistema escolar. Nas palavras do autor,

[...] as situações de uso não podem ser transpostas tais quais, não podem ser reproduzidas fielmente em classe; elas se transformam necessariamente tomando outra significação no contexto escolar; e isso afeta os saberes ensinados que têm necessariamente outra função no quadro habitual, portanto, é necessário um novo contexto para os saberes ensinados (2009, p. 49).

Barros (2012) defende que, para que os conhecimentos sejam alvo de transposição didática, eles precisam passar por três níveis de transformação, a saber, 1. O processo em que o conhecimento científico é transformado para constituir saberes a ser ensinados; 2. O processo em que os saberes a serem ensinados se transformam em conhecimentos efetivamente ensinados; 3. Os conhecimentos efetivamente ensinados constituirão os saberes efetivamente aprendidos. Para que isso aconteça, os conhecimentos perpassam dois níveis de transposição didática: o externo e o interno.

A transposição didática externa compreende a transformação do conhecimento científico em saberes a serem ensinados, “[...] parte dos objetos do saber úteis fora da instituição escolar para constituir novos objetos escolares, mais eficazes, porque mais significativos para os alunos” (BARROS, 2012, p. 72). A transposição didática interna se relaciona ao segundo e ao terceiro nível de transformação, ou seja, “[...] a transposição interna envolve não somente a passagem dos saberes a ensinar aos objetos ensinados, mas na criação de dinâmicas e a sua transformação em situações de ensino” (DOLZ; GAGNON; CANELAS-TREVISI, 2009, p. 74 apud. BARROS, 2012, p 73).

O Interacionismo Sociodiscursivo compreende a transposição didática como equivalente ao trabalho de remanejamento e detalhamento dos conhecimentos relativos ao domínio linguístico-discursivo, mais especificamente os elementos referentes aos gêneros textuais, para situações de ensino-aprendizagem em contextos escolares para, assim, “[...] o educando melhorar sua

proficiência linguístico-comunicativa e, desse modo, circular adequadamente, com consciência crítico-cidadã, entre os ambientes sociais de diversas linguagens” (FERRAZ, 2012, p. 64).

Nesse contexto, os gêneros textuais não são mais instrumentos apenas de comunicação, mas, também, objeto de ensino-aprendizagem (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004), de modo que “[...] a ficcionalização revela-se, então, como uma operação geradora da ‘forma do conteúdo’ do texto, ela é o motor da construção da base de orientação da produção, colocando, particularmente, certas restrições sobre a escolha de um gênero discursivo” (SCHNEUWLY, 2004, p. 144, grifo do autor). Nesse processo, os gêneros ocupam espaço social diferente do local de origem e, conseqüentemente, sofrem modificações, visto a necessidade específica dos saberes com relação a sua constituição. Observamos que

[...] toda introdução de um gênero na escola é o resultado de uma decisão didática que visa a objetivos precisos de aprendizagem, que são sempre de dois tipos: trata-se de aprender a dominar o gênero, primeiramente, para melhor conhecê-lo ou apreciá-lo, para melhor saber compreendê-lo, para melhor produzi-lo na escola ou fora dela; e, em segundo lugar, de desenvolver capacidades que ultrapassam o gênero e que são transferíveis para outros gêneros próximos ou distantes. Isso implica uma transformação, pelo menos parcial, do gênero para que esses objetivos sejam atingidos e atingíveis com o máximo de eficácia (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p.80-81).

De acordo com Ferraz (2012), são três os níveis em que se concretizam a transposição didática: o sistema educacional, referente às orientações oficiais para o processo de ensino-aprendizagem, por exemplo, os Planos de Educação, os PCNs e a BNCC; o sistema de ensino, composto por documentos como Planejamento Político Pedagógico da escola, os projetos de ensino e o currículo escolar; e, por último, o sistema didático, que “[...] articulado aos outros níveis, é composto por professores, alunos e os conteúdos de ensino (NASCIMENTO, 2005); é o nível de concretização pragmática do processo de ensino” (FERRAZ, 2012, p. 65).

[...] O primeiro princípio de uma didática da produção escrita é que os objetivos sociais, tal como definidos pela política escolar de um determinado país, são absolutamente prioritários, e que a teoria deve estar a serviço desses objetivos sócio-políticos. Isso significa que não devemos simplesmente ‘aplicar’ as teorias ao ensino (*rejeição do aplicacionismo*), mas, ao contrário, *escolher* elementos teóricos que pareçam ser úteis e *adaptá-los* no quadro dos programas e dos métodos de ensino (princípio da *transposição didática*) (BRONCKART, 2010, p. 171, grifos do autor?).

Identificamos que a transposição didática se associa ao reconhecimento das práticas sociais, dos diversos contextos sociocomunicativos, das múltiplas práticas de linguagem, nos quais os participantes estão imersos, e das dificuldades presentes no processo de ensino-aprendizagem, que

são “[...] propulsoras de reformas educacionais, que, por sua vez, objetivam potencializar o domínio da língua para a formação integral do indivíduo e efetivam-se pela reestruturação das práticas pedagógicas; em extensão, pela própria transposição didática” (FERRAZ, 2012, p. 65).

Por fim, no sentido da transposição didática dos gêneros textuais na sala de aula, Gonçalves (2007) sintetiza a prática escolar em seis pontos: 1) produção do modelo didático; 2) escrita de uma produção inicial; 3) análise das produções iniciais e construção de um mapeamento das dificuldades dos aprendentes; 4) elaboração de sequência didática com seus respectivos exercícios e atividades variadas; 5) organização de lista de controle ou constatação para orientar a correção da produção inicial; 6) reescrita do texto como produto final. Em suma, observamos que são duas as etapas para a transposição do gênero textual na sala de aula: a construção/elaboração do modelo didático e a sequência didática.

2.4.1 Modelo Didático

De acordo com Gonçalves (2011), o termo “modelo didático” 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). Com esse intuito, 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 acordo com De Pietro e Schneuwly (2003), 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 linguageiras; 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).

De acordo com Ferraz (2012), pela elaboração do modelo didático, é possível observar as dimensões constitutivas dos gêneros textuais, à vista disso, escolhem-se 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 níveis da transposição didática, projeto de ensino da instituição escolar, da área de conhecimento e do professor” (FERRAZ, 2012, p. 67).

Ainda segundo Ferraz (2012), 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). O modelo didático se apresenta como análise de *corpus* de gêneros, com o objetivo de identificação dos elementos estáveis. Observamos na construção do modelo didático:

[...] 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).

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 (ZOZZOLI, 2014; SILVA JÚNIOR, 2017; SILVIO JÚNIOR; SANTANA, 2020). No processo educacional devem ser considerados também outros elementos, como “[...] os aspectos dialógicos, o agir comunicativo, as práticas sociais e as práticas de linguagem, pois 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,

compreende-se o modelo didático dos gêneros textuais como elemento de caráter operacional, visto que 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.

2.4.1.1 O resumo acadêmico e o seu modelo didático

De acordo com Gonçalves (2007), o gênero resumo se insere no contexto acadêmico suíço de modo “estranho”, visto que surge como alternativa aos textos literários, pois “[...] estes eram reservados aos melhores alunos e, para os alunos menos aplicados, o resumo entrou na escola elementar como uma solicitação de condensação de documentos para a leitura de textos mais técnicos como relatório, dossiês, etc” (GONÇALVES, 2007, p. 94). No contexto brasileiro, o resumo se insere nas instituições educacionais no século XX, objetivando ser elemento disciplinador, corretivo e punitivo, de modo que “[...] à solicitação de livros literários, pedia-se um resumo. Nos livros paradidáticos, havia encartes de atividades de resumo das leituras solicitadas pelos docentes. Ou seja, no Brasil e em terras francófonas, o resumo entrou como elemento de punição, de castigo” (GONÇALVES, 2007, p. 94).

Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2005) compreendem o gênero resumo como a apresentação sucinta dos conteúdos de um outro gênero, por meio da manutenção e reprodução da organização do texto-base, objetivando informar ao leitor acerca dos conteúdos, “[...] cujo enunciador é outro que não o autor do texto original (p. 91). Além disso, “o resumo não pode conter nenhum dado adicional nem avaliação explícita (MACHADO; LOUSADA; ABREU-TARDELLI, 2005, p. 91). De modo mais direto, as autoras entendem o resumo acadêmico como aquele que é produzido em contexto escolar, cujo objetivo difere dos demais tipos de resumo, uma vez que, geralmente, o aluno, que é o agente-produtor, conhece que o professor avaliará sua leitura do texto-base e, concomitante, da sua escrita. Os pesquisadores reconhecem que, assim, há a mudança no contexto de produção, “[...] entretanto, mesmo assim, exige-se que o aluno produza um texto que tenha as características principais e definidoras dos resumos em geral” (MACHADO; LOUSADA; ABREU-TARDELLI, 2005, p. 91) .

Na mesma perspectiva, Gonçalves e Barros (2019) entendem o resumo acadêmico como um gênero que é produzido no contexto acadêmico com fins de ensino-aprendizagem. Esse objetivo, de acordo com os autores, é o que o diferencia dos demais tipos de resumo produzidos

em contextos extraescolares. No mais, os pesquisadores destacam o caráter da produção do gênero estar relacionada à atividade de sala de aula, tendo o professor como avaliador do texto, como também a importância do contexto de produção para a delimitação do gênero.

Schneuwly e Dolz (1999) consideram o resumo acadêmico como uma variação de determinado gênero ou de um conjunto variado de gêneros. Os autores defendem que essa característica propicia tratar e analisar o gênero resumo acadêmico, a partir da gama extensa do gênero ao qual pertence e, dessa forma, “[...] descrever técnicas de escrita, no sentido mais amplo do termo, que são próprias às variações deste gênero” (SCHNEUWLY; DOLZ, 1999, p. 15), e, através disso, “[...] definir sua especificidade em relação às outras variedades” (SCHNEUWLY; DOLZ, 1999, p. 15). No mais, os pesquisadores entendem que o gênero em foco é um ponto final entre uma longa lista composta por resumos contextualizados e que se torna “[...] um eixo de ensino/aprendizagem essencial para o trabalho de análise e de interpretação de textos e, portanto, um instrumento interessante de aprendizagem” (SCHNEUWLY; DOLZ, 1999, p. 15).

Gonçalves (2007) destaca que, no ano de 2002, Machado se volta à produção de uma sequência didática do gênero resumo acadêmico. Para tanto, inicia seu texto diferenciando-o dos demais gêneros que apresentam o processo de sumarização. Além disso, Gonçalves (2007), a partir dos estudos de Machado, aponta o gênero resumo como sendo autônomo, isto é, “[...] ele não é considerado resumo quando está a serviço de uma resenha crítica ou de reportagens, por exemplo” (p. 95). Por fim, destaca-se que

[...] Atualmente, com os estudos e avanços do ISD, o resumo escolar, como qualquer outro gênero, deve-se instaurar numa perspectiva comunicativa, de acordo com as situações particulares e definidas e, evidentemente, ligadas à atividade social. Por isso, o estudante, colocando-se no seu papel social, deverá produzir um resumo a partir de um texto opinativo veiculado num jornal de circulação nacional para ser lido primeiramente pelo professor-pesquisador e, depois, pelos leitores do jornal escolar da instituição em que a pesquisa se efetua. Ou seja, o contexto de produção é elemento primordial para a boa consecução da atividade. Resumir, portanto, depende da razão pela qual se resume. Implica, pois, uma interpretação do texto-base tendo sempre em vista o destinatário. A distinção entre o essencial e o acessório depende da meta, do objetivo do agente-produtor. Rejeitamos, por isso, nesta pesquisa específica, qualquer trabalho representacionista de produção textual (GONÇALVES, 2007, p. 95).

Exposto isso, o modelo didático do gênero resumo acadêmico proposto por Gonçalves (2007) surge a partir das produções escritas de estudantes de Língua Portuguesa do Ensino Médio, que levaram em consideração a mesma situação comunicativa; das produções dos alunos; da

sequência didática proposta por Machado (2004); e por estudos desenvolvidos por especialistas sobre o assunto, a saber, Bain e Wirthner (GONÇALVES, 2007). A seguir, apresentamos o modelo didático do gênero resumo acadêmico proposto pelo autor:

Quadro 1 - Modelo didático do gênero resumo acadêmico.

Emissor/Papel social do produtor do texto	Um estudante determinado, no papel de “aluno-especialista”, conhecedor do texto-base a ser resumido e das capacidades implicadas na produção de um resumo, realiza uma ação de linguagem escrita.
Destinatário/Papel social do leitor	Professor-pesquisador, outros alunos da mesma instituição, professores, diretor de escola, pais, etc.
Objetivo do texto	Fazer o público leitor do resumo acadêmico tomar conhecimento dos aspectos fundamentais/prioritários do texto-base.
Mobilização dos conteúdos	O agente-produtor deve trazer conteúdos prioritários do texto-base, parafraseá-lo, com o intuito supracitado. O estudante, ao produzir este resumo, não estará se posicionando, mas, de outro modo, parafraseará a tese, os argumentos e a conclusão do texto matriz.
Plano global do texto	Geralmente, apresenta as seguintes características: nome do texto a ser resumido, local de publicação, seção, etc. Estes elementos costumam aparecer, com muita frequência no primeiro parágrafo e serem retomados posteriormente ao longo do resumo. Além disso, são apresentados/discutidos os conteúdos das diferentes partes do texto-fonte.
Estratégias	O texto resumido deve ser uma paráfrase do texto original, sem que haja qualquer tipo de apreciação pelo agente-produtor de resumos.
Tipo de discurso	Discurso predominantemente teórico, marcado pelo distanciamento principalmente, pelo presente de valor genérico, pela frequência de frases declarativas, ausência de marcas de 1ª e 2ª pessoas do singular.
Tipos de sequência textual	Descritivas das ações do texto-base.
Coesão	Expressões nominais definidas.
Vozes	Apresenta a voz do aluno expositor e a voz do autor do texto resumo.
Modalizações	Lógicas.
Léxico	Em relação às escolhas lexicais, são fortemente influenciados pelo conteúdo temático do texto.
Aspectos linguístico-discursivos	Presente atemporal e frases declarativas.

Fonte: Gonçalves, (2007, p. 96-98).

A transposição didática do resumo acadêmico, a partir das adaptações produzidas do modelo de referência, possibilita que o gênero se torne um objeto ensinável compatível com à

situação didática, a sequência didática e os objetivos de ensino aprendizagem, de forma a contribuir com os diversos contextos de aprendizagem e, de modo mais específico, a aprendizagem e desenvolvimento das capacidades de linguagem dos estudantes.

2.5 Sequência Didática

Em sua gênese, o termo “sequência didática” (SD) se relacionava a sequências e distintos objetos do conhecimento (GONÇALVES, 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, segundo os autores, 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).

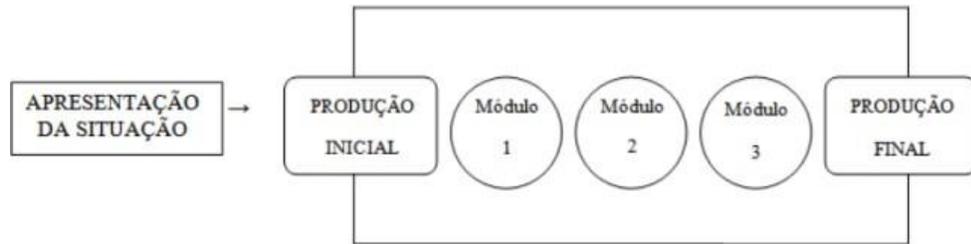
Além disso, como apontado por Silva (2015), a SD é adotada como estratégia de ensino que auxilia aos estudantes na sua progressão no uso e domínio dos gêneros textuais que circulam na sociedade, uma vez que “[...] o que é visado é o domínio, o mais perfeito possível, do gênero correspondente à prática 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 (2004), 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. A seguir, apresentamos síntese proposta pelos autores:

Figura 2 – Esquema da sequência didática.



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

O primeiro momento está caracterizado pela apresentação aos alunos do gênero a ser estudado. Barros (2012, p. 79), 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, a partir daí, elaborar um programa de módulos para superação das dificuldades observadas nas produções do gênero. Logo, os módulos estão compostos por atividades e exercícios específicos para a resolução dos problemas encontrados. De acordo com Barros (2012, p. 79),

[...] 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; escuta; 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 uma produção final do gênero trabalhado 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.

Após discutirmos sobre os pressupostos teóricos que embasaram a pesquisa, a seguir, apresentamos a metodologia da investigação. Desse modo, situamos a pesquisa no campo da Linguística Aplicada. Posteriormente, descrevemos o caráter metodológico da pesquisa documental. Por fim, discorreremos sobre a sequência didática investigada.

3 METODOLOGIA

Nesse capítulo, discorreremos sobre a trajetória metodológica da presente investigação. Para tanto, situamos nossa pesquisa no campo da Linguística Aplicada. Em seguida, discorreremos sobre os princípios metodológicos da pesquisa documental. Por fim, apresentamos a sequência didática produzida por Anna Rachel Machado, Eliane Lousada e Lília Santos Abreu-Tardelli, assim como o procedimento de análise da SD.

3.1 Linguística Aplicada

A pesquisa se situa no campo da Linguística Aplicada (LA), que, de acordo com Moita Lopes (1996), objetiva investigar problemas relativos ao uso da linguagem “[...] em contextos de ação ou em contextos institucionais, ou seja, há um interesse pelo estudo das pessoas no mundo” (MOITA LOPES, 1996, p. 123), de maneira a proporcionar “[...] o estudo de práticas específicas de uso da linguagem em contextos específicos” (SIGNORINI, 1997, p. 101).

Nesse sentido, compreendemos que essa percepção da LA rompe com o entendimento inicial “[...] sob a visão de que seu objetivo seria aplicar teorias linguísticas [...] principalmente, ao ensino de línguas [estrangeiras]” (MOITA LOPES, 2006, p. 17 – 18). Essa visão, de acordo com Moita Lopes (2006), seria reducionista, simplista e unidirecional. Além disso, acreditamos que essa percepção advenha do surgimento da LA enquanto área que, inicialmente, atuou como subárea dos estudos do campo da Linguística (CELANI, 1992).

Moita Lopes (2006) advoga que, no Brasil, a LA tem se estendido para outros campos e contextos de investigação, não se voltando unicamente para a sala de aula de língua estrangeira, mas, também, para contextos como a “[...] sala de aula de LM para empresas, para as clínicas de saúde, para a delegacia de mulher, etc., ainda que predominem aspectos referentes à educação linguística” (MOITA LOPES, 2006, p. 19). Na mesma perspectiva, Zozzoli (2010) aponta que a área da Linguística Aplicada atualmente se define enquanto

[...] Estudos de natureza transdisciplinar voltados para os usos situados da linguagem e, cobrindo, portanto, vastos campos de interesse como questões de ensino e aprendizagem de línguas, identidade e subjetividade, cultura, educação e linguagens, linguagens e representações, enfoques textuais e discursivos, letramentos, práticas sociais da linguagem mediadas por computador, tecnologias da informação e comunicação, tradução, formação de professores de línguas, entre outros (ZOZZOLI, 2012, p. 02).

Costa et al. (2016) consideram que, a partir dos avanços dos estudos a respeito da linguagem, a LA passa a assumir fronteiras inter/transdisciplinares, deixando de ser, nessa nova compreensão, uma subárea da Linguística e assumindo-se enquanto campo de investigação autônoma. Assim, os autores se referem à LA como área que produz ciências e conhecimentos em caráter inter/transdisciplinar e “[...] que busca a problematização e a compreensão de questões da linguagem que possam responder à necessidade da sociedade contemporânea” (COSTA et al., 2016, p. 46).

Nessa perspectiva, a LA propõe o diálogo com outros campos dos conhecimentos, com o fim de contribuir para suas preocupações, que envolvem os usos da linguagem. Em outras palavras, “[...] a LA vem buscando de outras áreas encaminhamentos para explicar os eventos pelos quais se preocupa, áreas essas que não estão diretamente vinculadas ao estudo da linguagem [...], mas que contribuem com novas percepções” (MOREIRA JÚNIOR, 2016, p. 27).

Moita Lopes (2006) argumenta que a escolha por um arcabouço teórico inter/transdisciplinar na LA se deu pela necessidade de abarcar a “[...] complexidade dos fatos envolvidos com a linguagem” (p. 19). Em vista disso, o pesquisador da LA precisa se envolver com conhecimentos que atravessam outros campos do conhecimento, com o propósito de gerar “[...] configurações teórico-metodológicas próprias, isto é, não coincidentes e nem redutíveis às contribuições das disciplinas de referências (SIGNORINI, 1998, p. 13 apud MOITA LOPES, 2006, p. 19). No mais, o autor destaca que a inter/transdisciplinaridade propicia a LA escapar de pressupostos preestabelecidos e que desvela “[...]o que não é facilmente compreendido ou o que escapa aos percursos de pesquisa já traçados” (MOITA LOPES, 2006, p. 19).

À vista disso, assumimos o caráter inter/transdisciplinar da Linguística Aplicada, visto que adotamos múltiplos campos do conhecimento que contribuíram para a realização da investigação e que “[...] colaboraram com o estudo em uma situação dinâmica de fluidez em que a linguagem é construída e que, dessa forma, compõe-nos. Em outras palavras, entendo [entendemos] que o saber vai além do domínio de cada disciplina ou conhecimento em particular, isolado” (MOREIRA JÚNIOR, 2016, p. 27).

Por fim, no Brasil, o ingresso do Interacionismo Sociodiscursivo aconteceu em meio às reformulações das políticas educacionais e do avanço da área da Linguística Aplicada. O primeiro

programa de pós-graduação e pesquisa a disseminar os pressupostos teóricos-metodológicos do ISD no país foi o Programa de Estudos Pós-graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Assim, compreendemos a importância, no Brasil, da LA para o desenvolvimento dos estudos do ISD.

3.2 O tipo de pesquisa

A presente dissertação, 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. Nesse sentido, afasta-se da pesquisa bibliográfica que, para o autor, “[...] utiliza fundamentalmente as contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto” (GIL, 2008, p. 45). Além disso, o autor destaca que, “[...] enquanto na pesquisa bibliográfica as fontes são constituídas sobretudo por material impresso localizado nas bibliotecas, na pesquisa documental, as fontes são muito mais diversificadas” (GIL, 1994, p. 46).

Silva et al. (2009) entendem a pesquisa documental como um método indireto de compreender e de se aproximar da realidade social, a partir da análise de diversos documentos produzidos pelos seres humanos e que revelam “[...] o seu modo de ser, viver, e compreender um fato social. Estudar documentos implica fazê-lo a partir do ponto de vista de quem os produziu” (p. 4557). Para os autores, ao assumir essa perspectiva, é necessário ter “cuidado e perícia por parte do pesquisador para não comprometer a validade do seu estudo” (p. 4557).

De acordo com Kripka, Scheller e Bonotto (2015), a pesquisa documental está compreendida como tipo de pesquisa focada na análise de dados provenientes de documentos e, com isso, objetiva a extração de informações neles contidas para determinado fenômeno. Para isso, “[...] se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos” (KRIPKA; SCHELLER; BONOTTO, 2015, p. 58), de modo que documentos não se restringem apenas a textos escritos, mas elementos escritos e não escritos, como, por exemplo, imagens, filmes, vídeos, entre outros, que “[...] são utilizados como fontes de informações, indicações e esclarecimentos que trazem seu conteúdo para elucidar determinadas questões e servir de provas para outras, de acordo com o interesse do pesquisador” (FIGUEIREDO, 2007, apud SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 5).

Na mesma perspectiva, Bravo (1991, apud SILVA, *et al.*, 2009, p. 4557) compreende documentos como “[...] todas as realizações produzidas pelo homem que se mostram como indícios de sua ação e que podem revelar suas ideias, opiniões e formas de atuar e viver”. Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009) destacam a necessidade de apreciação e valorização dos documentos nas pesquisas, visto que, “[...] a riqueza das informações que deles podemos extrair e resgatar justifica o seu uso em várias áreas das Ciências Humanas e Sociais porque possibilita ampliar o entendimento dos objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e cultural” (p. 2).

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, voltando-se 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.).

À vista disso, acreditamos 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 resumo acadêmico, ao contrário, propomo-nos e realizamos uma relação direta com a SD, de modo a produzirmos nossa própria análise do material. Assim, fomos os pesquisadores diretos dessa fonte primária.

Gil (1994) apresenta vantagens na realização da pesquisa documental, como: os documentos representam uma fonte rica e estável de dados, visto que subsistem no decurso do tempo; custo inexistente ou consideravelmente baixo, ou seja, para realizar a pesquisa, muitas vezes, apenas é necessário tempo por parte do pesquisador; por último, a não exigência do contato entre os sujeitos da pesquisa e o pesquisador.

Kripka, Scheller e Bonotto (2015) apontam outras vantagens, a saber: documentos representam fontes não reativas, ou seja, possibilitam “[...] a obtenção das informações após longos períodos de tempo ou quando a interação com as pessoas podem alterar seu comportamento comprometendo os dados” (KRIPKA; SCHELLER; BONOTTO, 2015, p. 70); de mais a mais, os documentos podem ser compreendidos como fonte natural de informação contextualizada, ou seja, surgem em determinado contexto e fornecem informações acerca dele; além disso, esse tipo de pesquisa é apropriado em contextos em que se investiga determinado fenômeno já ocorrido e que “[...] se estendeu por determinado tempo, buscando criar numa linha de tempo comportamentos de um determinado evento” (KRIPKA; SCHELLER; BONOTTO, 2015, p. 70).

No mais, os autores destacam que o uso desse tipo de pesquisa é apropriado em situações nas quais o pesquisador está interessado em investigar o fenômeno “[...] a partir da própria expressão ou linguagem dos sujeitos envolvidos, como as formas de produção escrita (trabalhos acadêmicos, diários, cartas, entre outros)” (KRIPKA; SCHELLER; BONOTTO, 2015, p. 70). Por fim, a última vantagem está relacionada ao uso de métodos de pesquisa não intrusivos, como também dados gerados “[...] com finalidades práticas no campo em estudo, o que possibilita novas perspectivas sobre os processos, permitindo que se vá além das perspectivas dos membros do campo” (KRIPKA; SCHELLER; BONOTTO, 2015, p. 70).

Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009) evidenciam que, durante a pesquisa documental, o pesquisador utiliza documentos para a coleta de informações referentes a determinado fenômeno e, para tanto, investiga-os, examina-os e utiliza de técnicas pertinentes para sua análise e manuseio. Além disso, estabelece e segue estágios e procedimentos. No mais, “[...] organiza informações a serem categorizadas e posteriormente analisadas; por fim, elabora sínteses” (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 4). A partir dos estudos de Gaio, Carvalho e Simões (2008), Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009) demonstram que:

[...] Para pesquisar precisamos de métodos e técnicas que nos levem criteriosamente a resolver problemas. [...] é pertinente que a pesquisa científica esteja alicerçada pelo método, o que significa elucidar a capacidade de observar, selecionar e organizar cientificamente os caminhos que devem ser percorridos para que a investigação se concretize (GAIO; CARVALHO; SIMÕES, 2008, p. 148 apud SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 4).

Nesse sentido, para realizar a investigação, adotamos as fases da pesquisa documental propostas por Gil (1994), de modo que, inicialmente, determinamos o objetivo geral e os

específicos da pesquisa. Em seguida, elaboramos o pré-projeto que serviria como plano de trabalho. Logo, identificamos a fonte a ser analisada, aqui a SD do gênero resumo acadêmico. Posteriormente, localizamos e estudamos os pressupostos teóricos que embasariam a pesquisa e a análise/interpretação dos dados. Depois, realizamos o tratamento e análise da sequência didática proposta, sempre “[...] em observância aos objetivos e ao plano da pesquisa” (GIL, 1994, p. 88). Por fim, planejamentos, construímos logicamente e escrevemos a dissertação, com vistas a demonstrar todo o processo da pesquisa.

3.3 O corpus da pesquisa e o procedimento da análise

A sequência didática do gênero resumo acadêmico analisada está no livro “Resumo”, de autoria de Anna Rachel Machado, Eliane Lousada e Lília Abreu-Tardelli, publicado inicialmente em 2004. Atualmente, o livro está na 15ª reimpressão da sua primeira edição. O livro constitui a coleção “Leitura e Produção de textos Técnicos e Acadêmicos”, publicada pela editora Parábola, que objetiva fomentar o compêndio de material didático referente à produção dos gêneros textuais mais utilizados no contexto escolar e acadêmico. Além do *Resumo*, fazem parte da coleção as obras: *Resenha* (MACHADO; LOUSADA; ABREU-TARDELLI, 2004); *Planejar gêneros acadêmicos* (MACHADO; LOUSADA; ABREU-TARDELLI, 2005); *Como escrever e ilustrar um artigo científico* (GUSTAVII, 2017); *Trabalhos de pesquisa: diários de leitura para a revisão bibliográfica* (MACHADO; LOUSADA; ABREU-TARDELLI, 2007); *Artigo de opinião: sequência didática funcionalista* (CASSEB-GALVÃO; DUARTE, 2018).

Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004) afirmam que a coleção surge a partir da constatação do gradativo crescimento de dificuldades e problemas encontrados por estudantes da graduação e pós-graduação na composição de gêneros textuais do âmbito escolar, acadêmico e científico, mais especificamente, “[...] da produção de resumos escolares, de resenhas críticas, de relatórios, de projetos de pesquisa e artigos científicos, dentre outros” (p. 13).

Em busca de compreender o problema, destacam que são muitas as causas dessas dificuldades, apontando, de forma específica, a falta de ensino sistemático dos gêneros acadêmicos orientado por materiais didáticos apropriados. No mais, argumentam que, frequentemente, são solicitados aos alunos gêneros que não são ensinadas a eles, fazendo com que busquem o conhecimento por conta própria, demandando muito esforço. De acordo com as autoras,

[...] Na maioria das vezes, subsiste a crença de que há uma “capacidade” geral para a escrita, que, se bem desenvolvida, nos permitiria produzir de forma adequada textos de qualquer espécie. Outras vezes, acredita-se que o mero ensino da organização global mais comum do gênero seja suficiente para que o aluno chegue a um bom texto (MACHADO; LOUSADA; ABREU-TARDELLI, 2004, p. 13).

Machado, Lousada e Abreu-Tardelli defendem, a partir de estudos da área, que esse raciocínio está incorreto. Para as pesquisadoras, “[...] a complexidade característica dos gêneros exige o desenvolvimento de muitas outras capacidades” (2004, p. 13), ou seja, organizar globalmente determinado texto em sua forma canônica ou ser um escritor proficiente na língua são apenas alguns dos elementos necessários para a produção adequada de determinado gênero textual. Sob esse prisma, é que foi organizada e produzida a coleção “Leitura e Produção de Textos Técnicos e Acadêmicos”.

A obra fundante e inicial da coleção é a SD resumo acadêmico, publicada na obra intitulada *Resumo*, em 2004, escrita como material de aprendizado acerca da produção do gênero resumo acadêmico. A escolha pelo gênero resumo acadêmico, de acordo com Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004), dá-se 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 da época sobre ensino-aprendizagem de produção de textos e características do gênero resumo, 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 avaliativo e de revisão final.

Os procedimentos de aprendizagem do gênero, compreendidos aqui na pesquisa como sequência didática, estão divididos em 10 seções, como observado no quadro a seguir:

Quadro 2 – Organização da sequência didática.

SEÇÃO	TÍTULO
1	O gênero resumo escolar/acadêmico
2	O gênero resumo escolar/acadêmico e outros gêneros
3	Sumarização: processo essencial para a produção de resumos
4	A influência dos objetivos na sumarização
5	A compreensão global do texto a ser resumido
6	A localização e explicitação das relações entre as ideias mais relevantes do texto

7	Menção ao autor do texto resumido
8	Atribuição de atos ao autor do texto resumido
9	Recapitulação dos procedimentos para a produção do resumo
10	Avalie você mesmo

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

Em cada seção, observamos que são apresentados os objetivos a serem alcançados; são propostas atividades a serem realizadas pelo aprendente; e, por fim, são sugeridas atividades para uma formação continuada e/ou aprofundamento do gênero em foco. Por último, destacam as autoras que as atividades propostas possibilitam ao professor desenvolver seu trabalho e ajudam ao aluno a conhecer e a produzir adequadamente o gênero resumo acadêmico. Não como fórmula milagrosa e suficiente, mas, sim, “[...] com base no desenvolvimento individual de cada aluno e nas discussões em sala de aula, alunos e professores podem – e devem – criar outras atividades semelhantes, para que essa aprendizagem se consolide e se amplie” (MACHADO, LOUSADA; ABREU-TARDELLI, 2004, p. 14).

A escolha pela SD proposta se deu por sua influência e contribuição para os estudos de gêneros textuais no Brasil, visto que a obra em si, como também a coleção “*Leitura e Produção de textos Técnicos e Acadêmicos*”, desde a sua gênese, continua sendo uma referência para a área dos estudos da linguagem. O material é constantemente referência e implica grandemente para os processos de ensino-aprendizagem de língua portuguesa.

A partir da delimitação do corpus de investigação, realizamos o tratamento e, concomitantemente, constituímos os procedimentos de análise, de modo que identificamos os objetivos das atividades propostas nas dez seções/módulos, observando aspectos como: os gêneros trabalhados nas atividades, no caso da SD, os tipos de resumo; os comandos e ações a serem realizadas pelos estudantes nos exercícios; as capacidades da linguagem que as autoras da obra propunham desenvolver ou mobilizar nos alunos através dos comandos e propostas de atividades.

A partir disso, adotamos as categorias de análise da sequência didática propostas por Gondim (2012): para compreender o desenvolvimento da capacidade de ação, consideramos as atividades propostas referentes ao contexto de produção do gênero em foco; para constatar o 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 textual global 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.

Após discutirmos brevemente sobre a Linguística Aplicada, situarmos a pesquisa nos pressupostos metodológicos da pesquisa documental e, por fim, apresentamos a sequência didática do gênero resumo acadêmico, a seguir, realizamos as análises da SD e propomos atividades complementares.

4 ANÁLISE DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA DO GÊNERO RESUMO ACADÊMICO

Nessa seção, destinada à parte analítica dos dados da dissertação, descrevemos e analisamos a sequência didática proposta no *Resumo* (MACHADO; LOUSADA; ABREU-TARDELLI, 2004). De modo mais específico, analisamos as capacidades de linguagem das atividades que compõem a SD e propomos atividades complementares, a partir dos pressupostos teóricos do Interacionismo Sociodiscursivo.

4.1 Análise das atividades da SD e as capacidades de linguagem

O Interacionismo Sóciodiscursivo esclarece que as práticas de linguagem são instrumentos para o desenvolvimento do pensamento consciente do ser humano (FLORÊNCIO; LIMA, 2021), não somente no tocante à compreensão, como também no desenvolvimento das capacidades de agir e na formação da identidade do indivíduo, de maneira que “[...] as capacidades de pensamento são marcadas não só por aspectos puramente cognitivos, mas fundamentalmente pelo sociocultural e pela linguagem” (p. 608).

Na escrita de um texto, o agente-produtor mobiliza uma diversidade de conhecimentos que foram/são internalizados a partir de experiências cognitivas e sócio-linguageiras. Esses conhecimentos são compreendidos como as capacidades de linguagem, a saber: capacidade de ação, referente às características do contexto e do referente; capacidade discursiva, relativa à mobilização de modelos discursivos; capacidade linguístico-discursiva, relacionada ao domínio das operações psicolinguísticas e as unidades linguísticas (FLORÊNCIO; LIMA, 2021).

À vista disso, realizamos a análise das seções propostas na SD do gênero resumo acadêmico, objetivando compreender quais capacidades de linguagem subjazem às atividades disponibilizadas no material e propor outras atividades complementares.

Inicialmente, observamos de modo geral que, 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 3 – Capacidades de linguagem mobilizadas na SD prescritada.

Capacidade de ação	Capacidade discursiva	Capacidade linguístico-discursiva
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 mobilizaram a capacidade de ação; 5 desenvolveram a capacidade discursiva; 6 trabalharam com a capacidade linguístico-discursiva.

Embora tenhamos realizado uma síntese em que 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). Compreendemos que, na sequência didática, as capacidades contribuem para a progressão da autonomia do estudante na manipulação/composição 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.

Além disso, construímos um quadro com a sinopse dos módulos da SD do gênero em foco, com vistas a apresentar o título da seção, o número de atividades disponibilizadas, o objetivo do módulo, a capacidade de linguagem subjacente às atividades e, por fim, os objetivos de ensino da seção.

Quadro 4 – Sinopse dos módulos da sequência didática do gênero em foco.

Módulo	Nº de atividades	Objetivo	Capacidades de linguagem	Objetos de ensino

1 O gênero resumo escolar/acadêmico	2	Introduzir a noção do gênero resumo escolar/acadêmico.	Capacidade de ação; capacidade discursiva; capacidade-linguístico-discursiva.	Os tipos de resumo.
2 O gênero resumo escolar/acadêmico e outros gêneros	4	Diferenciar e identificar o gênero resumo escolar/acadêmico de outros gêneros textuais.	Capacidade de ação.	Os diversos gêneros; Resumo escolar/acadêmico X outros gêneros textuais.
3 Sumarização: processo essencial para a produção de resumos	2	Explorar procedimentos de redução dos discursos.	Capacidade discursiva	Os procedimentos de redução do resumo escolar/acadêmico.
4 A influência dos objetivos na sumarização	3	Explicitar a sumarização de diferentes tipos de informações.	Capacidade de ação	O remetente.
5 A compreensão global do texto a ser resumido	8	Enfocar as diferentes fases da produção do resumo escolar/acadêmico.	Capacidade de ação; capacidade discursiva; capacidade linguístico-discursiva.	As fases da produção do resumo escolar/acadêmico; O contexto de produção; O autor do resumo; O corpo do texto; Os temas dos resumos.
6 A localização e explicitação das relações entre as ideias mais relevantes do texto	7	Desenvolver a organização global do texto e as relações entre as ideias centrais.	Capacidade discursiva; capacidade linguístico-discursiva.	Os organizadores textuais; Os mecanismos de textualização; As relações entre as ideias do resumo e a explicitação das relações entre as ideias do texto.
7 Menção ao autor do texto resumido	4	Evidenciar o autor do texto resumido.	Capacidade linguístico-discursiva.	Modos de mencionar os autores dos textos resumidos.
8 Atribuição de atos ao autor do texto resumido	4	Atribuir atos ao autor do texto resumido.	Capacidade linguístico-discursiva.	Os mecanismos enunciativos: pessoa, modos e tempos verbais, modalizadores.

9 Recapitulação dos procedimentos para a produção do resumo	2	Recapitular as etapas necessárias para a produção do resumo escolar/acadêmico.	Capacidade de ação; capacidade discursiva; capacidade linguístico-discursiva	Retomada de todo o conteúdo.
10 Avalie você mesmo	10	Avaliar o resumo escrito por si próprio.	Capacidade de ação; capacidade discursiva; capacidade linguístico-discursiva	Avaliação formativa.

Fonte: Autor, 2023.

A partir do quadro, identificamos que a proposta de trabalho da SD segue, em partes, o esquema proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010). Além disso, dispõe/apresenta características procedimentais que determinam e qualificam uma SD, conforme proposto por Oliveira, Gonçalves e Parisotto (2023). De modo mais claro, a SD objetiva ajudar estudantes, independente do período acadêmico, a dominar o gênero resumo acadêmico, “[...] estando centrada na aquisição de procedimentos e práticas” (OLIVEIRA; GONÇALVES; PARISOTTO, 2023, p. 42). Para tanto, propõe atividades que contribuirão para a aprendizagem das especificidades do gênero e, conseqüentemente, o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos.

Assim, compreendemos que, com o suporte da SD analisada, os alunos 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, como também atividades e exercícios diversos acerca do gênero textual.

Por conseguinte, observamos que não há na SD uma proposta de apresentação do gênero resumo escolar/acadêmico que, de acordo com Silva (2015), é o momento de apresentação/exposição de um projeto definido de comunicação para o aprendiz. Nesse sentido, faz-se necessário focar o gênero textual pretendido no processo de ensino-aprendizagem, articulando-o a temáticas relevantes socialmente. Assim, ao não propor essa etapa, apaga-se um momento fundamental para o processo de ensino do aluno, visto que, nessa fase, 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 dos autores,

[...] 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).

A fim de sanar essa lacuna, propomos que seja acrescida, no início da SD, a seguinte apresentação da situação:

Quadro 5 – Proposta de atividade de apresentação da situação da SD.

Caro estudante,

Na sua vida acadêmica, você já sentiu a necessidade de elaborar um resumo acadêmico seja para a apresentação de um seminário, estudar para uma prova ou como uma atividade solicitada pelo professor? Se sim, no ato composicional do gênero, você apresentou/identificou dificuldades referentes ao tema e à ideia principal do texto-fonte? Foi fácil destacar as informações principais e diferenciar o que é uma informação essencial de uma não essencial? Você avalia que esse processo é tranquilo?

Caso você compreenda que esse processo é difícil e preocupante, essa sequência didática contribuirá para o seu desenvolvimento acadêmico e domínio do gênero resumo acadêmico. Para tanto, esse material buscará contribuir para que esse momento seja interessante, através de um conjunto de procedimentos e atividades que objetivam ensinar/recordar/desenvolver estratégias que contribuem para a aprendizagem, elaboração e domínio do gênero resumo acadêmico, como instrumento de estudo e melhoria do rendimento acadêmico.

Para iniciar, propomos um questionário para uma autoavaliação inicial, que servirá para que você possa, posteriormente, avaliar sua aprendizagem:

A prática de fazer resumos é constante em sua vida acadêmica? Justifique.

Em sua opinião, o que é e para que serve um resumo acadêmico?

Em que contexto social é solicitado um resumo acadêmico?

Algum professor já solicitou que você produza um resumo acadêmico? Com qual objetivo?

Em sua opinião, o que não pode faltar em um resumo acadêmico?

Quais estratégias você adota para produzir um resumo acadêmico?

Quais as suas dificuldades em relação à elaboração de um resumo acadêmico?

Fonte: Autor, 2023.

Essa etapa inicial contribuirá para que o aprendiz compreenda o objetivo que se pretende alcançar ao término da sequência didática, também servirá para esclarecer ao estudante os procedimentos e estratégias adotadas para o domínio do gênero. Além disso, prepara o aprendiz para a etapa seguinte, que é a discussão sobre o gênero resumo acadêmico e a escrita da produção inicial.

Em sequência, a primeira seção da SD, intitulada de “O gênero resumo escolar/acadêmico”, objetiva iniciar a discussão sobre o gênero resumo acadêmico, a partir dos conhecimentos que os alunos têm sobre esse gênero. Para tanto, identificamos que são propostas duas atividades norteadoras, a primeira referente à leitura de resumos sobre o artigo *A cultura da paz* do escritor, professor, teólogo e filósofo Leonardo Boff, objetivando a escolha aquele que o aluno acredita ser melhor resumo; a segunda se relaciona a justificativa da escolha do melhor resumo do artigo. A seguir, apresentamos as análises das atividades:

Figura 3 – Recorte da atividade 1 da seção 1.

1. Leia os resumos a seguir do artigo *A cultura da paz* de Leonardo Boff². Mesmo sem ainda ter lido o texto mencionado, assinale o resumo que acredita ser o melhor resumo escolar/acadêmico.

() **Resumo 1**

Ele diz que a cultura dominante se caracteriza pela vontade de dominação da natureza e do outro. É possível superar a violência? Freud diz que é impossível controlar o instinto de morte. Boff diz que a evolução humana sempre esteve regida pela violência. Em segundo lugar, a cultura patriarcal instalou a dominação da mulher pelo homem e que a lógica de nossa cultura é a competição. Veja-se, por exemplo, o número de atos de violência contra a mulher em São Paulo. Precisamos opor a cultura da paz à cultura da violência. Onde buscar as inspirações

2 Artigo disponível no site <http://www.leonardoboff.com/>. Último acesso em 18/02/2004. Originalmente publicado no *Jornal do Brasil*, 8 de fevereiro de 2002, p. 9.



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

Ao prescrutar a primeira atividade, observamos que, além de situar o estudante em relação ao gênero estudado, a proposta contribui para o desenvolvimento da capacidade da ação, proposta defendida por Dolz e Schneuwly (2004), visto que a atividade sugere a análise de diversos textos do mesmo gênero, objetivando que o aluno explore e avalie as produções no que se refere o melhor exemplo do gênero resumo escolar. Nesse sentido, compreendemos que o desenvolvimento da capacidade de ação está na avaliação da adequação dos textos à situação na qual a comunicação está sendo processada (CRISTOVAO et al., 2010).

Figura 4 – Recorte da atividade 2 da seção 1.

2. Assinale as alternativas que justifiquem a escolha do melhor resumo dentre os três que foram dados.

- a. correção gramatical e léxico adequado à situação escolar/acadêmica;
- b. seleção das informações consideradas importantes pelo leitor e autor do resumo;
- c. seleção das informações colocadas como as mais importantes no texto original;
- d. indicação de dados sobre o texto resumido, no mínimo autor e título;
- e. o resumo permite que o professor avalie a compreensão do texto lido, incluindo a compreensão global, o desenvolvimento das idéias do texto e a articulação entre elas;
- f. apresentação das idéias principais do texto e de suas relações;
- g. comentários pessoais misturados às idéias do texto;
- h. menção ao autor do texto original em diferentes partes do resumo e de formas diferentes;
- i. menção de diferentes ações do autor do texto original (o autor questiona, debate, explica...);
- j. texto compreensível por si mesmo;
- k. cópia de trechos do texto original sem guardar as relações estabelecidas pelo autor ou com relações diferentes.

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

Na segunda atividade, identificamos que se busca o desenvolvimento das três capacidades de linguagem. De modo mais específico, desenvolve-se a capacidade de ação porque propicia que os estudantes construam sentidos mediante as representações de elementos do contexto de produção, por exemplo, o agente-produtor e o leitor do texto. Além disso, propicia que o estudante realize inferências sobre o assunto, o objetivo do texto, o conteúdo temático, a posição social ocupada pelo receptor, entre outros. Para o desenvolvimento da capacidade discursiva, a atividade possibilita que o aluno reconheça a organização do texto, as ideias principais e as suas relações no folhado textual. E, por conseguinte, o desenvolvimento da capacidade linguístico-discursivo se dá pela análise da adoção adequada de verbos para mencionar o autor original do texto.

Em suma, compreendemos que esse momento contribui para orientar os estudantes acerca do gênero estudado. As atividades aproximam o aluno dos textos e, conseqüentemente, do gênero,

por meio de uma relação interativa, produzindo formas de prever e criar modos de leitura, como também estratégias de compreensão daquilo que o texto oferece como novo (SIMÕES et al., 2012).

Em seguida, após a apresentação da situação e do gênero, espera-se a produção inicial do gênero estudado. No entanto, observamos que, na SD, também não há a solicitação da produção 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. Conseqüentemente, o aprendiz, provavelmente, apresentará dificuldades para compreender os problemas referentes à escrita e ao domínio do gênero pretendido. Ao fim da SD, 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. Sendo assim, não contribui para que o estudante reflita sobre suas dificuldades, tampouco para avaliar qualitativamente seu desenvolvimento na aprendizagem do gênero.

Figura 5 – 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).

Destacamos que, ao ser adotado por professores em sua prática docente, a SD deverá ser adaptado para solicitar uma produção inicial, visto que, nesse processo, o docente poderá diagnosticar as dificuldades dos seus alunos e, após isso, trabalhar com as seções seguintes para dirimir esses problemas, permitindo 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 escolar acadêmico/escolar.

Com o objetivo de contribuir para a melhoria da SD, propomos que seja acrescentada ao módulo 1 a seguinte atividade de produção inicial:

Quadro 6 – Proposta de produção inicial

Produção Inicial
<p>Inicialmente, discutimos sobre a apresentação de situação da presente sequência didática, posteriormente, realizamos duas atividades para um melhor conhecimento do gênero em foco. Agora, com o objetivo de compreender/verificar aquilo que você já sabe sobre o gênero e identificar as dificuldades, solicitamos que você produza um resumo acadêmico. Para tanto, leia o texto seguinte, <i>Truculência na Internet</i> de Marcelo Leite, e faça um resumo acadêmico.</p>

Fonte: Autor, 2023.

A partir dessa atividade, compreendemos que os estudantes revelarão para si mesmos as capacidades de que dispõem sobre o gênero resumo acadêmico, como também servirá para diagnosticar as potencialidades e necessidades dos estudantes no que se refere à elaboração de resumos⁴. Além disso, sugerimos que seja adicionada uma ficha de controle/constatação, proposta

⁴ Destacamos que a escolha pelo texto “Truculência da Internet” de Marcelo Leite se deu a partir da pesquisa desenvolvida por Gonçalves (2007).

por Gonçalves (2007), conjuntamente com a produção inicial, de modo a elencar para o aprendiz as categorias de avaliação, revisão e reescrita de sua produção textual.

Quadro 7 – Proposta de ficha de controle/constatação da produção inicial.

- | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ol style="list-style-type: none"> 1) Antes de resumir, você detectou a questão discutida, os argumentos, o ponto-de-vista defendido, o ponto-de-vista rejeitado e a conclusão? 2) Seu resumo apresenta dados como o nome do autor do texto resumido e o título do texto original? 3) Você selecionou as informações prioritárias, de modo que o professor possa avaliar sua compreensão global do texto? 4) Seu resumo é compreensível por si mesmo, isto é, é possível compreendê-lo sem ler o texto original? 5) Evitou emitir suas próprias opiniões? 6) O resumo escolar produzido está adequado ao seu interlocutor-professor e ao suporte escolar? Conseguiu transmitir o efeito de sentido desejado? 7) Você atribuiu, a partir da leitura, diferentes ações ao agir do autor do texto original? Procurou traduzir estas ações por verbos adequados? Você se refere a ele de formas diferentes? 8) Seu resumo mantém as relações sintático-semânticas (explicação, causa, conclusão) do texto original? 9) Você eliminou expressões facilmente inferidas pelo contexto tais como expressões sinônimas, explicações ou exemplos? 10) Não existem desvios gramaticais tais como pontuação, frases truncadas/incompletas, erros ortográficos, etc.? |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Fonte: Gonçalves, (2007, p. 159).

Com a ficha, o agente-produtor é levado a refletir inicialmente a respeito de vários aspectos que podem contribuir para a objetividade exigida pelo gênero resumo acadêmico. Além disso, observamos que a ficha de controle/constatações também contribuirá para o desenvolvimento de questões contextuais, assim como questões relativas à planificação textual e à organização do conteúdo temático do texto. Nesse sentido, compreendemos que essa ferramenta contribuirá para o avanço da proficiência do aprendiz e para o domínio do gênero em foco.

A seção seguinte, intitulada “O gênero resumo escolar/acadêmico e outros gêneros”, dedica-se a diferenciar e especificar o gênero resumo acadêmico dos demais gêneros textuais. Para tanto, percebemos que são apresentados gêneros diversos e se pede que seja realizada a sua identificação. Para tal, são disponibilizadas quatro 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:

Figura 6 – Recorte da atividade 1 da seção 2.

1. Observe a diagramação dos textos que seguem e o veículo em que foram divulgados e tente identificar a que gênero pertencem. Se tiver dúvida, leia os textos e observe expressões que indicam opinião/avaliação do autor.

- () resumos de filme
- () resumo (introdutório a artigo científico) ou *abstract*.
- () resumo de livro
- () crítica de filme
- () resenha crítica de livro
- () quarta capa (ou contracapa) de livro

MONET. A SUA REVISTA DA NET. ED. GLOBO FEVEREIRO/2004. ►



Ben Kingsley (esq.) e Liam Neeson

O Oskar dos judeus

A *Lista de Schindler* é uma obra-prima e pode ser considerado um dos melhores trabalhos do diretor Steven Spielberg. Baseado em fatos reais, narra a história do empresário polonês Oskar Schindler (Liam Neeson), que usou quase todo o seu dinheiro para libertar mais de mil judeus de campos de concentração nazistas durante a Segunda Guerra Mundial. O filme, inédito no AXN, ganhou sete das doze estatuetas do Oscar ao qual foi indicado.

Fonte: Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004, p. 19).

Observamos que há, nesse primeiro momento, quatro exemplos de textos do gênero resumo para que, a partir disso, seja resolvida a questão proposta acerca da veiculação e o plano textual global do texto. Nesse sentido, identificamos que, como proposto por Simões *et al.* (2012), a SD propicia o trabalho com o gênero a partir da leitura de, no mínimo, três textos diferentes do gênero em foco, de modo que “[...] é importante que os alunos tenham acesso a um número razoável de textos de referência, pertencentes ao gênero estruturante” (SIMÕES *et al.*, 2012, p. 166).

Figura 7 – 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, observamos a proposição da observação das semelhanças e diferenças entre os textos disponibilizados, permitindo, assim, uma contextualização da situação de produção mais profunda do estudante. Além disso, identificamos que se busca a compreensão das particularidades dos gêneros textuais, a depender dos objetivos, a temática, local de veiculação e o destinatário.

Compreendemos que a proposta de atividade da seção 2 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, entendemos que o módulo contribui para o exercício das 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] 2009, p. 93, apud STRIQUER, 2014, p. 316). Para tanto, são elaborados 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. No mais, também são trabalhos os parâmetros sociossubjetivos, 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).

Diferente das atividades anteriores, apenas na questão 4 é que o módulo se direciona às condições de produção do gênero em foco. Conforme observamos na figura 8:

Figura 8 – Recorte da atividade 4 da seção 2.

4. Preencha o quadro, indicando algumas das características da situação de produção de um resumo escolar/acadêmico.

Autor do resumo	Aluno
Destinatário	
Local onde o texto circulará	
Objetivo do autor do resumo	

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

Observamos que esse é o primeiro momento em que a SD se volta especificamente para discutir as características do contexto de produção do gênero resumo acadêmico, focalizando-se apenas em questões referentes aos parâmetros de mundo físico das condições de produção do gênero. Dessa forma, apreendemos que se espera dos estudantes a inferência das características a partir do exposto até o momento ou sua autonomia para buscar conhecer mais sobre o gênero.

Ao não focalizar os parâmetros do mundo sócio-subjetivo, o aprendiz não reflete/aprende questões relativas à posição social do agente-produtor do resumo acadêmico, ou seja, o papel que é atribuído a ele para ser considerado enunciador da produção textual; tampouco é pensado a posição social do receptor e o papel atribuído a ele para ser considerado destinatário do texto produzido; nem sequer a formação social de que a interação participa, qual a esfera social que está inserida e o objetivo da interação. Em suma, compreendemos que essas são lacunas na aprendizagem, visto que “[...] para a análise das condições de produção é preciso levar em conta os parâmetros do mundo físico e do mundo sócio-subjetivo que colaboram para a constituição do texto” (STRICKER, 2014, p. 316).

Em contrapartida, propomos uma atualização da atividade 4, apresentada acima, de forma que sejam indicadas questões referentes aos parâmetros do mundo sócio-subjetivo. Nesse sentido, sugerimos a seguinte proposta:

Quadro 8 – Proposta de atualização de atividade

4. Preencha o quadro indicando algumas das características da situação de produção de um resumo escolar/acadêmico.	
Autor do resumo acadêmico:	
Função social do autor:	
Imagem que o autor tem do seu destinatário:	
Locais e/ou veículos onde o texto possivelmente circulará:	
Momento possível da produção:	
Objetivo do autor do resumo acadêmico:	

Por conseguinte, observamos que o terceiro módulo, intitulado “Sumarização: o processo essencial para a produção de resumos”, enfoca um dos processos mentais mais importantes no processo de composição do gênero resumo: a sumarização. Para tanto, são apresentados dois exemplos de sumarização para que, em seguida, os conhecimentos aprendidos sejam aplicados em alguns exercícios. Essas atividades estão 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, sumarizando-o.

Figura 9 – 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 parêntesis com as letras dos períodos correspondentes.**

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

Fonte: Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004, p. 25-26).

Na figura 9, observamos que são propostos períodos a serem sumarizados. 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, 2008, 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. Destacamos que a SD positivamente apresenta, discorre e propõe atividades acerca dessa ação cognitiva, contribuindo, assim, para o desenvolvimento das capacidades discursivas 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 construam sentidos daquilo que é essencial nos textos lidos através da sumarização.

Diferente da questão anterior, que propõe a sumarização de períodos, a segunda questão adota textos mais complexos para a construção do resumo, como observamos a seguir:

Figura 10 – Recorte da atividade 2 da seção 3.

2. Resuma os períodos abaixo ao mínimo, pensando que o seu destinatário é o seu professor e que ele vai avaliar a sua compreensão das idéias globais desses trechos. Use os procedimentos de sumarização já estudados.

a) Com a evolução política da humanidade, dois valores fundamentais consolidaram o ideal democrático: a liberdade e a igualdade, valores que foram traduzidos como objetivos maiores dos seres humanos em todas as épocas. Mas os avanços e as conquistas populares em direção a esses objetivos nem sempre se desenvolveram de forma pacífica. Guerras, destituições e enforcamentos de reis e monarcas, revoluções populares e golpes de Estado marcaram a trajetória da humanidade em sua busca de liberdade e igualdade.
(Clóvis Brigagão & Gilberto M. A. Rodrigues. 1988. *Globalização a olho nu: o mundo conectado*. São Paulo: Moderna).

Fonte: Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004, p. 27).

Na segunda questão, observamos que o foco está na sumarização dos textos: *Globalização a olho nu: o mundo conectado*, de Clóvis Brigadão e Gilberto Rodrigues; *A arte dos pajés. Impressões sobre o universo espiritual do índio xinguano* de Villas-Boas; *Ética e Moral* de Leonardo Boff. De modo mais claro, o exercício propõe a leitura de três textos e, a partir disso, a criação de três pequenos resumos. De acordo com Dell’Isola (2007), as atividades de sumarização, além de serem efetivas, interessantes e produtivas, contribuem para o ensino da escrita e de estratégias de leitura, visto que, esse processo é “[...] a transformação de uma modalidade textual em outra, ou seja, trata-se de uma refacção de um texto verbal em outro, seja ele oral ou escrito, processo que envolve operações que evidenciam o funcionamento social da linguagem” (DELL’ISOLA, 2007, p.132). Além disso, Dell’Isola (2007) compreende que esse tipo de atividade constitui eficientes estratégias para o desenvolvimento da escrita, leitura e oralidade de modo a melhorar a competência discursiva do aluno.

Na seção 4, intitulada de “A influência dos objetivos na sumarização”, identificamos que a SD propõe a continuação do tema referente à sumarização. No entanto, assume-se a explicitação das informações provenientes de um mesmo texto, objetivando demonstrar diferentes formas de sumarização, a depender do contexto e, de forma mais específica, o destinatário. Para tanto, inicia-se com uma proposta de um texto denominado “*Percorrendo a casa*”. Em seguida, solicita-se que

sejam levantadas as principais características da casa, a partir de diferentes destinatários, a saber, um possível comprador, um assaltante e o professor, e, por fim, pede-se que as informações sejam compartilhadas, comparadas e discutidas com um possível colega.

Em nossa compreensão, a seção 4 propicia o desenvolvimento da capacidade de ação do aprendiz, uma vez que busca explicar ao estudante que a produção da sumarização e do resumo depende de para quem o gênero é escrito e enviado. Para uma melhor observação, a seguir, dispomos da atividade da seção 2:

Figura 11 – Recorte da atividade 2 da seção 4.

- 2. Agora, releia o texto, levantando as características mais importantes da casa descrita, como se você fosse passá-las para três diferentes destinatários: para um possível comprador, para um assaltante, para seu professor.**

PARA UM POSSÍVEL COMPRADOR DA CASA	PARA UM ASSALTANTE	PARA SEU PROFESSOR

Fonte: Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004, p. 30-31).

Conforme o módulo anterior, a atividade presente no módulo 4 continua com o trabalho com o processo cognitivo da sumarização. No entanto, volta-se para a adaptação do texto ao contexto de produção, isto é, o destinatário. A partir disso, espera-se que o aluno desenvolva a capacidade de adaptar a ação de linguagem às características do referente e do contexto de produção, de modo que o aprendiz consiga e aprenda a “[...] a fazer representações adequadas e necessárias à situação comunicativa vivenciada” (OLIVEIRA; GONÇALVES; PARISOTTO, 2023, p. 46).

Observamos que a atividade se instaura em uma perspectiva comunicativa, ligada a uma atividade social. Para isso, o estudante, como emissor do texto, deverá se colocar em determinado papel social e, assim, produzirá um resumo para ser lido por destinatários múltiplos, com diferentes papéis sociais. Nesse sentido, identificamos que a proposta implica que o contexto de produção é elemento primordial para uma boa execução da atividade, de forma que a escrita depende de um motivo, como também do destinatário, visto que “[...] resumir, portanto, depende da razão pela qual se resume. Implica, pois, uma interpretação do texto-base tendo sempre em vista o destinatário. A distinção entre o essencial e o acessório depende da meta, do objetivo do agente-produtor” (GONÇALVES, 2007, p. 95).

Na seção 5, intitulada “A compreensão global do texto a ser resumido”, relaciona-se a identificar/discutir/focar os diferentes momentos da produção do resumo acadêmico de um texto específico, “[...] começando por uma leitura e um estudo detalhado do texto para depois chegar a seu resumo (MACHADO; LOUSADA; ABREU-TARDELLI, 2004, p. 33). Com essa finalidade, são propostas 8 atividades referentes a esse processo, iniciando com uma leitura do texto *Cultura da paz* de Leonardo Boff, objetivando a identificação do gênero do texto, o meio de circulação, o autor, a data de publicação e a temática. Em nossa percepção, o módulo contribui para o desenvolvimento da capacidade de ação do estudante, uma vez que explora o contexto de produção do texto. Como podemos observar a seguir:

Figura 12 – Recorte da atividade 1 da seção 5.

1. Passe os olhos pelo texto, buscando identificar:

- a) o gênero de texto;
- b) o meio de circulação;
- c) o autor;
- d) a data de publicação;
- e) o tema;

Cultura da paz

1 A cultura dominante, hoje mundializada, se estrutura ao redor da vontade de poder que se traduz por vontade de dominação da natureza, do outro, dos povos e dos mercados. Essa é a lógica dos dinossauros que criou a cultura do medo e da guerra. Praticamente em todos os países as festas nacionais e seus heróis são ligados a feitos de guerra e de violência. Os meios de comunicação levam ao paroxismo a magnificação de todo tipo de violência, bem simbolizado nos filmes de Schwarzenegger como o “Exterminador do Futuro”. Nessa cultura

Fonte: Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004, p. 33).

Na atividade proposta, observamos que as informações solicitadas são referentes ao contexto de produção do texto proposto. Compreendemos que esse exercício, inicialmente, serve para facilitar a leitura do texto e, posteriormente, colabora para a análise solicitada nas questões seguintes. Além disso, acreditamos que essa atividade resgata os conhecimentos construídos pelo estudante nos módulos anteriores, de modo a revisar e tornar o estudante proficiente nessa capacidade de ação. Além disso, a atividade valoriza no texto o contexto mais imediato da situação de linguagem, uma ação linguageira, buscando trabalhar em um item que mais apresenta dificuldades aos estudantes, “[...] provavelmente, pelos longos anos de prática tradicional de leitura e produção de textos” (GONÇALVES, 2007, p. 190).

Em seguida, são propostas atividades de releitura do texto objetivando detectar as ideias mais relevantes da produção escrita; levantar e verificar hipóteses sobre o tema; e compreender a posição assumida pelo autor. Entendemos que essas tarefas favorecem o desenvolvimento da capacidade discursiva, visto que exploram conhecimentos relativos à compreensão de partes do texto. Para melhor ilustrar, segue atividade:

Figura 13 – Recorte da atividade 3 da seção 5.

3. Agora, você já pode reler o texto atentamente, buscando detectar as idéias colocadas pelo autor como sendo as mais relevantes, grifando-as e verificando se suas hipóteses sobre o texto se confirmam ou não.

Fonte: Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004, p. 36).

Sobretudo, observam-se atividades referentes à compreensão de vocabulários presentes no texto *Cultura da paz*, a partir da análise dos procedimentos adotados pelo aprendente para o entendimento de palavras ou partes difíceis do texto. Nesse sentido, compreendemos que a seção também contribui para o desenvolvimento da capacidade linguístico-discursiva, uma vez que propõe atividades de significação de determinadas palavras inseridas no contexto da produção textual. De forma mais direta, apresentamos a terceira atividade da seção 5:

Figura 14 – Recorte da atividade dos procedimentos de compreensão de vocabulário da seção 5.

Procedimentos de compreensão de vocabulário

Assinale os procedimentos que você usou para compreender algumas das palavras ou partes mais difíceis do texto, exemplificando cada caso.

- () procurar no dicionário;
 () procurar a explicação da palavra no próprio texto, antes ou depois dela;
 () ver como a palavra é formada: sufixos, prefixos etc.;
 () outros: _____

O que é *processo antropogênico*? Como se pode deduzir seu significado a partir de índices do texto? (7º parágrafo) _____

Que palavras se relacionam com a palavra *voluntarístico*, que são da mesma família? (7º parágrafo) _____

O que significa *imperativos voluntarísticos*?

Como você pode descobrir o seu significado?

Fonte: Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004, p. 36).

No fim do módulo 5, deparamo-nos pela primeira vez com uma explicação/apresentação sobre a escrita do gênero resumo, embora não discorra especificamente sobre o gênero resumo acadêmico. Conforme recorte abaixo:

Figura 15 – Recorte da subseção de conclusão da seção 5.

CONCLUINDO...

A primeira etapa para se escrever um bom resumo é compreender o texto que será resumido. Auxilia essa compreensão o conhecimento sobre o autor, sua posição ideológica, seu posicionamento teórico etc. Também é preciso detectar as idéias que o autor coloca como sendo as mais relevantes, buscando, sobretudo quando se tratar de gêneros argumentativos (como artigos de jornal ou artigos científicos), identificar

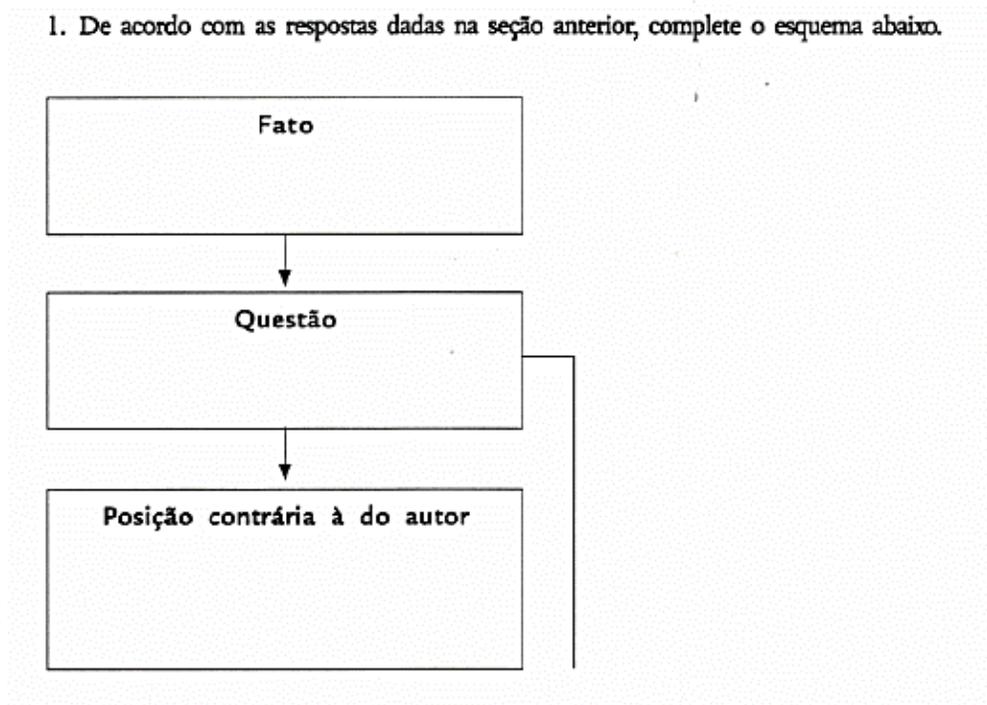
- ✓ a questão que é discutida;
- ✓ a posição (tese) que o autor rejeita;
- ✓ a posição (tese) que o autor sustenta;
- ✓ os argumentos que sustentam ambas as posições e
- ✓ a conclusão final do autor.

Fonte: Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004, p. 39).

O módulo 6, intitulado “A localização e explicitação das relações entre as ideias mais relevantes do texto”, dedica-se ao plano textual global, como também as relações existentes entre as ideias centrais da produção textual, com foco no gênero resumo. Para tanto, são propostas 7 atividades referentes a essas questões. Há uma questão sobre o plano textual global e as demais são sobre as relações estabelecidas entre as ideias centrais do texto a partir dos organizadores textuais, mais especificamente os conectivos.

A partir disso, compreendemos que as atividades contribuem para o desenvolvimento da capacidade discursiva, visto que solicita a construção do plano textual global do resumo do texto do módulo 5, o texto Cultura da Paz de Leonardo Boff; como também a capacidade linguístico-discursiva, ao propor atividades sobre os organizadores textuais. Para uma melhor compreensão, apresentamos atividades a seguir:

Figura 16 – Recorte da atividade 1 da seção 6.



Fonte: Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004, p. 39).

Ao observar a atividade, compreendemos que esse tipo de exercício colabora para que o aluno compreenda o plano textual global do texto, ou seja, como está constituído estruturalmente para cumprir os propósitos comunicativos daquela produção, de modo que “[...] todo texto que lemos nos permite extrair um plano, isto é, a maneira como aquele texto foi organizado de forma a cumprir os propósitos do produtor” (MARQUESI; ELIAS; CABRAL, 2017, p. 14). As atividades do módulo permitem ao estudante acessar o plano textual global do texto analisado como estão dispostos os parágrafos, a ordem que as palavras estão apresentadas e a disposição argumentativa.

Essa compreensão do plano textual global do texto se torna fundamental tanto para a compreensão textual, como também para a sua produção, visto que, de acordo com Marquesi, Elias e Cabral (2017), o plano textual global contribui para a organização das ideias que compõem o conteúdo temático do texto, influenciando na sua qualidade, pois “[...] a organização das ideias está diretamente ligada à qualidade do texto, que será melhor na medida em que as ideias do produtor estiverem bem organizadas” (MARQUESI; ELIAS; CABRAL, 2017, p. 15). No tocante à leitura, o plano textual global favorece para que na “[...] leitura o conhecimento de estruturas específicas, seja de um determinado gênero textual, seja de organizações sequenciais, pois perceber um princípio organizador do texto ajuda o leitor a inferir os efeitos de sentido desejados pelo produtor” (MARQUESI; ELIAS; CABRAL, 2017, p. 15).

Em virtude disso, compreendemos que as atividades referentes ao plano textual global propostas no módulo auxiliam para a compreensão das partes do texto, visto que propiciam justificar a ordem de apresentação das partes, explicitando, também, as relações entre as partes e o seu sentido para todo o folhado textual.

Nessa etapa, entendemos ser fundamental também a aprendizagem da paráfrase, como estratégia de identificação de ideias principais, esquema do texto, palavras-chaves e o plano textual global textual, buscando a reformulação do texto, no entanto, mantendo a ideia principal. Assim, propomos a seguinte atividade complementar ao módulo 6:

Quadro 9 – Proposta de atividade de paráfrase.

Caro estudante,

A paráfrase é uma estratégia/recurso utilizada para a reescrita de um texto com as suas próprias palavras, de modo a manter a ideia principal do texto-fonte. Para tanto, faz-se importante que as ideias principais do texto sejam mantidas, evite comentar ou avaliar o assunto discutido. Agora, produza uma paráfrase do texto *A cultura da paz* de Leonardo Boff. O texto completo se encontra na seção 5.

A partir da atividade, a aluno poderá desenvolver as três capacidades de linguagem, visto que, com a elaboração da paráfrase, a partir de um texto-base, são incorporadas questões relativas ao contexto de produção, ao referente, à planificação, os mecanismos enunciativos e de textualização. Além disso, sugerimos o acréscimo de uma ficha de controle/constatações, como forma de demarcar ao aluno algumas categorias de avaliação, revisão e reescrita da sua paráfrase.

Quadro 10 – Proposta de ficha de controle/constatação da atividade de paráfrase.

- 1) Antes de parafrasear, você detectou a questão discutida, os argumentos, o ponto de vista defendido e o rejeitado, a conclusão?
- 2) Você manteve a ideia principal do texto?
- 3) Você manteve o plano textual global do texto?
- 4) Sua paráfrase é compreensível por si só?
- 5) Evitou opiniões e avaliações no texto?
- 6) A paráfrase do texto está adequada ao interlocutor e o contexto escolar? Emitiu o efeito de sentido esperado?
- 7) Você atribui, a partir da leitura, diferentes ações ao agir do autor do texto original?
- 8) Procurou traduzir estas ações por verbos adequados? Você se refere a ele de formas diferentes?
- 9) Sua paráfrase mantém as relações sintático-semânticas (explicação, causa, conclusão) do texto original?
- 10) Você eliminou expressões facilmente inferidas pelo contexto tais como expressões sinônimas, explicações ou exemplos?
- 1) 10) Não existem desvios gramaticais tais como pontuação, frases truncadas/incompletas, erros ortográficos, etc.?

Fonte: Adaptado de Gonçalves, 2007.

Conforme discutido anteriormente, a ficha de controle/constatação contribuirá para que o aprendiz reflita sobre os diversos aspectos que podem contribuir para a construção da paráfrase do texto-fonte. No mais, favorecerá para o contínuo trabalho com as questões contextuais, a organização temática e questões relativas ao plano textual global, de modo a ser instrumento para avanço da aprendizagem do estudante e, conseqüentemente, o domínio do gênero resumo acadêmico.

Nas demais atividades da seção 6, observamos que o trabalho se relaciona com os organizadores textuais, mais especificamente os conectivos, conforme atividade abaixo:

Figura 17 – Recorte da atividade 2 e 3 da seção 6.

2. No esquema construído, por enquanto, você tem apenas as idéias mais relevantes. Entretanto, no resumo, como já foi dito, devemos manter as relações que o autor estabelece entre elas (de exemplificação, de causa/conseqüência, de explicação, de conclusão etc.). Uma das formas de indicar essas relações é o uso de conectivos ou organizadores textuais. Assim, utilize os conectivos abaixo para completar os sete quadros destacados no esquema, explicitando essas relações. Se necessário, retorne ao texto.

Porque, portanto, mas

3. Escolha outros conectivos que possam substituir os três conectivos do item anterior, para indicar:
- argumentos ou justificativas:
 - conclusões:
 - teses contrárias uma à outra:

Fonte: Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004, p. 43).

A partir da figura, observamos que as atividades buscam apresentar os mecanismos de textualização do gênero, que se articulam à linearidade do texto, explicitando as articulações lógicas. De modo mais específico, os exercícios trabalham com os mecanismos de conexão, que contribuem para a articulação da progressão temática e que tem sua realização por meio de organizadores textuais. A partir da compreensão dos elementos que organizam o texto, o estudante pode aprender a utilizá-los na produção escrita.

Gonçalves (2007) compreende que, no plano textual global, os organizadores textuais são fundamentais para auxiliarem na organização das partes maiores ou menores do texto, pois indicam ao leitor o tipo de relação estabelecida entre o emissor e as partes do texto, assim como o tipo de relação que o autor quer que o interlocutor também estabeleça durante a leitura. Nesse sentido, compreendemos o trabalho fundamental das atividades ao propor ao aprendiz a prática de

reconhecimento das marcas linguísticas, através dos organizadores textuais, para, assim, “[...] muito mais reconhecer a classe gramatical a qual pertence a palavra, é reconhecer a sua função no texto” (GONÇALVES, 2007, p. 350).

A seção 7, intitulada “Menção ao autor do texto resumido”, volta-se para a menção do autor do texto resumido, de modo a evitar enganos sobre a autoria do texto-fonte. Para tanto, são propostas 4 (quatro) atividades relacionadas às diferentes formas possíveis de referenciar o autor do texto. Compreendemos que o módulo colabora para a progressão 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 18 – Recorte das atividades 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).

Na imagem acima, observamos que a seção trabalha com um mecanismo da textualização, a coesão nominal. Para tal, continua-se discutindo/praticando a segmentação e conexão entre as diversas partes. De modo mais claro, compreendemos que as propostas da seção favorecem a explicitação das relações de dependência existente entre elementos que apresentam/compartilham

propriedades referenciais, ou seja, compartilham de uma relação de correferência. Para tanto, 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 auxiliam para demarcar a importância da coesão nominal para a textualização, uma vez que demonstra 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). Destacamos que, de acordo com Bronckart (2003), 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. A coesão nominal é responsável pela introdução de um novo termo no texto e, assim, construindo cadeias anafóricas.

O módulo 8, intitulado de “Atribuição de atos ao autor do texto resumido”, dedica-se a interpretação dos atos presentes nos textos a partir da adoção de verbos adequados. Para tanto, estão dispostas 4 (quatro) atividades que buscam relacionar verbos aos atos indicados em diversos textos. Compreendemos que a seção ajuda no desenvolvimento da capacidade linguístico-discursiva, visto que tenta atribuir, por meio de verbos variados, as menções ao autor do texto original. A seguir, apresentamos propostas das atividades:

Figura 19 – Recorte das atividades 1, 2 e 3 da seção 8.

1. Relacione os verbos abaixo com os atos que indicam:

- () define, classifica, enumera, argumenta.
- () incita, busca levar a
- () afirma, nega, acredita, duvida
- () aborda, trata de
- () enfatiza, ressalta
- a. posicionamento do autor em relação à sua crença na verdade do que é dito
- b. indicação do conteúdo geral
- c. organização das idéias do texto
- d. indicação de relevância de uma idéia do texto
- e. ação do autor em relação ao leitor

2. Agora, releia o *Resumo 2* da Seção 1 e grife com dois traços os verbos que indicam os diferentes tipos de atos que são atribuídos ao autor.

3. Explique os significados dos seguintes verbos encontrados no *Resumo 2* em relação a esses atos:

- a. inicia:
- b. conclui:
- c. incitando-nos:

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

Como é possível observar nas atividades, a SD continua lidando com um mecanismo de textualização, a coesão verbal. Para Bronckart (1999), esse mecanismo é utilizado para assegurar a organização temporal e/ou hierárquica dos processos, sejam estados, acontecimento ou ações, que são verbalizados na produção textual e que são realizados através dos tempos verbais, ou seja, os sintagmas verbais. Observamos que a proposta colabora para a compreensão de como os verbos contribuem para a construção do gênero em foco, a partir da capacidade de mobilizar recursos linguísticos para estabelecer relação de ação, como também temporalidade.

A unidade modular auxilia para que o aprendiz consiga analisar o funcionamento dos elementos referentes à coesão verbal no texto como também a influência desse mecanismo na elaboração da textualidade e, conseqüentemente, na determinação da progressão temática do texto, conjuntamente com os demais mecanismos textuais. O trabalho com a coesão verbal transpõe os paradigmas propostas pelas gramáticas tradicionais, indo ao encontro a uma perspectiva que esclarece “[...] sua funcionalidade na língua, esta tida como instrumento maior da interação interpessoal – que nada mais é que a abordagem a partir de gêneros textuais” (BARROS, 2009, p. 1332).

Na seção 9, intitulada “Recapitulação dos procedimentos para a produção do resumo”, a unidade didática recapitula todos os elementos e passos abordados SD para a construção do gênero resumo escolar. Para tanto, são propostas 2 (duas) atividades, uma referente à discussão com os demais colegas 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 proposto, como texto-fonte, a produção escrita “Truculência na internet”, de Marcelo Leite.

Compreendemos que as atividades e, mais especificamente, a construção do resumo acadêmico, ajudam no desenvolvimento das três capacidades de linguagem: capacidade de ação, capacidade discursiva, capacidade linguístico-discursiva. A seguir, apresentamos as atividades solicitadas:

Figura 20 – 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, entendemos 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 a produção inicial e a produção final e, assim, identifique (ou não) seu desenvolvimento e das suas capacidades de linguagem.

De modo mais claro, a produção final é compreendida como o último processo da SD (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004). Dessa forma, ao adotar essa proposta, a SD oportunizará ao aprendiz utilizar/adotar na prática os conhecimentos, noções e instrumentos dispostos e adquiridos nas demais seções. Além disso, nessa produção 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, conseqüentemente, as dificuldades que ainda perduram e devem ser minimizadas ou resolvidas.

Como proposto por Dolz, Noverraz, Schneuwly (2004), a SD apresenta diversas listas de controle/constatações dos conhecimentos que foram apreendidos e internalizados durante os módulos. As listas apareciam em forma de subseção, nomeada de “Concluindo...”. Para mais, essa proposta é novamente retomada no último módulo do livro, a seção 10, que está intitulada de “Avalie você mesmo”, que objetiva a releitura, a avaliação e a reescrita do resumo. Além disso, apresenta-se como uma ficha avaliativa qualitativamente para futuras produções de resumos. Compreendemos que esse módulo contribui para o desenvolvimento das três capacidades de linguagem, ao solicitar que, a partir de uma lista de controle/constatações, o próprio aluno avalie seu resumo.

A seguir, dispomos recorte da ficha avaliativa:

Figura 21 – Ficha avaliativa disponível na seção 10.

Ficha de auto-avaliação

1. O texto está adequado ao objetivo de um resumo acadêmico/escolar?
2. O texto está adequado ao(s) destinatário(s)? (ou seja, a seu professor?)
3. O texto transmite a imagem que você quer passar de si mesmo? (isto é, a imagem de quem leu e compreendeu adequadamente o texto original?)
4. Todas as informações que o autor do texto original coloca como sendo as mais relevantes estão expressas no seu resumo? (principalmente a questão que está sendo discutida, a posição do autor e seus argumentos?)
5. No início do resumo há uma indicação clara do título e do autor do texto resumido?

6. As relações entre as idéias do texto original estão claramente explicitadas por conectivos e verbos adequados?
7. Fica claro de quem são as idéias resumidas, mencionando-se o seu autor, de diferentes formas?
8. O resumo pode ser compreendido em si mesmo por um leitor que não conhece o texto original?
9. A seleção lexical (vocabulário utilizado) está adequada ao gênero?
10. Não há problemas de pontuação, frases incompletas, erros gramaticais, ortográficos etc.?

Outras questões

Acrescente outras questões a essa ficha com base nas conclusões particulares tiradas das atividades anteriores e das discussões em aula.

Fonte: Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004, p. 57-58).

Entendemos que a disponibilização de uma lista de controle/constatações se revela como um dos registros de aprendizagens mais importantes em todo o processo da sequência didática. A ficha de controle/constatações poderá agir como instrumento para a revisão e reescrita do gênero resumo acadêmico. Além disso, indicará ao aprendiz quais são os objetivos que devem ser atingidos por ele no processo de escrita e, assim, contribuirá para o seu controle do aprendizado com o material didático. Como também ajudará a avaliar o desenvolvimento das suas capacidades de linguagem (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEYWLY, 2004).

Por fim, observamos que mais do que um aferidor quantitativo e burocrático da aprendizagem do aprendiz, a ficha de controle/constatações está voltada não para o texto como produto final e acabado, mas, sim, para todo o processo vivenciado e trabalhando para que se chegasse a determinado resultado. Nesse sentido, as listas de controle/constatação e a ficha avaliativa final agem e intencionam todo o trajeto do aprendiz com a SD, ou seja, os problemas, dificuldades e barreiras superados de modo a servir de incentivo para a aquisição, desenvolvimento e produção de textos e gêneros textuais, de modo que “[...] a questão ‘nota’ torna-se um problema pequeno a resolver, já que o foco está no processo da aprendizagem” (GONÇALVES; NASCIMENTO, 2010, p. 248).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para a realização da pesquisa, fundamentamo-nos nos pressupostos teóricos do Interacionismo Sóciodiscursivo, enquanto teoria que objetiva compreender e analisar a linguagem como elemento que propicia o desenvolvimento do ser humano. Consequentemente, rompe-se com a visão da língua enquanto sistema de signos fechado em si mesmo e, por conseguinte, com a compreensão do ensino voltado exclusivamente para a aprendizagem de estruturas e regras linguísticas e ortográficas. Embasados nessa teoria, voltamo-nos especificamente para as capacidades de linguagem, categorias desenvolvidas na interação e utilização da linguagem nos diversos contextos e que são, também, “mediadoras para que as estratégias de comunicação sejam utilizadas de forma coerente ao contexto” (GONDIM, 2012, p. 133).

A partir dessa perspectiva, compreendemos que o processo de ensino-aprendizagem de LP deve se centrar em métodos e estratégias voltadas ao uso real da língua, em situações de interação social, com o suporte dos gêneros textuais. No contexto educacional, defendemos que o trabalho com o texto deve ser amparado por sequências didáticas, ao passo que auxiliam no desenvolvimento das capacidades de linguagem e, de mais a mais, o domínio de determinado gênero escrito ou oral.

A SD analisada, então, surge com o objetivo de contribuir para a mitigação e superação de dificuldades e problemas advindos de estudantes acerca da produção de gêneros textuais acadêmicos, mais especificamente o gênero resumo acadêmico, um dos mais requeridos por professores. Para tanto, observamos que são propostos módulos e atividades, embasados nos estudos da época sobre produção de texto, buscando abranger procedimentos, estratégias e métodos para a aprendizagem e produção adequada do gênero em foco. Com o passar dos anos, a SD se tornou influente e contribuiu, e ainda contribui, para os estudos da linguagem, ou seja, tornou-se referência no campo.

A partir disso, propomo-nos a analisar/prescrutar a sequência didática do gênero resumo acadêmico, acerca da distribuição das capacidades de linguagem: capacidade de ação, capacidade discursiva e capacidade linguístico-discursiva. Para tanto, buscamos compreender como ocorre o desenvolvimento das capacidades de linguagem, a partir das atividades propostas, e, quando necessário, propor atividades complementares a SD. As perguntas norteadoras foram: quais

capacidades de linguagem subjazem às atividades propostas na SD do gênero resumo escolar/acadêmico? Quais atividades podem ser propostas para complementar a sequência didática do gênero resumo acadêmico?

A análise revelou que a SD favorece a apropriação e aprendizagem das especificidades do gênero resumo acadêmico e, conseqüentemente, atua no desenvolvimento das capacidades de linguagem dos estudantes. Ademais, observamos que as capacidades de linguagem são trabalhadas e desenvolvidas nas diversas seções da SD, de modo articulado entre si, nunca isoladas. As atividades propostas favorecem a autoria dos estudantes ao passo que, durante o processo de ensino-aprendizagem, manipulam, trabalham, praticam e adequam o gênero em foco as diversas situações comunicativas, inserindo, assim, o estudante nas mais diversas práticas sociais e de linguagem.

De modo mais específico, observamos que as atividades propostas auxiliam no desenvolvimento da capacidade de ação, visto que buscam fomentar os conhecimentos referentes ao contexto de produção e das dimensões que constituem o gênero, ou seja, são articuladas questões sobre o agente-produtor, o destinatário, papéis sociais, objetivo da interação, local, entre outros. A capacidade discursiva é exercitada a partir do desenvolvimento/aprendizado dos saberes acerca do processo de redução e sumarização dos discursos presentes no resumo escolar/acadêmico. Por fim, a capacidade linguístico-discursiva é evocada nas propostas com os mecanismos de textualização, conexão e coesão nominal.

Todavia, observamos a necessidade de atualização/acrécimo de propostas referentes à apresentação da situação de comunicação do gênero, com vista a enfocar elementos que dão sentido à aprendizagem, motivando os estudantes e tornando a aprendizagem significativa. Além disso, identificamos também a carência de proposta da produção inicial do gênero, que atua como um diagnóstico das dificuldades acerca da escrita e o domínio do resumo escolar/acadêmico. Ademais, verificamos o carecimento de atividades referentes à paráfrase de textos, enquanto perspectiva que contribui para o desenvolvimento das três capacidades de linguagem. E, por último, observamos a necessidade de reatualização de uma das atividades, mais especificamente a 4 questão do módulo 2, de modo a incluir questões referentes aos parâmetros socio subjetivos.

Por fim, defendemos que as capacidades de linguagem se revelaram categorias essenciais para a análise de SDs de diversos gêneros, uma vez que favorece a compreensão dos procedimentos e propostas acerca da apreensão/aprendizagem da escrita de gêneros textuais. A partir disso, podem ser (re)pensados e (re)produzidos conhecimentos ensináveis compatíveis com as diversas situações didáticas, os múltiplos contextos de ensino e os objetivos de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- ALVAREZ, A.; DEL RIO, P. Educação e Desenvolvimento: A teoria de Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento proximal. In: COLL, C. PALACIOS, J e MARCHESI, A. **Desenvolvimento psicológico e Educação**. Psicologia do Ensino. Porto Alegre: Editora Atmed. 1996.
- BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. 6. ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: WMF Martins Fontes, 1979.
- BAKHTIN, M. M. Língua, fala e enunciação. In: BAKHTIN. M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1999.
- BALDISSIN, M. M. **As funções psicológicas superiores**: sua origem social-cultural (interacional) e sua natureza mediada (semântica). Campinas: Unicamp; 2005.
- BARROS, E. M. D.. Coesão verbal e temporalidade discursiva: mecanismos de textualização no gênero crítica de cinema. In: CELLI – COLÓQUIO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS E LITERÁRIOS. 3, 2007, Maringá. **Anais...** Maringá, p. 1321-1333, 2009.
- 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. Dissertação de Mestrado - Programa de Mestrado Profissional em Letras - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, 213f, 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, 2003.
- BRONCKART, J. P. **Atividades de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Org. Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meireles Matencio. Trad. Anna Rachel Machado et al. Campinas/SP: Mercado das Letras, 2006.
- BRONCKART, J. P. **Gêneros de textos, tipos de discurso e sequências, por uma renovação do ensino da produção escrita**. Revista Letras, Santa Maria, v. 20, n. 40, p. 163-176, 2010.

CASSEB-GALVÃO, V. C.; DUARTE, M. C. **Artigo de opinião: sequência didática funcionalista**. São Paulo: Parábola Editorial, 2018.

CELANI, M. A. A. Afinal, o que é linguística aplicada? In: PASCHOAL, M. S. Z. de; CELANI, M. A. A. (Orgs.). **Linguística aplicada**. São Paulo: EDUC, 1992.

CENCI, A. Deficiência e Coletividade: A Constituição das Funções Superiores na Defectologia. In: COSTAS, F. A. T. **Educação, Educação Especial e Inclusão: Fundamentos, Contextos e Práticas**. 1ª edição. Curitiba: Appris, p. 87-95, 2012.

CHEVALLARD, Y. **La Transposition Didactique**. Grenoble: La Pensée sauvage, 1991.

COSTA, A. C. S. et al. A contribuição da linguística aplicada na elaboração do livro didático de língua portuguesa. **Educação & Linguagem**, n. 1, p. 45-62, 2016.

CRESWELL, J. W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens**. Tradução de Sandra Mallmann da Rosa. 3. Ed. Porto Alegre; Penso, 2014.

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, jan/jun. 2010.

CRISTÓVÃO, V. L. L.; NASCIMENTO, E. L. **Gêneros textuais e ensino: contribuições do interacionismo sociodiscursivo**. IN: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; e BRITO, K. S. Gêneros textuais: reflexão e ensino. São Paulo, Parábola Editorial, 2011.

DELL'ISOLA, R. L. P. **Retextualização de gêneros escritos**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

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.

DENZIN, N. K; LINCOLN, I. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

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**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

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, p. 149-185, 2004.

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.

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, Mato Grosso do Sul, 2012.

FIOROTO, J. **O debate regrado:** uma análise das capacidades linguageiras em atividades de produção oral em uma coleção de livros para o ensino médio. 2022. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 84f, 2022.

FLORÊNCIO, D. C.; LIMA, P. S. As capacidades de linguagem em gênero artigo de opinião: uma análise textual à luz do interacionismo sociodiscursivo. **Revista de Letras**, Vitória da Conquista, v. 13, n. 1, p. 605-624, 2021.

FRIEDRICH, J. **Lev Vigotski:** Mediação, Aprendizagem e Desenvolvimento. Uma Leitura Filosófica e Epistemológica. Tradução do francês de Anna Rachel Machado e Eliane Gouvêa Lousada. Apresentação de Ana Luiza B. Smolka. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

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.

GONÇALVES, A. V.; BARROS, E. M. A reescrita do gênero “resumo escolar” mediada pela lista de controle/constatações. **Entretexos**, Londrina, v. 19, n. 1, p. 65–85, 2019.

GONÇALVES, A. V.; NASCIMENTO, E. L. Avaliação formativa: autorregulação e controle da textualização. **Trabalhos em linguística aplicada**, Campinas, v. 49, n. 1, p. 241-257, 2010.

GONDIM, A. A. L. **Desenvolvimento das capacidades de linguagem através das atividades dos livros didáticos de português língua estrangeira.** Dissertação(mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Departamento de Letras Vernáculas, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza, 177f, 2012.

GONZÁLEZ, A. G. G.; MELLO, M. A. **Vygotsky e a Teoria Histórico Cultural:** bases conceituais marxistas. **Cadernos da Pedagogia**. São Carlos, Ano 7, v.7, n.14, p. 19-33, 2014.

GUSTAVII, B. **Como escrever e ilustrar um artigo científico.** São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

KRIPKA, R. M. L.; SCHELLER, M.; BONOTTO, D. L. . Pesquisa documental na pesquisa qualitativa: conceitos e caracterização. **Revista de Investigaciones Unad**, v. 14, p. 55-73, 2015.

LORDELO, L. R. A Crise na Psicologia: análise da contribuição histórica e epistemológica de L. S. Vigotski. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, vol. 27 n. 4, pp. 537-544, 2011.

LUCCI, M. A. A Proposta de Vygotsky: a psicologia sócio-histórica. **Revista de currículum y formación del profesorado**. 2006.

MACHADO, A. R.; BRONCKART, J. P. (Re-)Configurações do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do grupo Alter-Lael. In: ABREU-TARDELLI, L. S.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Orgs.). **Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva**. Campinas-SP: Mercado de Letras, p. 31-78, 2009.

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

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

MACHADO, A. R.; LOUSADA, E.; ABREU-TARDELLI, L. S. A. **Planejar gêneros acadêmicos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

MACHADO, A. R.; LOUSADA, E.; ABREU-TARDELLI, L. S. A. **Trabalhos de pesquisa: Diários de leitura para a revisão bibliográfica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

MAGALHÃES, M. C. C. O método para Vygotsky: A Zona de Desenvolvimento como zona de colaboração e criticidade criativa. In: DAMIANOVIC, M. C.; HAWI, M. M.; SCHENTTINI, R.; SZUNDY, P. (orgs.). **Vygotsky: uma revisão do século XXI**, 2009.

MARCUSHI, L.A. **Da fala para a escrita: atividade de retextualização**- 3 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARQUESI, S. C.; ELIAS, V. M. S.; CABRAL, A. L. T. Planos de texto, sequências textuais e orientação argumentativa. In: MARQUESI, S. C.; PAULIUKONIS, A. L.; ELIAS, V. M.. (Org.). **Linguística Textual e ensino**. São Paulo - SP: Contexto, 1 ed., v. 1, p. 13 – 32, 2017.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

MOITA LOPES, L. P. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: Moita Lopes, Luiz. Paulo da. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

MOREIRA JÚNIOR, R. S. **Português como Língua Adicional e Letramento Crítico: ensino-aprendizagem com participantes falantes de outras línguas na Universidade Federal de Alagoas**. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Alagoas. Alagoas, 190f, 2016.

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.

NASCIMENTO, E. L. Gêneros textuais e formação de professores: Sequência didática para o ensino de produção de texto. In: CRISTOVÃO, V. L. L.; NASCIMENTO, E. L. (Orgs). **Gêneros textuais: teoria e prática II**. Palmas e União da Vitória, PR: Kayganguê, p. 163-174, 2005.

NEVES, J. L. Pesquisa qualitativa – características, usos e possibilidades. **Caderno de pesquisas em administração**. São Paulo, v. 1, n. 2, 1996.

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

OLIVEIRA, M. A. A. **O ensino de língua portuguesa**: usos do livro didático, objetos de ensino e gestos profissionais. 2013. 407f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1997.

PEREIRA, J. J. B. J.; FRANCIOLI, F. A. S. Materialismo Histórico Dialético: contribuições para a teoria histórico cultural e a pedagogia histórico crítica. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Londrina, v. 3, n. 2, p. 93-101, 2011.

POLIDORO, L. F.; STIGAR, R. A Transposição Didática: a passagem do saber científico para o saber escolar. **Ciberteologia -Revista de Teologia & Cultura**, ano VI, n. 27, p. 1-7, 2016.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, nº. 01, 2009.

SCHNEUWLY, B. De l'utilité de la transposition didactique. In: Didactique du français: fondamentes d'une discipline. Bruxelles: De Boeck e Larcier S. A, 2005

SCHNEUWLY, B. L'objet enseigné. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Des objets enseignés en classe de français**. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, p. 17-28, 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**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SIGNORINI, I. Do residual ao múltiplo e ao complexo: o objeto da pesquisa em Linguística Aplicada. In SIGNORINI, I; CAVALCANTI, M. (Orgs.). **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

SILVA, L. R. C. et al. Pesquisa documental: alternativa investigativa na formação docente. In: IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE/ III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, 2009, Curitiba. **Anais do Congresso Nacional de Educação**. Curitiba: Champagnat, 2009, v. 1, p. 4554-4566, 2009.

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

SILVA JUNIOR, S. N. A importância da concepção dialógica de linguagem na formação do professor de língua materna: análise da compreensão responsiva ativa em sala de aula. In: SILVA JUNIOR, S. N.; SILVA, E. B. (Org.) **(Re)pensando a pesquisa em linguagem: várias questões, múltiplos olhares.** Pará de Minas, MG: Virtual Books, 2017, p. 8-27.

SILVA JUNIOR, S. N.; SANTANA, W. K. F. A abordagem dialógica no ensino de língua portuguesa: táticas para se desviar do método formal. **HUMANIDADES & INOVAÇÃO**, v. 7, p. 284-293, 2020.

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

VYGOTSKY, L. S. **Historia del Desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores.** Obras Escogidas Tomo III. 1931.

VIGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONT'EV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 5. ed. São Paulo (SP): Icone: EDUSP, p. 103-117, 1994.

VYGOTSKY, L. S. **Teoria e método em psicologia.** São Paulo: Martins Fontes, 1996.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem.** Tradução Jefferson Luiz Camargo: revisão técnica José Cipolla Neto. – 2ª edição – São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 7 ed. São Paulo, Martins Fontes, 2007.

ZOZZOLI, R. M. D. **Plano de trabalho a ser desenvolvido no GT de Linguística Aplicada da ANPPLL durante o biênio 2010/2012,** 2010.