

Universidade Estadual do Norte do Paraná

Repositório Institucional UENP

<https://repositorio.uenp.edu.br>

---

Programa de Pós-Graduação em Ensino

Dissertações

---

2025

# Resumo/abstract: instrumento para o ensino da língua inglesa no ensino superior

Ribeiro, Leandro

Universidade Estadual do Norte do Paraná

---

<https://repositorio.uenp.edu.br/handle/123456789/864>

*Baixado de Repositório Institucional UENP*



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE  
DO PARANÁ**

***Campus Cornélio Procópio***

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO  
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO**

---

LEANDRO RIBEIRO

**RESUMO/ABSTRACT: INSTRUMENTO PARA O ENSINO DA  
LÍNGUA INGLESA NO ENSINO SUPERIOR**

---

CORNÉLIO PROCÓPIO - PR

2025

LEANDRO RIBEIRO

**RESUMO/ABSTRACT: INSTRUMENTO PARA O ENSINO DA  
LÍNGUA INGLESA NO ENSINO SUPERIOR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Norte do Paraná, *campus* de Cornélio Procópio, como requisito à obtenção do título de Mestre em Ensino.

Área de Concentração: Ensino, Ciência e Tecnologia.

Linha de Pesquisa: Formação Docente, Recursos Tecnológicos e Linguagens.

Orientadora: Dra. Marilúcia dos Santos Domingos.

Coorientador: Dr. Fábio Henrique Rosa Senefonte.

CORNÉLIO PROCÓPIO - PR

2025



LEANDRO RIBEIRO

**RESUMO/ABSTRACT: INSTRUMENTO PARA O ENSINO DA  
LÍNGUA INGLESA NO ENSINO SUPERIOR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Norte do Paraná, *campus* de Cornélio Procópio, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ensino.

Após realização de Defesa Pública, o trabalho foi considerado:

APROVADO

**BANCA EXAMINADORA**

Documento assinado digitalmente



**MARILÚCIA DOS SANTOS DOMINGOS**  
Data: 05/02/2026 13:31:46-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

\_\_\_\_\_  
Orientadora: Profa. Dra. Marilúcia dos Santos Domingos.  
Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP

Documento assinado digitalmente



**FABIO HENRIQUE ROSA SENEFONTE**  
Data: 06/02/2026 15:03:46-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

\_\_\_\_\_  
Coorientador: Prof. Dr. Fábio Henrique Rosa Senefonte.  
Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP

Documento assinado digitalmente



**VERA LUCIA LOPES CRISTOVAO**  
Data: 08/02/2026 10:28:32-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Vera Lúcia Lopes Cristovão.  
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Documento assinado digitalmente



**ELIANA MERLIN DEGANUTTI DE BARROS**  
Data: 06/02/2026 15:54:25-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Eliana Merlin Deganutti de Barros.  
Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, primeiramente, por ter me sustentado e conduzido até aqui. Se dependesse apenas das minhas forças, nada disso seria possível. Foi pela Sua graça, pelo Seu amor e pela Sua presença constante que consegui seguir firme em cada etapa desta jornada. A Ele, toda a honra, toda a glória e toda a gratidão por ter me capacitado, mesmo quando eu me sentia incapaz.

À minha esposa, Jaqueline Gonçalves de Oliveira Ribeiro, o mais profundo e sincero agradecimento. Você é minha inspiração e meu porto seguro. Obrigado por acreditar em mim, mesmo nos momentos em que duvidei de mim mesmo. Por compreender minhas ausências, pelas palavras de incentivo e pelo amor que me fortaleceu em cada dia desta caminhada. Nada disso teria sentido sem você ao meu lado. Te amo mais do que tudo, e dedico a você cada conquista deste percurso.

Ao meu filho, Gael Oliveira Ribeiro, que, mesmo tão pequeno, me ensina todos os dias o verdadeiro significado do amor e da força. O seu sorriso e a sua pureza foram combustível para que eu seguisse adiante, mesmo quando o cansaço insistia em me parar. Você é o meu maior presente e a razão pela qual busco ser sempre melhor. Que este trabalho seja um símbolo do quanto um pai é capaz de lutar por seus sonhos e por um futuro melhor para o filho que ama.

À minha orientadora, Profa. Dra. Marilúcia dos Santos Domingos, registro minha eterna gratidão. Sua dedicação, paciência e compromisso foram fundamentais para que este trabalho se concretizasse. Agradeço pela generosidade com que compartilhou seus conhecimentos, pela leitura atenta, pelas sugestões valiosas e pela confiança depositada em mim. Obrigado por me acolher como orientando e por conduzir este processo com tanto zelo, sabedoria e humanidade.

Ao meu coorientador, Prof. Dr. Fábio Henrique Rosa Senefonte pelas orientações sempre assertivas e pela clareza com que conduziu cada etapa deste percurso. Suas contribuições foram essenciais não apenas para o amadurecimento desta pesquisa, mas também para o meu crescimento enquanto pesquisador e professor. A convivência com ambos, orientadora e coorientador, foi uma verdadeira escola, da qual levo aprendizados que ultrapassam os limites da academia.

Às professoras Dra. Vera Lúcia Lopes Cristovão e Dra. Eliana Merlin Deganutti de Barros, membros da banca examinadora, agradeço profundamente pelas leituras criteriosas, pelas observações riquíssimas e pelas contribuições que tanto

engrandeceram este trabalho. Suas considerações me fizeram repensar, aprimorar e compreender ainda mais a relevância desta pesquisa. Foi uma honra ter o olhar e o conhecimento de pesquisadoras tão competentes e inspiradoras.

A toda a equipe da secretaria e ao corpo técnico do Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGEN), minha sincera gratidão pela eficiência, disponibilidade e atenção em cada contato. Sempre prontos para ajudar, esclarecer dúvidas e agilizar processos, vocês foram parte essencial para que o percurso acadêmico se tornasse mais leve e possível.

Ao coordenador do programa, Dr. Rudolph dos Santos Gomes Pereira, pela postura sempre atenciosa e profissional, pela disponibilidade constante em esclarecer dúvidas e pela prontidão em auxiliar nas demandas acadêmicas. Sua atuação à frente do programa demonstra compromisso, competência e cuidado com cada discente, o que contribuiu significativamente para o bom andamento de todo o processo.

Aos professores do PPGEN/UENP, minha gratidão e respeito. Cada aula foi uma oportunidade de aprendizado e inspiração. Além da competência acadêmica e da profundidade teórica, admiro o compromisso humano com que tratam os alunos — com respeito, empatia e incentivo constante. Suas falas, exemplos e posturas foram fundamentais para minha formação como pesquisador e como docente.

Aos colegas da Turma 8 (PPGEN/UENP – 2023), agradeço pela convivência, pelas risadas, pelas trocas de experiências e por todo o apoio mútuo que compartilhamos. De forma especial, à colega Giovana Pauline Ajora Rosa, com quem compartilhei desde o início os desafios e as conquistas deste percurso.

Às participantes da pesquisa, agradeço imensamente pela dedicação, paciência e comprometimento. Vocês confiaram no projeto e participaram com entusiasmo, contribuindo de forma inestimável para o desenvolvimento deste estudo.

Agradeço ainda às orientadoras de Iniciação Científica das participantes, Profa. Dra. Eliana Merlin Deganutti de Barros e Profa. Dra. Ana Paula Franco Nobile Brandileone, que gentilmente confiaram em nosso trabalho e permitiram a participação de suas orientandas na pesquisa. Essa parceria foi essencial para o sucesso da proposta interventiva desenvolvida.

Por fim, agradeço a todos que, de alguma forma, fizeram parte desta trajetória, familiares, amigos e colegas, que torceram, incentivaram e acreditaram em mim. Cada gesto, palavra e presença foram fundamentais para que eu chegasse até aqui.



RIBEIRO, Leandro. **Resumo/abstract:** instrumento para o ensino da língua inglesa no ensino superior. 2025. 129 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino) – Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procópio, Paraná, 2025.

## RESUMO

Esta dissertação é integrada ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino da Universidade Estadual do Norte do Paraná e tem como objetivo propositivo a elaboração de uma Sequência Didática de Gênero (SDG), fundamentada nos princípios teórico-metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo (Bronckart, 2009; Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004), e destinada ao desenvolvimento das capacidades de linguagem de alunos do curso de Letras para a produção textual do gênero *resumo/abstract*. Vinculado a esse propósito, o objetivo da pesquisa é investigar o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos participantes, a partir da implementação da SDG. Como objetivos específicos, propõe-se: (1) modelizar o gênero textual *resumo/abstract*; (2) identificar as capacidades de linguagem dos graduandos de Letras, participantes de projetos de iniciação à pesquisa, para a produção de *resumos/abstracts* no início da implementação da SDG; e (3) identificar o desenvolvimento dessas capacidades após a implementação. O estudo é de natureza qualitativa (Alves, 1991; Flick, 2009; Lüdke; André, 2005; Neves, 1996; Triviños, 1987), de cunho interventivo, sendo caracterizado como pesquisa-ação (Thiollent, 1986). As participantes da pesquisa são licenciandas do curso de Letras Português/Inglês, vinculadas ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica. Ao elaborar a SDG, que se constitui em um Guia para o ensino da Língua Inglesa, logo, um Produto Educacional, exigência do Programa. Com a implementação, as produções iniciais e as finais escritas pelas participantes evidenciaram avanços de suas capacidades de linguagem, sobretudo no que se refere à organização e à planificação textual do *resumo/abstract*; no emprego mais adequado de conectores, do tempo verbal característico do gênero e de um vocabulário acadêmico mais preciso. Portanto, a SDG contribuiu para o fortalecimento do letramento acadêmico-científico das alunas e para a consolidação de práticas pedagógicas que articulam teoria e prática para o ensino de língua inglesa.

**Palavras-chave:** *Resumo/abstract*. Sequência didática de gênero. Produto educacional. PPGEN.

RIBEIRO, Leandro. **Abstract:** An instrument for teaching the English language in higher education. 2024. 129 p. Dissertation (Professional Master's in Teaching) – State University Northern Paraná, Cornélio Procópio, Paraná, 2025.

### **ABSTRACT**

This dissertation is integrated into the Professional Master's Program in Teaching at the State University of Northern Paraná and has, as its propositional objective, the development of a Genre-Based Didactic Sequence (GBDS), grounded in the theoretical and methodological principles of Sociodiscursive Interactionism (Bronckart, 2009; Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004), and aimed at fostering the development of language capacities of undergraduate students in the Letters program for the textual production of the abstract genre. Linked to this purpose, the research objective is to investigate the development of the language capacities of the participants through the implementation of the GBDS. The specific objectives are: (1) to model the abstract genre; (2) to identify the language capacities of undergraduate Portuguese/English students participating in undergraduate research projects for abstract writing at the beginning of the GBDS implementation; and (3) to identify the development of these capacities after the implementation. The study is qualitative in nature (Alves, 1991; Flick, 2009; Lüdke; André, 2005; Neves, 1996; Triviños, 1987), with an interventionist approach, and is characterized as action research (Thiollent, 1986). The research participants are undergraduate students from the Portuguese/English program, affiliated with the Institutional Program for Undergraduate Research Scholarships. The development of the GBDS, which constitutes a Guide for English Language Teaching and therefore an Educational Product, meets a requirement of the Program. Following its implementation, the initial and final written productions of the participants revealed advances in their language capacities, especially with regard to the organization and textual planning of abstracts, the more appropriate use of connectors, the verb tense characteristic of the genre, and a more precise academic vocabulary. Therefore, the GBDS contributed to the strengthening of the academic-scientific literacy of the students and to the consolidation of pedagogical practices that articulate theory and practice in English language teaching.

**Keywords:** Abstract. Genre Didactic Sequence. Educational Product. PPGEN.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Estrutura de base da SDG .....	34
Figura 2 - Texto de Referência resumo/ <i>abstract</i> .....	74

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Aspectos que constituem um gênero - Bronckart (2009) .....	26
Quadro 2 - Tipos de sequência .....	27
Quadro 3 - Dispositivo orientador para modelização do gênero .....	32
Quadro 4 - Encaminhamentos metodológicos da pesquisa.....	52
Quadro 5 – Conjunto de exemplares do gênero/ <i>corpus</i> para elaboração do MTG ...	53
Quadro 6 – Diferentes gêneros que recebem a denominação de resumo .....	56
Quadro 7 - Temáticas abordadas no nosso <i>corpus</i> .....	59
Quadro 8 - Partes constituintes de um artigo científico .....	60
Quadro 9 - Organização textual prescritos pelas revistas que publicaram nossos exemplares .....	62
Quadro 10 - Síntese das características do gênero resumo/ <i>abstract</i> .....	72
Quadro 11 - Características do gênero transformadas em conteúdo na SDG.....	73
Quadro 12 – Sinopse da sequência didática para ensino do gênero textual resumo/ <i>abstract</i> .....	75
Quadro 13 - Cronograma de implementação do SDG.....	78
Quadro 14 - Características do gênero transformadas em conteúdo na SDG.....	82
Quadro 15 - Primeira produção de P1 .....	83
Quadro 16 - Primeira produção de P2.....	83
Quadro 17 - Grade de autoavaliação .....	96
Quadro 18 - Produção final de P1 – primeira etapa .....	97
Quadro 19 - Produção final de P2 – primeira etapa .....	98
Quadro 20 - Demonstrativo do domínio dos elementos característicos na produção final - primeira etapa .....	99
Quadro 21 - Produção final de P1 – segunda etapa.....	100
Quadro 22 - Produção final de P2 – segunda etapa.....	100
Quadro 23 - Demonstrativo do domínio dos elementos característicos na produção final - segunda etapa.....	101

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
APA	<i>American Psychological Association</i> (Associação Americana de Psicologia)
BNCC	Báse Nacional Comum Curricular
CAAE	Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CIC	Comitê de Iniciação Científica
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DIALE	Diálogo Lintuísticos e Ensino
EB	Educação Básica
FAEFIJA	Faculdade de Educação Física e Fisioterapia de Jacarezinho
FAFICOP	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Cornélio Procópio
FAFIJA	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Jacarezinho
FFALM	Fundação Faculdades Luiz Meneghel
FUNAG	Fundação Alexandre de Gusmão
FUNDINOPI	Faculdade de Direito do Norte Pioneiro
ISD	Interacionismo Sociodiscursivo
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MDG	Modelo Didático de Gênero
MTG	Modelo Teórico do Gênero
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PE	Produto Educacional
PFEE	Programa de Formação de Estudante Empreendedor
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PRODOCÊNCIA	Programa de Consolidação das Licenciaturas
PROELAS	Projeto de Estudos e Leituras Acadêmicas
PROPET	Projeto Institucional Residência Pedagógica, Programa de Educação Tutorial
PROPG	Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

PUC-RIO	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
RP	Programa Institucional Residência Pedagógica
SDG	Sequência Didática de Gênero
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UENP	Universidade Estadual do Norte do Paraná
UNISA	Universidade de Santo Amaro

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>16</b>
<b>2</b>	<b>FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	<b>24</b>
2.1	O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO (ISD) .....	24
2.2	TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA DO ISD .....	28
2.3	MODELIZAÇÃO DO GÊNERO .....	29
2.4	SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE GÊNEROS .....	33
2.5	LETRAMENTOS ACADÊMICO-CIENTÍFICOS .....	41
<b>3</b>	<b>PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</b> .....	<b>45</b>
3.1	ABORDAGEM QUALITATIVA .....	45
3.2	PESQUISA-AÇÃO .....	46
3.3	O LÓCUS E OS PARTICIPANTES DA PESQUISA .....	47
3.4	CONSIDERAÇÕES ÉTICAS .....	51
3.5	ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS .....	51
<b>4</b>	<b>MODELIZAÇÃO DO GÊNERO RESUMO/ABSTRACT</b> .....	<b>55</b>
4.1	DEFINIÇÃO DO GÊNERO RESUMO/ABSTRACT .....	55
4.1.1	Elementos do Contexto de Produção.....	58
4.1.2	Os Elementos Discursivos .....	60
4.1.3	Os Elementos Linguístico-Discursivos .....	65
4.1.4	Os Elementos de Significação .....	68
4.1.5	Os Elementos Multissemióticos .....	70
4.2	SÍNTESE DO MODELO TEÓRICO DO GÊNERO RESUMO/ABSTRACT .....	72
4.3	CARACTERÍSTICAS DO GÊNERO QUE FORAM TRANSFORMADAS EM CONTEÚDO NA SDG .....	73
4.4	UM MODELO DIDÁTICO DO GÊNERO .....	74
4.5	UMA SINOPSE DA SDG.....	75
<b>5</b>	<b>RELATO DA IMPLEMENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS</b> .....	<b>77</b>
5.1	DESCRIÇÃO DA IMPLEMENTAÇÃO DO SDG .....	77
5.2	ANÁLISES DOS DADOS GERADOS NA IMPLEMENTAÇÃO DA SDG .....	80
5.2.1	Análises dos Dados Gerados Durante a Produção Final – Segunda Etapa - e a Implementação da Oficina 10.....	99
5.3	VALIDAÇÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA PELAS PARTICIPANTES .....	103
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>105</b>

<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>109</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>122</b>
<b>ANEXO A – EXEMPLAR 1 .....</b>	<b>123</b>
<b>ANEXO B – EXEMPLAR 2 .....</b>	<b>124</b>
<b>ANEXO C – EXEMPLAR 3 .....</b>	<b>125</b>
<b>ANEXO D – EXEMPLAR 4 .....</b>	<b>126</b>
<b>ANEXO E – EXEMPLAR 5 .....</b>	<b>128</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O ensino de línguas estrangeiras tem sido objeto de discussão e, evidentemente, legislação no Brasil, devido à sua importância frente a um mundo historicamente cada vez mais globalizado. A língua inglesa, de modo mais específico, é, historicamente, regulamentada pelos documentos oficiais da educação como obrigatória na Educação Básica (EB). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, por exemplo, representou um marco significativo nesse cenário, ao determinar a obrigatoriedade do ensino de uma língua estrangeira moderna em todo o currículo escolar (Brasil, 1996), o que inclui a língua inglesa, nosso foco de interesse neste trabalho. Além disso, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa (1998) enfatizaram a importância do ensino de línguas estrangeiras, especialmente do inglês, como uma necessidade incontestável em um mundo cada vez mais globalizado (Brasil, 1998), exatamente como vimos.

Para o documento mais recente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), a aprendizagem de línguas no contexto educacional atual deve transcender o simples domínio de estruturas gramaticais e vocabulário, assumindo a perspectiva de que a linguagem é a essência de práticas sociais para a formação de cidadãos críticos e reflexivos. Dessa forma, o ensino de línguas deve estar intrinsecamente ligado à formação de professores, às práticas didático-pedagógicas reflexivas e ao desenvolvimento de capacidades de linguagem que permitam aos alunos participarem ativamente de diferentes esferas da sociedade por meio da produção e da interpretação de textos.

É nesse sentido que Schön (1992) defende que os professores devem ser formados como profissionais reflexivos, capazes de analisarem criticamente suas práticas pedagógicas e de se engajarem em um processo contínuo de desenvolvimento profissional. Essa concepção é complementada por Zeichner (2008), que destaca a importância de currículos que integrem teoria e prática, preparando os futuros docentes para enfrentar os desafios da sala de aula de maneira reflexiva e informada.

Nesse contexto, a consciência linguística emerge como um componente essencial no processo de ensino e aprendizagem. Conforme discutido por Verity (2003) e reforçado por estudos como os de Svalberg (2007) e Bialystok (2009), ela não se limita ao conhecimento explícito das estruturas da língua, mas envolve a

capacidade de refletir criticamente sobre o uso da linguagem em contextos sociais diversos. Para Levelt, Sinclair e Jarvella (1980), trata-se de tornar explícitos os conhecimentos, permitindo ao aprendiz manipular a língua de forma consciente e deliberada. Esse processo, fundamental para o desenvolvimento de competências comunicativas, contribui para que os alunos não apenas aprendam uma língua, mas se tornem usuários competentes e críticos dela.

Em convergência com essas questões, ao olharmos para a formação docente no Ensino Superior, comungamos com Fischer e Dionísio (2011), as quais consideram que a universidade é essencial para o desenvolvimento das habilidades necessárias à escrita acadêmica e científica. Sobretudo porque esse contexto é responsável não apenas pelo ensino, mas também pelo desenvolvimento da pesquisa e da extensão, isto é, por iniciar o aluno no processo de realização de pesquisas acadêmicas/científicas e pela produção de gêneros textuais cuja função social é a divulgação de pesquisas.

A pesquisa científica é reconhecida mundialmente como um dos pilares centrais para o desenvolvimento da sociedade, uma vez que promove avanços tecnológicos, científicos, sociais e culturais importantes para a evolução do homem. Conforme apontam Ziman (2000) e Pestre (2003), o conhecimento científico é, hoje, um recurso estratégico para o progresso humano e um instrumento crucial para a tomada de decisões em diferentes esferas, desde políticas públicas até práticas pedagógicas. No contexto das instituições de ensino superior, a pesquisa se manifesta na indissociabilidade entre ensino e extensão, uma tríade que visa formar sujeitos críticos e socialmente engajados (Santos, 2005).

No que se refere à área da linguagem e ao ensino de línguas, a pesquisa desempenha um papel fundamental, pois não apenas contribui para a compreensão de processos comunicativos e discursivos, como também fundamenta práticas educativas voltadas à formação de sujeitos capazes de interagir criticamente na sociedade. Segundo Rojo (2012), a linguagem não é apenas meio de expressão individual, mas espaço de disputa ideológica, sendo a formação linguística crítica uma condição para a atuação cidadã. Por isso, desenvolver pesquisa em linguagem e para seu ensino é investir na constituição de sujeitos reflexivos, capazes de participar ativamente da vida social, acadêmica e profissional, bem como agir para a evolução humana.

Nesse cenário, a língua inglesa ganha destaque como veículo de divulgação

científica de forma global. Estudos como Ammon (2012) apontam que os artigos científicos publicados em periódicos internacionais são redigidos majoritariamente em inglês, o que reforça a necessidade de aprimorar as capacidades de linguagem de estudantes/pesquisadores para a leitura e produção de gêneros acadêmicos em inglês. Como observa Menezes de Souza (2011), com quem comungamos, a hegemonia do inglês como língua franca da ciência exige que se repensem as práticas pedagógicas, de modo a garantir acesso equitativo aos espaços de produção e circulação de conhecimento.

Nesse sentido, formar estudantes capazes de compreender e produzir e gêneros acadêmicos em inglês, como o resumo/*abstract*<sup>1</sup>, significa não apenas desenvolver habilidades linguísticas, mas também promover inclusão científica e epistemológica. Isso está em consonância com as diretrizes da BNCC (Brasil, 2018), que propõem o ensino de línguas voltado para práticas de linguagem significativas e contextualizadas, alinhadas às demandas do mundo acadêmico e do trabalho.

Diante dessas questões e de minha<sup>2</sup> própria experiência como recém-formado em Letras - Português/Inglês pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP) legitima a necessidade de apresentar propostas de intervenção, como nos propomos junto a este trabalho, que tenham como foco o aprimoramento da produção de textos acadêmicos/científicos em língua inglesa. Por esse motivo, elaboramos um Guia Didático, a partir da metodologia das sequências didáticas de gêneros (SDG), o qual se configura em um Produto Educacional (PE), destinado ao desenvolvimento de capacidades de linguagem de alunos do curso de Letras, participantes de projetos de iniciação à pesquisa, para a produção do gênero textual resumo/*abstract*.

Justificamos a escolha deste gênero, a ser produzido em língua inglesa, por sua função estratégica na formação acadêmica, uma vez que integra outros gêneros científicos fundamentais, tais como artigos, dissertações, teses e trabalhos de conclusão de curso (TCC), todos voltados à disseminação de conhecimentos e resultados de pesquisas.

De forma geral, segundo a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT,

---

<sup>1</sup> O uso do termo resumo/*abstract* se justifica pelo fato de que a ABNT (2021) trata o gênero sob a denominação “Resumo”, incluindo a versão em língua estrangeira - que pode ser redigida não apenas em inglês, mas também em outros idiomas. Entretanto, no contexto acadêmico internacional, é comum o emprego do termo *abstract* para designar esse gênero em inglês. Assim, ao longo desta dissertação, adotamos a forma resumo/*abstract* para nos referirmos a esse gênero textual.

<sup>2</sup> Quando apresento relatos, opiniões e fatos que se relacionam diretamente à minha formação e atuação profissional, utilizo a primeira pessoa do discurso no singular.

2021), o resumo é uma "apresentação concisa dos pontos relevantes de um documento", devendo ressaltar seu objetivo, método, resultados e conclusões. Essa definição destaca a importância do gênero escolhido como um elemento que permite ao leitor compreender, de forma sintética, o conteúdo e os objetivos principais de um artigo, dissertação etc.

Para Swales e Feak (2009), o resumo/*abstract* é um gênero acadêmico que se constitui em textos curtos para resumir um trabalho científico. Ele é amplamente utilizado no meio acadêmico para a submissão de trabalhos e propostas de comunicação em eventos, além de ser um componente obrigatório em artigos científicos, dissertações e teses. Segundo os mesmos autores, sua função é possibilitar o desenvolvimento de diferentes áreas científicas e promover a circulação de conhecimento dentro da academia. Figueiredo e Bonini (2006) também enfatizam que esse gênero facilita a disseminação de conhecimento e o avanço das áreas científicas.

Diante disso, é importante explicar que, embora o resumo/*abstract* seja parte integrante de vários gêneros acadêmicos, como já apontamos, nossa proposta interventiva tem o artigo científico como eixo condutor, isto é, como texto fonte de resumos/*abstracts*. Além disso, apesar de eles serem parte integrante desse gênero fonte e de outros, os concebemos como um gênero específico, por toda a sua constituição, conforme detalhamos na seção de Modelização desta dissertação.

Ainda como justificativa da escolha pelo gênero em questão, entrelaçando-o à nossa proposta interventiva, voltamos à minha experiência/formação inicial no curso de graduação em Letras. O resumo em língua portuguesa esteve presente como conteúdo de alguns componentes curriculares, porém, eu só produzi um resumo/*abstract*, em situação de interação concreta, quando participei do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica (PIBIC) e precisei escrever o meu primeiro artigo científico. Contudo, nem todos os discentes têm a oportunidade de participar de projetos e programas extracurriculares, o que ressalta a importância de as disciplinas que compõem a grade do curso serem cada vez mais instrumentalizadas com materiais, metodologias e proposições acerca da temática em foco.

Assim, ressaltamos que o nosso estudo se baseia na necessidade premente de ampliar o conhecimento sobre o gênero textual resumo/*abstract*, especialmente no que tange à formação de graduandos em Letras. Nesse viés, ao realizarmos uma

revisão da literatura sobre o que já existe a respeito desse gênero textual, usando os termos “resumo de artigo”; “resumo técnico”; “resumo de artigo em inglês”; “resumo *abstract*”; “*abstract*”; “gênero textual”, de forma independente, sem uso dos operadores *or* e *and*, em três bases de dados nacionais: o *Portal de Periódicos da Capes*<sup>3</sup>, o *Portal eduCapes*<sup>4</sup> e o *Google Acadêmico*<sup>5</sup> demarcando um escopo de tempo dos últimos 10 anos, encontramos muitos estudos. Entretanto, como visamos encontrar estudos com foco no gênero textual resumo/*abstract*, especificamente em língua inglesa e dentro do curso de Letras, somente 4 artigos científicos publicados em periódicos, mas nenhuma dissertação ou tese, faziam parte do escopo da pesquisa - estudos com foco no gênero textual resumo/*abstract*, especificamente em língua inglesa e dentro do curso de Letras.

Nogueira e Guedes (2016) elaboraram um curso para que os servidores do Instituto Federal de Minas Gerais, em Betim, e do Instituto Federal da Bahia, em Ilhéus, desenvolvessem a leitura e a escrita de resumo/*abstracts*. As pesquisadoras contaram com a participação de 12 servidores e se ampararam nos conceitos de Letramentos Acadêmicos (Lea; Street, 1998; Wingate; Tribble, 2012). O *corpus* é formado por questionários e resumos/*abstracts* produzidos pelos participantes. Ao final da implementação da intervenção, foram identificadas melhorias na escrita do gênero por parte da maioria dos participantes.

Gil e Aranha (2017), por sua vez, analisaram como se constitui o gênero resumo/*abstract*, parte integrante de artigos científicos em um *corpus* de 24 artigos da área de Antropologia, publicados em dois periódicos com Qualis A1, tendo como categoria de análise uma lista de termos criada por Hyland (2011) e a ferramenta *Concord*, do programa *WordSmith Tools*. A constatação foi a de que os resumos divulgados por uma das revistas apresentam textos mais longos e detalhados, com ênfase em dados de análises laboratoriais e evidências físicas, frequentemente incluindo resultados quantitativos, como números e porcentagens. Já na segunda revista, os *abstracts* priorizam a interpretação dos fatos ao invés de explicitação de provas. Conseqüentemente, há uma maior recorrência e importância de movimentos de contextualização, estruturação e conclusão. Portanto, as conclusões das autoras estão ligadas ao entendimento de que o texto em questão reflete as particularidades

---

<sup>3</sup> Link de acesso: <https://www.periodicos.capes.gov.br/>.

<sup>4</sup> Link de acesso: <https://educapes.capes.gov.br/>.

<sup>5</sup> Link de acesso: <https://scholar.google.com/>.

de cada área de conhecimento e das exigências editoriais dos diferentes periódicos científicos.

Já Silva e Conceição (2019) apresentaram uma proposta de intervenção direcionada à produção de *abstracts* por alunos de um curso de Inglês, tendo como suporte a perspectiva bakhtiniana de linguagem. Ao analisar o que os participantes produziram, as autoras confirmaram que, ao final da intervenção, os textos alcançaram qualidades discursivas amplas, como organização da temática, objetividade e concretude.

Finalmente, Soares e Leão (2022) investigaram os elementos constitutivos do gênero resumo/*abstract*, por meio de uma pesquisa bibliográfica, dentro da proposta da Linguística de *Corpus*. O estudo expôs os aspectos do gênero textual e os erros comuns que não nativos de inglês cometem ao redigi-lo. De modo geral, as autoras apontaram problemas relacionados à falta de precisão linguística na escolha e organização de recursos lexicais, além de deficiências na aplicação e no desenvolvimento dos movimentos retóricos característicos do gênero. Em vista disso, foram elencadas algumas diretrizes para que autores brasileiros possam melhorar a qualidade de seus resumos em inglês.

Os estudos aqui visitados apontam diferentes abordagens teóricas e metodológicas para a análise e o ensino do gênero resumo/*abstract*. Nogueira e Guedes (2016) destacaram a importância dos letramentos acadêmicos para o ensino de *abstracts*; Silva e Conceição (2019) se sustentam na perspectiva bakhtiniana para o ensino da produção de *abstracts* em cursos de inglês. Soares e Leão (2022) trabalharam com as dificuldades enfrentadas por indivíduos não nativos da língua inglesa para a redação de *abstracts* e propuseram diretrizes para melhorar a qualidade desses textos. Nossa pesquisa e proposta interventiva se diferencia do que já foi realizado, pois nosso direcionamento é para alunos do Curso de Letras participantes de programas de iniciação à pesquisa.

Esperamos, então, complementar a literatura atual e fornecer uma proposta de intervenção didático-pedagógica que possa ser adaptada para contextos semelhantes, contribuindo para o desenvolvimento e o aprimoramento das práticas acadêmicas relacionadas à produção do resumo/*abstract*.

Nesse sentido, nosso **objetivo propositivo** é elaborar uma SDG, destinada ao desenvolvimento de capacidades de linguagem de alunos do curso de Letras, participantes de projetos de iniciação à pesquisa, para a produção textual do gênero

resumo/*abstract*. A SDG se configura em um PE, exigência do Programa de Pós-graduação em Ensino (PPGEN) da UENP, o qual regulamenta que “[a] dissertação e a apresentação do produto educacional são etapas obrigatórias para a conclusão do Mestrado Profissional do Programa [...]”<sup>6</sup>. Isso significa que, além da elaboração de uma dissertação, os mestrandos devem desenvolver um PE que tenha aplicação prática no contexto educacional, contribuindo para a melhoria do ensino e da aprendizagem.

Nosso intuito maior é proporcionar aos docentes do curso de Letras uma ferramenta que possa auxiliá-los no aprimoramento da produção textual dos alunos em língua inglesa. Com destaque para o fato que a SDG é formada por atividades direcionadas estudantes. Para tanto, baseamo-nos em princípios teórico-metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) (Bronckart, 2009) e nos preceitos da vertente didática do ISD (Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004), entre outros.

Vinculado ao **objetivo propositivo**, nosso **objetivo da pesquisa** é investigar o desenvolvimento de capacidades de linguagem de graduandos do curso de Letras, participantes de projetos de iniciação à pesquisa e, da implementação de nossa SDG/PE, para a produção do resumo/*abstract*. E, em busca de atingir tal objetivo, estabelecemos os seguintes **objetivos específicos**:

1. Modelizar o gênero textual resumo/*abstract*,
2. Identificar as capacidades de linguagem dos graduandos de Letras/participantes de projetos de iniciação a pesquisa, para a produção textual de resumos/*abstracts* no início da implementação da SDG.
3. Identificar o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos graduandos de Letras/participantes de projetos de iniciação à pesquisa, para a produção textual de resumos/*abstracts*, após a implementação da SDG.

O ISD enfatiza a importância dos gêneros textuais como instrumentos mediadores da atividade discursiva e como ferramentas essenciais no processo de ensino e aprendizagem de línguas. Partindo dessa fundamentação, adotamos os seguintes procedimentos para a produção da SDG e a condução da pesquisa:

1. Elaboração de um modelo teórico do gênero textual resumo/*abstract*, a fim de identificar e elencar seus elementos constitutivos.

---

<sup>6</sup> Disponível em: <https://uenp.edu.br/doc-propg/pos-graduacao/stricto-sensu-mestrado-e-doutorado/mestrado-em-ensino/normas-regulamentos-documentos/normas-e-regulamentos-1>.

2. Elaboração de um modelo didático do gênero textual resumo/*abstract*, para apreender os elementos ensináveis para a construção da SDG.
3. Elaboração de uma SDG, formada por atividades direcionadas ao desenvolvimento da prática discursiva da produção de resumos/*abstracts*.
4. Implementação da SDG.
5. Análise do desenvolvimento dos participantes após a implementação da SDG, por meio dos textos que eles produziram no começo e no final da intervenção pedagógica.

Quanto à abordagem metodológica, nosso estudo tem natureza qualitativa (Alves, A., 1991; Flick, 2009; Lüdke; André, 2005; Neves, 1996; Triviños, 1987) e cunho interventivo. De modo mais específico, a classificamos como pesquisa-ação (Thiollent, 1986).

Diante do exposto, organizamos este trabalho em seis seções, incluindo esta introdução. Na seção 2, apresentamos a fundamentação teórica que embasa o estudo, abordando o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), os letramentos acadêmico-científicos e o conceito de Sequência Didática de Gêneros (SDG). Na seção 3, explicitamos os procedimentos metodológicos adotados, com destaque para a abordagem qualitativa e a pesquisa-ação. Na seção 4, apresentamos o modelo teórico e didático do gênero que sustenta a nossa proposta pedagógica. Na seção 5, descrevemos a implementação da SDG com os estudantes de Letras e analisamos os textos produzidos antes e depois da intervenção. Por fim, na seção 6, apresentamos as considerações finais, discutindo as contribuições do estudo para o ensino de inglês e para a formação inicial docente.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta seção, apresentamos o arcabouço teórico que fundamenta a pesquisa. Na subseção 2.1, discutimos os fundamentos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD); na 2.2, abordamos o conceito de Transposição Didática do ISD; na 2.3, tratamos do processo de modelização, explicitando os modelos teórico e didático de gênero e os procedimentos que orientam sua elaboração; na 2.4, apresentamos o conceito de Sequência Didática pela perspectiva do ISD; e, por fim, na 2.5, discutimos o letramento acadêmico-científico e a escrita no ensino superior.

### 2.1 O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO (ISD)

Este trabalho é fundamentado nos preceitos teóricos-metodológicos do ISD, corrente do humano, fruto da idealização de Jean-Paul Bronckart e da participação de pesquisadores de várias áreas do conhecimento, inicialmente sediados na Universidade de Genebra – Suíça. O intuito desses estudiosos, conhecidos por constituírem o “Grupo de Genebra”, foi elaborar um quadro teórico para a investigação da linguagem, que tem papel central no desenvolvimento humano. Todavia, eles almejavam que tal quadro transcendesse a linguística e contemplasse aspectos “históricos, psicológicos, cognitivos, culturais e sociais” (Magalhães; Cristovão, 2018, p. 22). Em decorrência disso, o ISD ancora-se nos princípios epistemológicos do Interacionismo Social, o qual compreende conceitos amplos e abrangentes de diversas vertentes da Filosofia e das Ciências Humanas (Bronckart, 2009), bem como na perspectiva dialógica da linguagem.

Para Bronckart (2009), a linguagem é um fenômeno social, histórico e discursivo, utilizado pelo ser humano como instrumento de interação. Ela constitui uma forma de ação, um meio pelo qual os indivíduos interagem e constroem sentidos em contextos específicos. A utilização desse sistema semiótico complexo está diretamente relacionada ao contexto em que ele ocorre, assim como aos objetivos comunicativos dos interlocutores. Nessa perspectiva, a linguagem tem origem, se sedimenta e evolui a partir da diversidade e da complexidade das diferentes práticas sociais, o que, segundo Bronckart (2009, p. 72, grifos do autor), constitui diferentes “modos de fazer textos ou diferentes *espécies de textos*”.

É importante destacar que, para Bronckart (2009, p. 75, grifos do autor), texto é

[...] toda unidade de produção de linguagem situada, acabada e auto-suficiente do ponto de vista da ação ou da comunicação. Na medida em que todo texto se inscreve, necessariamente, em um conjunto de textos ou em um gênero, adotamos a expressão *gêneros de texto* em vez de gênero do discurso.

Assim, para estudar e compreender o agir humano, é preciso colocar no foco da investigação os textos, que concretizam os infinitos gêneros textuais. Para analisá-los, o ISD segue uma ordem sociológica, a qual foi elaborada pelo Círculo de Bakhtin e apresentada da seguinte forma:

1) formas e tipos de interação discursiva em sua relação com as condições concretas; 2) formas dos enunciados ou discursos verbais singulares em relação estreita com a interação da qual são parte, isto é, os gêneros dos discursos verbais determinados pela interação discursiva na vida e na criação ideológica; 3) partindo disso, revisão das formas da língua e suas concepções linguísticas habitual (Bakhtin/Volochinov, 2006, p. 220).

Essa ordem sociológica defendida por Bakhtin e comungada pelo ISD entende que o primeiro objeto de investigação é a situação social ampla, que envolve três coisas: o campo da atividade humana na qual o gênero está inserido (Bakhtin, 2016), os interlocutores implicados e a prática social manifestada pelo gênero. Nesse caso, os campos são situações de comunicação onde as interações acontecem por meio da linguagem. De acordo com Bakhtin (2016), existem inúmeros campos ou esferas sociais, como o familiar, o acadêmico, o escolar, o político, o jurídico etc. As práticas sociais, por sua vez, são as ações/funções que os indivíduos realizam em decorrência e reflexo ao campo/situação comunicativa. Por exemplo, dentro do campo acadêmico, algumas das ações/funções desenvolvidas são a pesquisa científica, o registro de dados gerados em pesquisas, entre outros.

Um segundo momento dessa ordem sociológica consiste na investigação das intenções comunicativas, isto é, do que se quer expressar por meio do gênero. O emissor pode pretender reclamar, opinar, solicitar, em convergência aos exemplos anteriores: conhecer ou resolver um problema, descrevê-lo e investigá-lo etc.

O terceiro momento, por fim, envolve investigar como o gênero se constitui e está organizado textualmente, considerando três elementos cruciais: conteúdo temático, construção composicional e estilo (Bakhtin, 2016). Esses aspectos são respectivamente definidos por Bronckart (2009) como condições de produção;

infraestrutura textual, que se divide em arquitetura textual, mecanismos de textualização e mecanismos enunciativos. No Quadro a seguir, expomos tais elementos de forma sintética.

Quadro 1 - Aspectos que constituem um gênero - Bronckart (2009)

Contexto de produção	A arquitetura interna
Parâmetros do mundo físico: - emissor, receptor, espaço e momento em que o texto é produzido.  Parâmetros do mundo social e subjetivo: - elementos da interação comunicativa que integram valores, normas e regras.  Conteúdo temático do texto.	Infraestrutura textual: - plano geral do texto, tipos de discurso, tipos de sequências e formas de planificação.  Mecanismos de textualização: - conexão, coesão nominal e coesão verbal.  Mecanismos enunciativos: - vozes e marcação das modalizações presentes em um texto.

Fonte: adaptado de Striquer (2014, p. 316).

O contexto de produção envolve os parâmetros do mundo físico, constituídos pelo emissor (aquele que faz a produção do texto), o receptor (aquele que recebe o texto – o leitor ou ouvinte), o espaço de produção/contexto físico da produção do texto, o momento da produção, tanto cronológico quanto o fator histórico, e o mundo social e subjetivo. Bronckart (2009) afirma que tais parâmetros envolvem a posição social do emissor e do receptor na interação em um *continuum* e sua valoração sobre a temática. Em outras palavras, tal aspecto envolve as funções impostas ao emissor e ao receptor quando assumem seus papéis na interação (Striquer, 2014).

O conteúdo temático, como concebe Bakhtin (2016), é composto pelo tema/assunto diante do posicionamento político-social-cultural-histórico do autor do texto e seus interlocutores, bem como pelo veículo que circula o gênero.

Já a arquitetura interna do texto, de acordo com Bronckart (2009), é constituída por três camadas em sobreposição, como já mencionamos: a infraestrutura textual, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos. Essa distinção de camadas, segundo o autor, se dá pela “necessidade metodológica de desvendar a trama complexa da organização textual” (Bronckart, 2009, p. 119). No entanto, a lógica de sobreposição que ele apresenta está fundamentada na observação da natureza hierárquica a qualquer estrutura de texto.

A infraestrutura textual, por sua vez, compreende diversos elementos composicionais. O primeiro é o plano geral do texto, que diz respeito à maneira como o conteúdo temático é disposto e à organização que guia a sua apresentação. Em

outras palavras, ele corresponde à forma como as informações são estruturadas e interligadas ao longo do texto, por exemplo, se tem título, assinatura do autor etc. (Striquer, 2014). O segundo elemento composicional é o tipo de discurso, forma de expressão linguística alinhada às regras gramaticais e estruturais que regem a linguagem. Striquer (2014) contrasta os estudos de Adam (1990) com os de Bronckart (2009) e enfatiza que as classificações dos tipos de discurso não devem depender exclusivamente das expressões linguísticas utilizadas, sem levar em conta o contexto no qual essas expressões são inseridas. Os recursos linguísticos estão intrinsecamente relacionados às dimensões pragmáticas da linguagem, ou seja, à maneira como a linguagem é aplicada em situações específicas e às atitudes e intenções do emissor. São quatro tipos de discurso: teórico, interativo, da narração e relato interativo.

Striquer (2014) destaca que os tipos de sequências, ou a sequenciação tipológica, compreende os métodos de planejamento e organização sequencial ou linear do conteúdo temático. Para melhor entendimento disso, apresentamos o Quadro a seguir, baseado nos estudos de Striquer (2014), a qual ancorou-se em Bronckart (2009) e outros autores.

Quadro 2 - Tipos de sequência

Sequência narrativa	Organização de um tema que frequentemente segue um padrão básico de intriga, tensão, transformação e equilíbrio. Geralmente, é apresentado em uma ordem cronológica. Trata-se de um modelo simples de organização narrativa, porém não é o único (Bronckart, 2009).
Sequência descritiva	Estrutura usada para apresentar propriedades, qualidades e elementos de uma entidade, bem como sua posição no espaço. Geralmente, é empregada quando o autor deseja que o leitor perceba um aspecto adicional de um objeto que está em foco, seja material ou imaterial (Bronckart, 2009).
Sequência argumentativa	Modelo que inclui a apresentação de uma ideia central, argumentos de suporte e uma conclusão. É usado quando o autor antecipa que o tópico pode ser contestado, visando influenciar o interlocutor a aceitar ou rejeitar a tese apresentada (Baltar, 2007) (Bronckart, 2009).
Sequência explicativa	Usada quando o assunto é complexo para o leitor, a fim de ajudar a compreender as razões por trás de eventos ou ações humanas. Envolve quatro etapas: identificação, exploração das razões, adição de informações para esclarecimento e avaliação final (Bronckart, 2009).
Sequência dialogal	Acontece em diálogos entre participantes que interagem uns com os outros. Tais diálogos são organizados em sequências de fala desses participantes (Bronckart, 2009).

Fonte: elaborado pelo autor.

Os mecanismos de textualização, segundo Bronckart (2009), envolvem conexões hierárquicas, lógicas e temporais para estruturar o tema do conteúdo, variando conforme o tipo de discurso presente no texto. Há três categorias principais

de meios de organização textual: conexão, coesão nominal e coesão verbal. A conexão, em essência, atua como um guia que orienta o leitor ou ouvinte por meio do texto, assegurando que as informações sejam apresentadas de maneira lógica e compreensível. Já a coesão nominal é responsável por introduzir elementos essenciais no texto, como temas e personagens. Ela garante que o leitor seja capaz de identificar claramente a quem ou a que se refere cada palavra ou expressão. A coesão verbal, por sua vez, é estabelecida por meio dos tempos verbais utilizados no texto, os quais desempenham um papel fundamental na organização temporal e hierárquica dos eventos, estados ou ações descritas no texto. Eles ajudam o leitor a entender quando algo ocorreu, qual evento é mais relevante e como as informações se relacionam entre si.

Já os mecanismos de enunciação, na perspectiva de Bronckart (2009), revelam as avaliações dos interlocutores e suas fontes. Eles se manifestam por intermédio das instâncias enunciativas, que incluem as vozes, entidades que assumem ou às quais são atribuídas responsabilidades pelo que é enunciado, e as modalizações.

De acordo com Bronckart (2009), as vozes podem ser divididas em três: a voz do autor empírico, que é o criador do texto e expressa sua perspectiva; as vozes sociais, que representam os grupos ou instituições que fazem avaliações sobre o conteúdo; e as vozes de personagens, que dizem respeito aos indivíduos ou às organizações envolvidas nos eventos.

As modalizações têm o propósito de traduzir, a partir de qualquer voz enunciativa, as várias observações ou avaliações feitas em relação a elementos do conteúdo temático (Bronckart, 2009). Elas se dividem em: lógicas ou epistêmicas, deônticas, apreciativas e pragmáticas.

A partir dessa proposição de Bronckart (2009) para a análise de textos e de outros princípios ligados ao processo de ensino e aprendizagem de línguas, um grupo de pesquisadores vinculados ao ISD, entre eles, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), buscaram se aprofundar na temática e criar procedimentos mais direcionados ao referido processo. É sobre isso que tratamos na próxima subseção, iniciando nossa abordagem a respeito da Transposição Didática, isto é, sobre como um gênero, “uma entidade que circula socialmente” (Barros; Gonçalves, 2023, p. 83), pode se tornar objeto de ensino e de aprendizagem.

## 2.2 TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA DO ISD

O conceito de Transposição Didática foi fundado por Michel Verret, em 1975, direcionando-se à área da Sociologia. Depois, em 1985, Yves Chevallard o refinou e aprofundou na Matemática, visando a transposição do saber científico para o saber educacional/escolar, conforme descrevem Polidoro e Stigar (2010). No entanto, essa transposição não é compreendida apenas como uma mudança de localização, mas sim como um processo de conversão do conhecimento. Muito além de um ajuste, é uma “produção de novos saberes nesses processos” (Polidoro; Stigar, 2010, p. 154).

Comungando com essa concepção, o ISD, que adota também a expressão Transposição Didática, elenca procedimentos para que um gênero passe por adaptações e transformações (Barros, 2012; Dolz; Gagnon; Decândio, 2010), a fim de que se torne objeto de ensino e aprendizagem da língua. Dentre esses procedimentos, estão a modelização didática do gênero e a SDG, que apresentamos a seguir.

### 2.3 MODELIZAÇÃO DO GÊNERO

Segundo o Grupo de Genebra, para início da Transposição Didática, o professor deve elaborar um modelo didático do gênero (doravante, MDG), uma ferramenta que, de acordo com Machado e Cristovão (2006), descreve e permite visualizar quais os elementos característicos do gênero – que formam o contexto de produção e a arquitetura interno do texto (Bronckart, 2009). Assim, o professor pode fazer uma seleção das dimensões ensináveis do gênero, considerando aquelas mais alinhadas ao objetivo docente e, sobretudo, às capacidades de linguagem dos alunos (Machado; Cristovão, 2006), as quais pretende desenvolver. Nesse sentido, dá-se a propositiva do ISD de que o MDG é um instrumento que auxilia na construção de SDG.

Schneuwly e Dolz (1999) explicam que, para a elaboração de um MDG, três princípios básicos são articulados: o da legitimidade, o da pertinência e o da solidarização. O princípio da legitimidade, segundo Schneuwly e Dolz (1999), diz respeito à necessidade de fundamentar teoricamente o que é o gênero em abordagem. Para Barros e Gonçalves (2023, p. 87), esse princípio está ligado também ao fato de que é preciso compreender como o gênero “funciona na sua esfera social de produção e circulação, como seus usuários o representam e o expressam semioticamente”. Logo, para além das definições teóricas, é preciso que conheçamos qual é a função social do gênero, em que situação de interação ele está

inserido e qual prática social de linguagem ele manifesta. Já o princípio da pertinência envolve o gênero como objeto de ensino, levando em conta as capacidades de linguagem já consolidadas pelos educandos e outras que eles podem aprimorar na aprendizagem do gênero, além dos objetivos educacionais e institucionais. O princípio de solidarização, por fim, faz convergir os dois princípios anteriores, quando o gênero é efetivamente levado para sala de aula, isto é, na intervenção didática.

Na concepção de Schneuwly e Dolz (1999), a interação entre esses três princípios é crucial, pois a seleção de um gênero implica considerar os conhecimentos científicos, os objetivos educacionais, as capacidades de linguagem dos discentes e a maneira como o gênero opera no/e para o desenvolvimento das suas práticas discursivas.

Por todos esses aspectos que definem o MDG, Barros (2012) afirma que ele está diretamente relacionado ao contexto de ensino, isto é, o professor o constrói porque visa compreender como ele se configura, a fim de que possa transformá-lo em conteúdo de ensino de uma língua. Entretanto, a autora defende que o que se tem na construção do MDG, *a priori*, é uma descrição teórica do gênero. Nesse sentido, um pesquisador/professor/entre outros pode se interessar em conhecer um gênero, sem necessariamente pretender torná-lo conteúdo escolar. Em decorrência disso, o que temos, primeiramente, é um modelo teórico do gênero (MTG) (Barros, 2012), uma lista dos elementos que formam o contexto de produção e a arquitetura textual (Bronckart, 2009).

O MTG está diretamente relacionado ao princípio de legitimidade apontado por Schneuwly e Dolz (1999), visto que a primeira ação para a construção do MDG é o de buscar identificar como “o gênero se configura como um objeto de referência social e teórica” (Barros; Gonçalves, 2023, p. 88) e seus elementos constituintes. Portanto, o MTG é uma ferramenta fundamentalmente teórica, que se torna a base para a elaboração de MDG, cujo foco deste é o contexto de ensino.

A respeito do processo de elaboração do MTD e do MDG, o podemos compreender como processo de modelização, Barros e Gonçalves (2023, p. 89) apresentam sete procedimentos norteadores. Os quatro primeiros auxiliam-nos na produção do MTG, a partir do momento em que o analista realiza: “1) pesquisa bibliográfica sobre o gênero de referência”; “2) pesquisa de campo sobre o gênero de referência”; “3) seleção de um corpus representativo do gênero”; “4) análise descritiva e explicativa do gênero com base no corpus selecionado”. Os demais procedimentos

apoiam na produção do MDG, por meio da “5) observação do contexto de ensino e delimitação dos objetivos didáticos”; “6) delimitação das dimensões ensináveis do gênero”; “7) adaptação do modelo do gênero ao contexto didático específico” (grifos dos autores).

De forma mais específica, para as etapas 3) e 4), seleção do *corpus* e identificação dos elementos característicos do gênero, isto é, para a construção de um MTG, Barros (2012), apoiada nos procedimentos de análise de texto de Bronckart (2009), elaborou uma ferramenta denominada Dispositivo didático de gênero, o qual apresenta perguntas divididas a considerar três capacidades de linguagem: as capacidades de ação; a discursiva e a linguístico-discursiva – sob o olhar do ISD, são conjuntos de aptidões necessárias para que um indivíduo produza um texto e o compreenda (Schneuwly; Dolz, 1999). Ao responder as questões, o analista obtém uma listagem das características regulares do gênero.

Segundo Schneuwly e Dolz (1999), as capacidades de ação referem-se às aptidões que um indivíduo precisa desenvolver para adaptar um gênero a uma situação comunicativa específica, no momento de produção textual e compreensão leitora. As capacidades discursivas consistem em saber organizar textualmente o gênero, dominando a infraestrutura textual como consequência e reflexo do contexto de produção (Bronckart, 2009). E as capacidades linguístico-discursiva relacionam-se à organização do discurso a partir da planificação dos mecanismos de textualização e enunciativos.

Pontara (2021) amplia o Dispositivo de Barros (2012) baseando-se também nos estudos de Cristovão e Stutz (2011), Dolz (2015) e Lenharo (2016), denominando a sua ferramenta de “Dispositivo orientador para modelização do gênero”, nele são expostas mais duas capacidades de linguagem, as capacidades de significação e a multissemiótica. Conforme, Cristovão e Stutz (2011), Dolz (2015) e Lenharo (2016) as capacidades de significação engloba a habilidade de atribuir sentidos a um texto, considerando uma ampla gama de aspectos (ideológicos, sociais, culturais etc.), que estão intrinsecamente ligados à esfera na qual o gênero textual se insere e à prática social de linguagem associada a ele. E as capacidades multissemióticas abrange a compreensão de imagens, vídeos e outras formas multimodais ou multissemióticas presentes em um texto, e que, evidentemente, contribuem para a construção de seus significados.

No quadro a seguir apresentamos o Dispositivo de Pontara (2021):

Quadro 3 - Dispositivo orientador para modelização do gênero

<p><b>CAPACIDADES DE AÇÃO</b> (Contexto imediato da situação de linguagem)</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. A que prática social o gênero está vinculado?</li> <li>2. É um gênero oral ou escrito?</li> <li>3. A qual esfera de comunicação pertence?</li> <li>4. Quais as características gerais dessa esfera?</li> <li>5. Quem produz esse gênero (emissor)?</li> <li>6. Para quem se dirige? (destinatário?)</li> <li>7. Qual o papel discursivo do emissor?</li> <li>8. Qual o papel discursivo do destinatário?</li> <li>9. Com que finalidade/objetivo produz o texto?</li> <li>10. Sobre o quê (tema) os textos desse gênero tratam?</li> <li>11. Qual é a relação estabelecida entre o produtor e o destinatário? Afetiva? Comercial?</li> <li>12. Qual o valor desse gênero na sociedade?</li> <li>13. Quais podem ser os suportes desse gênero?</li> <li>14. Qual o meio de circulação (onde o gênero circula)?</li> <li>15. Qual o tom do texto (mais descontraído, humorístico, objetivo, poético, coloquial, sisudo, familiar, moralista, de poder)?</li> </ol>
<p><b>CAPACIDADES DE SIGNIFICAÇÃO</b> (Contexto mais amplo da situação de linguagem – ideológico, histórico, sociocultural, econômico, etc.)</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Que relações podem ser estabelecidas entre textos desse gênero e a forma de ser, pensar, agir e sentir de quem os produz?</li> <li>2. Que mapas semânticos podem ser construídos com base em textos desse gênero? O que esses mapas semânticos podem revelar?</li> <li>3. Que atividades praxiológicas podem dar origem a textos desse gênero?</li> <li>4. Qual a sócio-história do gênero?</li> <li>5. Que relações podem ser estabelecidas entre textos desse gênero e o contexto social mais amplo?</li> <li>6. Quais vozes são frequentes em textos desse gênero (do autor, sociais, de personagens)?</li> <li>7. De que instâncias advêm essas vozes (do poder público, do senso comum, de autoridades científicas)?</li> <li>8. Como essas vozes se relacionam com o contexto em que o texto se insere?</li> </ol>
<p><b>CAPACIDADES DISCURSIVAS</b> (Organização da infraestrutura geral do texto)</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Qual o tipo de discurso (expor ou narrar)?</li> <li>2. É um expor interativo (escrito em 1ª pessoa, se reporta explicitamente ao interlocutor, tenta manter um diálogo mais próximo com o interlocutor, explicita o tempo/espaço da produção)?</li> <li>3. É um expor teórico (não deixa marcas de quem fala, para quem fala, de onde e quando fala)?</li> <li>4. É um narrar ficcional?</li> <li>5. É um relato (narrar acontecimento vivido)?</li> <li>6. Como é a estrutura geral do texto? Qual a sua cara? Como se configura? É dividido em partes? Tem título/subtítulo? É assinado? Qual sua extensão aproximada? Acompanha fotos/figuras?</li> <li>7. Como são organizados os conteúdos no texto? Em forma de lista, versos, prosa?</li> <li>8. Qual o tipo de sequência predominante (narrativa, injuntiva, descritiva, explicativa, argumentativa, dialogal)?</li> <li>9. Há expressão gestual, facial, entonação, pausas?</li> </ol>
<p><b>CAPACIDADES LINGÜÍSTICO-DISCURSIVAS</b> (Unidades linguísticas implicadas na compreensão e produção de um texto)</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Como são feitas as retomadas textuais (mais por pronomes ou nomes)? Quais são as estratégias mais usadas? Substituições ou sinônimos? Por termos genéricos/específicos? Por nominalizações? Por repetições? Qual o grau de afetividade/valoração expresso pelas retomadas?</li> <li>2. Como é feita a coesão verbal? Quais os tempos verbais usados?</li> <li>3. Quais os tipos de conectivos usados (lógicos, espaciais,</li> </ol>

	temporais)? 4. Qual a variedade linguística privilegiada (mais formal, mais informal, coloquial, estereotipada)? 5. Respeita a norma culta da língua? Usa gírias? 6. Como se dá a escolha lexical? Há mais substantivos concretos, abstratos? Há muitos verbos de ação, de estado? Há muitos adjetivos? Que tipo de adjetivos (objetivos, subjetivos, afetivos, físicos, superlativos, comparativos)? 7. Como são mobilizados os sinais de pontuação no texto? Quais os mais usados? E com que finalidade? 8. Há uso de figuras de linguagem? Quais? 9. Há rimas? Que tipo de rima? 10. Há mobilização de discurso direto, indireto? Quais os recursos linguísticos/gráficos empregados (aspas, travessão, dois pontos)?
<b>CAPACIDADES MULTISSEMIÓTICAS</b> (Diferentes semioses que se materializam em os elementos não-verbais.)	1. Como os elementos não-verbais do gênero se relacionam com os elementos verbais? 2. As cores, as imagens, os sons se constituem como elementos essenciais à constituição do texto? 3. Os elementos não-verbais ajudam a construir o(s) sentido(s) do texto? 4. As palavras são grafadas com tipografia/cores diferenciadas? 5. Há mobilização de elementos paratextuais (quadros, imagens, cores...) ou supratextuais (títulos, subtítulo, sublinhado...)? Como esses elementos agem na construção de sentidos do texto?

Fonte: Pontara (2021, p. 186 e 187)

Destacamos, após respondidas as questões do Dispositivo, o analista tem, então, uma lista das características do gênero em estudo. Evidentemente, nem todas as perguntas se aplicam a todo e qualquer gênero.

Depois de conhecidas as definições teóricas e práticas do gênero, por meio das etapas 1 e 2 do processo de modelização de Barros e Gonçalves (2023), analisado um *corpus* de exemplares do gênero e identificados seus elementos característicos, pelas etapas 3 e 4, isto é, com o MTG é possível partir para a elaboração do MDG, por meio das etapas 5, 6 e 7. Nesse momento, surgem encaminhamentos para questões como: o que ensinar aos alunos sobre o gênero? Quais características selecionar para transformá-las em objetos de ensino na SDG, diante do ano escolar, do objetivo docente, do contexto imediato social etc.? Em nosso estudo, o MTG e o MDG são apresentados na seção de “Modelização.

Modelizado o gênero, a última etapa da Transposição Didática é a construção da SDG, sobre o que tratamos na próxima subseção.

## 2.4 SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE GÊNEROS

Para o ISD, a SDG, originalmente proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 50), é “uma sequência de módulos de ensino, organizados conjuntamente para melhorar uma determinada prática de linguagem”. Em outras palavras, é um procedimento didático-pedagógico estruturado e sistematizado, que visa promover o desenvolvimento efetivo das capacidades de linguagem dos estudantes, para a produção textual de gêneros textuais escritos ou orais (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004). Sua finalidade, então, é “[...] ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação” (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 94).

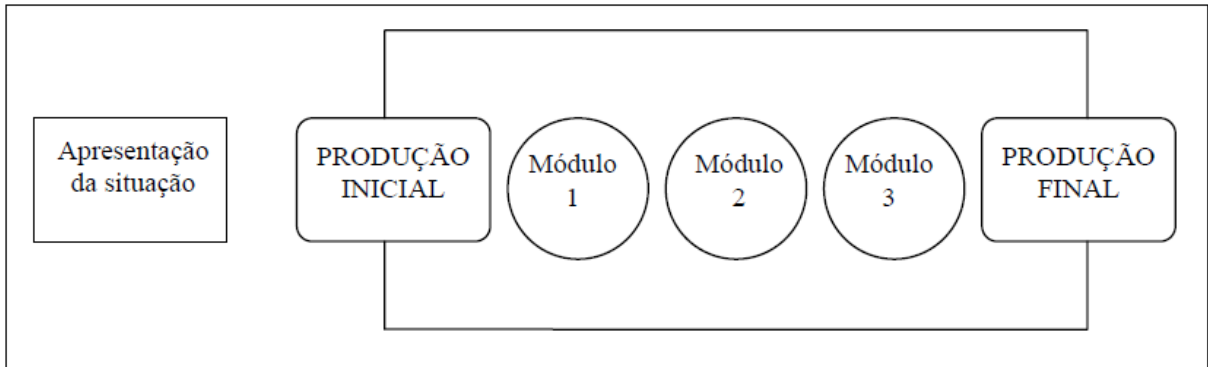
O trabalho com a SDG pretende possibilitar que o professor elabore atividades sistematizadas voltadas às necessidades de seus alunos (Barros, 2016, p. 188). Nesse sentido, para a sua criação, Dolz e Schneuwly (2004) elencam três princípios fundamentais: o da progressão, o da situação de comunicação e o da interação e mediação.

O primeiro princípio diz respeito à necessidade de organização dos módulos/oficinas e atividades/exercícios de forma progressiva, levando em consideração as etapas de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. Isso significa que a SDG deve apresentar atividades/objetivos mais simples no começo e ir avançando para outras mais complexas, de modo a promover o gradual desenvolvimento das capacidades de linguagem dos aprendizes.

O segundo princípio determina que a SDG deve ser estruturada em torno de situações de comunicação autênticas, que se assemelham às práticas discursivas reais nas quais o gênero é utilizado. Isso permite aos estudantes compreenderem a função social dele, bem como suas características e convenções em um contexto significativo e real.

O terceiro princípio, por sua vez, estabelece que a SDG deve promover a interação entre os estudantes e o professor, bem como entre os estudantes e as situações de comunicação, por meio de atividades colaborativas, discussões, análises de exemplos, *feedbacks* do professor, enfim, de exercícios diversos.

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) apresentam uma estrutura base da SDG, a qual conta com quatro etapas, como mostramos na Figura 1.



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 98).

De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), na apresentação da situação, acontece a apresentação clara e minuciosa do propósito almejado no processo de ensino e aprendizagem do gênero em questão. Assim, o professor fornece aos alunos uma explicação detalhada da situação comunicativa, envolvendo o propósito comunicativo do texto, o contexto de circulação e o reconhecimento dos interlocutores; ademais, ele detalha a prática de linguagem a qual o gênero manifesta. Essa etapa abarca duas dimensões importantes: a apresentação de um problema de comunicação bem definido e a preparação dos conteúdos dos textos que serão produzidos (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004).

A primeira dimensão é essencial para que os alunos compreendam em que situação podem agir com o gênero em abordagem e qual problema podem agir por meio da produção do texto, oral ou escrito. O professor pode, ainda, apresentar exemplares do gênero em foco, assegurando informações que habilitem os estudantes a responderem perguntas como: “Qual é o gênero que será abordado? [...] A quem se dirige a produção? [...] Que forma assumirá a produção? [...] Quem participará da produção?” (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 99-100). Tal procedimento é chamado pelos autores de “*projeto coletivo de produção de um gênero oral ou escrito*” (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 99, grifos dos autores).

Já na segunda dimensão da apresentação da situação, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) defendem a abordagem dos conteúdos que constituem o gênero, como o conteúdo temático.

A segunda etapa do esquema consiste na produção inicial, ou seja, na “primeira tentativa de realização do gênero que será, em seguida, trabalhado nos módulos” (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 99). É a elaboração do primeiro exemplar do gênero por parte dos alunos, o qual tem um papel norteador para o trabalho do

professor, uma vez que possibilita a compreensão de quais capacidades de linguagem eles já contemplam, bem como as que ainda não foram internalizadas. Graças a essa etapa, temos uma visão ampla do que deve ou não ser trabalhado na SDG, visto que ela promove “momentos privilegiados de observação, que permitem refinar a sequência, moldurá-la e adaptá-la de maneira mais precisa às capacidades reais dos alunos” (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 102).

Os módulos, de acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 103), servem para organizar as atividades que devem ser abordadas ao longo da SDG, visando resolver os problemas identificados na primeira produção. Eles ainda têm como objetivo “dar aos alunos os instrumentos necessários para” (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 103) sanar tais problemas.

Os autores genebrinos apresentam uma esquematização de quatro níveis principais para levar os alunos ao aprimoramento da produção de textos por meio dos módulos. O primeiro nível consiste na *representação da situação de comunicação*, em que o estudante deve aprender a criar uma representação – a mais fiel possível – do destinatário, do propósito, da sua própria posição como autor, do locutor e do gênero textual almejado. O segundo nível contempla a *elaboração dos conteúdos*, de modo que o aluno deve dominar diversas técnicas para buscar, elaborar ou criar conteúdo, variando conforme os gêneros textuais. O terceiro nível corresponde ao *planejamento do texto*, no qual o estudante deve organizar o que produziu de acordo com um plano, que varia conforme a finalidade desejada, o destinatário pretendido e a estrutura do gênero. O quarto e último nível abrange a *realização do texto*, na qual o estudante deve optar por recursos linguísticos eficazes ao construir seu texto, a fim de garantir conexão e coesão.

Finalmente, a etapa da produção final, conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) propõem, leva o aluno a aplicar as noções e instrumentos desenvolvidos nos módulos. Nessa fase, ele tem a oportunidade de demonstrar os elementos aprendidos, permitindo uma avaliação pessoal dos seus progressos. Além disso, essa fase possibilita ao professor não apenas uma avaliação mais estrita, mas também uma observação das aprendizagens e um planejamento da continuação do trabalho, incluindo a possibilidade de retornar a pontos mal assimilados.

Várias pesquisas científicas nos demonstram a efetividade das SDG para o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos no que tange à produção e à leitura de textos em língua portuguesa e inglesa. A título de exemplo, podemos

destacar os estudos de V. Silva (2016), Maia (2016), Moreira (2017), Monzillo (2017), Luciana Lima (2018), Satelli (2018), Sene (2019), Pereira (2020), Leda Lima (2020), Siqueira e Senefonte (2020), Anielli Lima e Senefonte (2020), A. Silva (2021), Leite (2021), Marchini (2021), Mariene Pinto (2021) e Margarida Pinto (2023)<sup>7</sup>.

Cabe-nos ressaltar que alguns dos pesquisadores supramencionados são membros do grupo de pesquisa Diálogos Linguísticos e Ensino (DIALE), certificado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e vinculado à UENP. Tal grupo concebe a SDG para além de um procedimento, em vista da sua versatilidade e flexibilidade, uma vez que ela se ajusta a diversos objetos de ensino, propósitos, contextos etc. Para além disso, Barros, Striquer e Gonçalves (2019), Barros (2019, 2020), Barros e Gonçalves (2023), Barros e Corrêa (2023), Díaz, Cristovão e Barros (2023) e Souza e Striquer (2023), ao compreenderem o conjunto do processo como uma metodologia de ensino de línguas, utilizam a terminologia “metodologia da sequência didática de gêneros”, a qual passamos a adotar.

De forma mais específica ao contexto brasileiro, Costa-Hübes e Simioni (2014) e Magalhães e Cristovão (2018) defendem a ideia de que, sobretudo quando aplicada no Brasil, a SDG passa naturalmente por adaptações, ajustes e inclusões. Isso porque o nosso contexto social e educacional difere significativamente da realidade suíça/francófona. Um exemplo disso, resultado de estudos práticos, é o acréscimo de uma fase ao esquema da SDG, que Barros (2020, p. 130, grifos da autora) julgou pertinente e denominou “fechamento da interação”, que se configura após a etapa da produção final.

Na etapa do fechamento da interação, proposta por Barros (2020), os textos produzidos pelos alunos cumprem, efetivamente, o que foi planejado e apresentado no início do projeto de ensino. Por exemplo, podemos optar pela publicação dos textos, em uma variedade de meios, abrangendo desde suportes impressos até plataformas digitais. A divulgação desses textos, de acordo com Belinelli (2022), pode ir além das fronteiras da sala de aula, alcançando um público mais amplo e, em alguns casos, sendo enviada diretamente ao destinatário real, conforme as condições previamente estabelecidas na apresentação da situação inicial. Portanto, essa

---

<sup>7</sup> O estudo de Siqueira e Senefonte (2020) tem como eixo organizador do ensino *sitcoms*, ao passo que o de Anielli Lima e Senefonte (2020) tem como foco o ensino da língua inglesa, em sua modalidade informal, por meio de música. Ambos se relacionam de forma mais direta com a nossa proposta de intervenção, que se pauta no ensino da língua inglesa.

abertura para a publicação não é apenas uma prática de exposição, mas também uma estratégia que confere visibilidade ao esforço e à criatividade dos alunos envolvidos na SDG. Ao terem seus textos compartilhados, eles não apenas comunicam suas ideias, mas também têm a oportunidade de vivenciar o impacto social de suas produções. É por meio dessa interação com um público mais amplo que se estabelece uma compreensão mais profunda do papel social do texto.

Nesse viés, enfatizamos que a SDG não se limita simplesmente a capacitar o aluno à compreensão da estrutura de um determinado tipo de texto. Ela representa uma abordagem que transcende essa perspectiva, uma vez que busca aprimorar a utilização da linguagem para capacitar o indivíduo em sua atuação na sociedade. Essa metodologia fornece ferramentas e conhecimentos relacionados ao funcionamento global dos gêneros que circulam em diversas instâncias sociais (Barros, 2020).

Outro fato que merece nosso destaque é que, dentro da etapa de produção final, há dois procedimentos que Mafra e Barros (2017) classificam como essenciais, a partir do que apresenta o Grupo de Genebra: a revisão e a reescrita dos textos produzidos pelos discentes. Na revisão, podem ser realizadas diversas ações, incluindo a avaliação geral da escrita e a identificação e a categorização de erros (Menegassi, 1998). Na reescrita, por meio do reconhecimento dos problemas identificados ao longo da etapa anterior, o texto é reformulado, com o objetivo de aprimorá-lo e alcançar uma comunicação mais efetiva (Mafra; Barros, 2017).

No processo de revisão e reescrita, conforme delineado por Schneuwly e Dolz (1999), ocorre um aprimoramento significativo das capacidades languageiras dos alunos. Assim, trata-se de uma etapa crucial para o desenvolvimento da competência textual, que não se limita apenas à correção de erros gramaticais. É, na verdade, um refinamento da linguagem utilizada. Ao engajar-se na revisão e reescrita de seu texto, o aluno é desafiado a considerar não apenas a correção de aspectos formais, mas também a clareza, a coesão e a coerência.

Mafra e Barros (2017, p. 5) ainda afirmam que, na perspectiva interacionista instrumental que envolve a metodologia da SDG, “a aprendizagem é sempre mediada por instrumentos”. Nesse sentido, ambas recomendam a utilização de uma grade de controle no processo de revisão e reescrita. Segundo Barros (2012), essa grade é uma ficha que pode evidenciar, ao aluno e ao professor, as características essenciais do gênero textual que foram empregadas ou não no texto.

Também encontramos no estudo de Magalhães e Cristovão (2023, p. 86) outras adaptações realizadas por pesquisadores brasileiros na SDG original. Estas, por vezes, resultaram em novos constructos, nomenclaturas e/ou esquemas, como o de Swiderski e Costa-Hübes (2009).

Na adaptação de Swiderski e Costa-Hübes (2009) é feita a inclusão de um módulo voltado ao reconhecimento do gênero pelo aluno. Nele, o docente o orienta no desenvolvimento de pesquisas relacionadas ao gênero e dá destaque à importância de uma leitura prévia de um exemplar antes da produção inicial (como no esquema original da SDG). Nos módulos, há a implementação do processo de análise linguística, que exige uma reflexão do professor junto aos alunos sobre os elementos linguísticos que sustentam as “operações da ação de linguagem” (Magalhães; Cristovão, 2023, p. 90) manifestadas no texto em trabalho. Há, ainda, o acréscimo da dimensão de circulação prática do gênero, uma vez que o trabalho com gêneros na perspectiva do ISD tem como objetivo principal capacitar os estudantes a produzirem discursos que possam circular eficazmente na sociedade.

Outra adaptação exposta por Magalhães e Cristovão (2023) é a de Cristovão (2015), a qual expõe, segundo as autoras, “inovações para o processo de ensino e aprendizagem de línguas baseada numa abordagem de gêneros” (Magalhães; Cristovão, 2023, p. 95). Trata-se de uma proposta voltada ao trabalho com a língua inglesa.

Nesse esquema, de Cristovão (2015), ao longo da execução dos procedimentos que envolvem o ensino de línguas, são sugeridas diversas etapas para que o aluno produza textos, indo além da abordagem original de realizar apenas duas produções na SDG (uma no início e outra no final). Além disso, a autora dá destaque a atividades de “autocorreção, correção entre pares e correção em grupo” (Magalhães; Cristovão, 2023, p. 96), enfatizando a importância do domínio da coconstrução de significados na linguagem. Ao incorporar a prática da autocorreção, os aprendizes são instigados a visitar e reavaliar suas produções, promovendo uma reflexão metacognitiva sobre o uso da linguagem. A correção entre pares, por sua vez, amplia essa dinâmica, possibilitando que os estudantes não apenas internalizem *feedbacks*, mas também participem ativamente da revisão e do aprimoramento mútuo de seus textos. Já “o *feedback* dado aos alunos pelo professor sobre as produções realizadas é feito após um extensivo trabalho com as capacidades de linguagem, antes da circulação social do texto” (Magalhães; Cristovão, 2023, p. 96).

Outra proposta de reestruturação da SDG é a de Abreu-Tardelli *et al.* (2018), que apresentam uma abordagem mais dinâmica em relação ao plano inicial. Conforme Magalhães e Cristovão (2023), nessa proposta de Abreu-Tardelli *et al.* (2018), o professor é colocado em lugar de mediador, uma vez que, sem a sua intervenção, o processo de aprendizagem estaria comprometido. Isso ressalta “[...] seu trabalho central para que o aluno se desenvolva” (Magalhães; Cristovão, 2023, p. 97). Os autores ainda pontuam que é crucial sublinhar a perspectiva de que o “gênero é secundário”, sugerindo que é a prática social que determina por meio de qual gênero ou ação de linguagem o aluno interagirá socialmente. Dessa maneira, o esquema ressalta que a escolha do gênero está intrinsecamente ligada à situação social em que o aluno se encontra.

Outro ponto relevante desse esquema é que a situação inicial é apresentada aos alunos como ponto de partida, incentivando-os a realizar uma produção inicial. Posteriormente, eles se envolvem em diversas atividades de produção e reelaboração constante dos textos ao longo do processo de aprendizagem. Tal enfoque dinâmico e interativo permite uma evolução contínua das habilidades dos envolvidos, proporcionando uma compreensão mais aprofundada e uma prática constante ao longo do percurso educacional (Magalhães; Cristovão, 2023).

Focando em uma crítica ao esquema linear de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), Miquelante, Cristovão e Pontara (2020) ressignificam a proposta inicial da SDG, trazendo um visual distinto e ressaltando a conexão entre as etapas/módulos. Sobre esse esquema, Magalhães e Cristovão (2023, p. 93) pontuam que “a ênfase se dá na dinamicidade do esquema, na possibilidade de idas e vindas no trabalho com o gênero e na necessária articulação entre as capacidades de linguagem nos diferentes módulos”. Em outras palavras, ao enfatizar a dinamicidade do esquema, destaca-se a sua natureza flexível e adaptável, sugerindo que não se trata de uma estrutura estática, mas sim de algo que é capaz de se ajustar conforme as necessidades dos aprendizes e a evolução do processo de aprendizagem. A articulação entre as capacidades de linguagem nos diferentes módulos também ressalta a importância de integrar diversas habilidades linguísticas de maneira coordenada. Isso implica compreender que o desenvolvimento das capacidades linguísticas não ocorre isoladamente, mas sim em um contexto interconectado. A interrelação entre elas é vista como crucial para o sucesso do processo de aprendizagem, sugerindo uma abordagem holística para o ensino da linguagem (Magalhães; Cristovão, 2023).

Portanto, a ênfase na dinamicidade, na flexibilidade para idas e vindas no aprendizado do gênero, e na integração das capacidades linguísticas constituem uma abordagem aberta, adaptável e interconectada, que visa proporcionar uma experiência de aprendizagem mais eficaz e abrangente.

Adicionalmente, optamos por abordar os letramentos acadêmico-científicos na subseção seguinte por entendermos que são eles que sustentam as práticas de leitura e escrita desenvolvidas no ensino superior, especialmente aquelas voltadas à produção de gêneros textuais como o resumo/*abstract*. Isso é, conforme apontam Lea e Street (1998), essas práticas não se reduzem ao domínio de normas formais, mas envolvem a inserção em modos de pensar, argumentar e construir conhecimento próprios das comunidades acadêmicas.

## 2.5 LETRAMENTOS ACADÊMICO-CIENTÍFICOS

Justificamos a inserção desta subseção pela necessidade de abordar, de forma mais específica, a escrita acadêmica como prática social e situada, que demanda dos estudantes não apenas domínio linguístico, mas também capacidades discursivas para atuar nas culturas do saber. Autores como Kleiman (1995) e Lea e Street (1998) defendem que os letramentos acadêmico-científicos vão além de habilidades técnicas, pois envolvem a apropriação de modos de pensar e argumentar próprios da vida universitária. Assim, discutirmos os letramentos no ensino superior é essencial para contextualizar a proposta desta pesquisa, que visa ao desenvolvimento da escrita do resumo/*abstract*, de modo alinhado às demandas reais da formação universitária.

Os Novos Estudos do Letramento (*New Literacy Studies* – NLS) têm apontado que o ensino da linguagem deve se centrar nas práticas sociais historicamente situadas e ideologicamente marcadas (Street, 1984; Gee, 1996; Barton; Hamilton, 1998). É nesse contexto que emerge o modelo dos letramentos acadêmicos como uma alternativa crítica aos modelos tradicionais de ensino da escrita universitária (Lea; Street, 1998).

Lea e Street (2014) propõem que há três modelos predominantes na abordagem da escrita acadêmica: o modelo de habilidades de estudo; o modelo de socialização acadêmica; e o modelo de letramentos acadêmicos. O primeiro é centrado em aspectos formais da linguagem e enxerga o estudante como alguém que precisa dominar regras gramaticais, estrutura de sentenças e pontuação. Trata-se de

uma abordagem baseada em competências técnicas, frequentemente descontextualizadas, que desconsidera os sentidos sociais da escrita. O segundo modelo, da socialização acadêmica, entende que os estudantes precisam apreender os gêneros específicos das disciplinas. Aqui, o foco está em ensinar o "modo certo" de falar, escrever e argumentar em cada área do saber, com base na crença de que esses gêneros são estáveis e facilmente apropriáveis pelos estudantes. O terceiro modelo, considerado mais abrangente e crítico, é o dos letramentos acadêmicos. Nele, a escrita é concebida como prática social situada, atravessada por relações de poder, construção de identidade e epistemologias disciplinares. Nesse modelo, a dificuldade dos estudantes não é vista como déficit, mas como efeito das demandas implícitas e complexas do contexto universitário – muitas vezes desconhecidas ou invisibilizadas aos próprios discentes. A proposta, portanto, desloca o foco do ensino da escrita para além da forma ou da adaptação mecânica aos gêneros, propondo uma pedagogia que torne visíveis as convenções, os propósitos e os sentidos sociais da escrita acadêmica (Lillis; Scott, 2007; Street, 2010).

Embora o modelo dos letramentos acadêmicos, tal como proposto por Lea e Street (1998, 2014), tenha como foco a escrita universitária enquanto prática social situada, este estudo adota a expressão letramentos acadêmico-científicos para enfatizar que, no contexto do ensino superior, a escrita acadêmica está intrinsecamente vinculada às práticas de produção e circulação do conhecimento científico. Autores como Hyland (2004, 2005, 2011) demonstram que gêneros acadêmicos, como o resumo/*abstract*, constituem formas discursivas centrais por meio das quais o conhecimento científico é construído, legitimado e compartilhado nas comunidades disciplinares. Assim, ao articular as dimensões acadêmica e científica, busca-se evidenciar que o domínio desses gêneros envolve não apenas convenções linguísticas, mas também modos específicos de argumentar, posicionar-se e participar das práticas científicas institucionalizadas.

No contexto brasileiro, essas reflexões vêm sendo incorporadas ao debate sobre o ensino da escrita universitária, exemplo, por Fiad (2011) a qual propõe uma leitura crítica das dificuldades dos alunos ingressantes na universidade, recusando a ideia de que eles "não sabem escrever". Para a autora, os alunos chegam às IES com letramentos legítimos, adquiridos em diferentes esferas sociais, só que não coincidem com os letramentos esperados na esfera acadêmica. A ausência de correspondência entre esses mundos letrados resulta em conflitos e dificuldades que precisam ser

compreendidos pedagógica e institucionalmente.

Ainda nesse campo, Lillis (1999) denuncia o que chama de “prática do mistério” no ensino da escrita acadêmica. Segundo a autora, professores muitas vezes pressupõem que os alunos já conheçam as convenções dos gêneros acadêmicos, sem explicitá-las de fato. Assim, cria-se um ambiente em que a escrita universitária é tratada como um código secreto, acessível apenas aos iniciados, o que exclui e desmotiva estudantes que estão justamente em processo de inserção nesse universo discursivo.

Além disso, Street (2010) aponta para a existência de “dimensões escondidas” na avaliação de textos acadêmicos. Tais dimensões dizem respeito a critérios implícitos, como a construção da voz autoral, o posicionamento do escritor diante do objeto de estudo, a coerência argumentativa e a capacidade de situar a pesquisa dentro de um campo de conhecimento. Esses aspectos são muitas vezes negligenciados no ensino de escrita, mas aparecem com força nas avaliações realizadas por orientadores, pareceristas e professores universitários.

Diante desse panorama, o ensino de gêneros acadêmico-científicos, como o resumo/*abstract*, deve ser compreendido não apenas como ensino de uma forma textual, mas como uma ação formativa voltada ao desenvolvimento de capacidades discursivas, epistemológicas e sociais. Trabalharmos o resumo/*abstract* por meio de uma SDG, portanto, significa investir na formação de sujeitos capazes de compreender e participar das práticas de letramento que circulam no meio universitário. Nossa SDG insere-se, assim, na perspectiva dos letramentos acadêmicos ao buscar explicitar as características do gênero, promover a reflexão crítica sobre sua função que é refletida em sua forma, e criar condições para que os alunos se apropriem do gênero de maneira significativa e situada, que circulam no meio universitário. Nessa direção, ancoramos nossa SDG na perspectiva dos letramentos acadêmicos ao favorecer a explicitação e a problematização das dimensões sociais, institucionais e discursivas que constituem o gênero, criando condições para que os alunos se apropriem dele de maneira situada, crítica e significativa.

Assim, nosso estudo assume a perspectiva de que o ensino de resumo/*abstracts* em língua inglesa não pode se restringir a um treino formal da língua-alvo, mas deve promover o desenvolvimento de capacidades de linguagem que permitam aos alunos compreenderem os objetivos, os contextos e os efeitos sociais

desse gênero no interior do discurso acadêmico. Ao integrarmos os pressupostos dos letramentos acadêmicos à elaboração da SDG, buscamos contribuir para uma formação mais crítica, reflexiva e inclusiva no contexto do ensino superior.

### 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nesta seção, apresentamos os procedimentos metodológicos de nossa pesquisa. Na subseção 3.1, discorreremos acerca da definição da abordagem qualitativa; na 3.2, abordamos o conceito de pesquisa-ação; na 3.3, tratamos do contexto da nossa pesquisa e dos participantes; por fim, na 3.4, expomos os encaminhamentos para alcançar os objetivos da pesquisa, as categorias de análise e outros aspectos metodológicos pertinentes.

#### 3.1 ABORDAGEM QUALITATIVA

Ancoramos nossa pesquisa em uma abordagem qualitativa (Alves, A., 1991; Flick, 2009; Lüdke; André, 2005; Neves, 1996; Triviños, 1987), uma vez que focamos em investigar o desenvolvimento das capacidades de linguagem de estudantes de licenciatura em Letras, inseridos em um contexto específico – a formação inicial na docência e o início no processo de desenvolvimento de pesquisa científica/acadêmica. Buscamos, com isso, o aprimoramento da produção escrita do gênero textual resumo/*abstract*, bem como o desenvolvimento profissional do docente-pesquisador.

Lüdke e André (2005) afirmam que, em uma pesquisa qualitativa, o contato direto do pesquisador com o *lócus* é fundamental, devido à influência que o contexto acaba exercendo sobre os dados gerados no processo. Assim, as circunstâncias específicas em que um objeto ou situação estão inseridos são colocados como ponto de observação pelo investigador, o que é essencial para a compreensão do conjunto de dados e fenômenos.

Os mesmos autores ainda destacam que, ao estudar um problema educacional, o interesse deve residir na observação de como os problemas se manifestam nas atividades, nos procedimentos e nas relações cotidianas. Nesse mesmo sentido, Flick (2009, p. 16) aponta que uma das principais características da pesquisa de abordagem qualitativa é o uso do “texto como material empírico (em vez de números)”. Dessa forma, na presente pesquisa, analisamos os textos produzidos por graduandos de Letras, participantes de projetos de iniciação científica, ao longo da implementação da nossa SDG, mais especificamente as produções iniciais e finais, conforme sugere o nosso aporte teórico-metodológico.

Para A. Alves (1991), a pesquisa qualitativa coloca ênfase na interpretação dos

fenômenos estudados. O pesquisador, nesse tipo de abordagem, deve assumir um papel central, sendo sua perspectiva e compreensão cruciais para a análise dos dados. Essa proximidade lhe permite captar nuances, contextos e significados dos comportamentos observados, enriquecendo a compreensão global do fenômeno em questão.

Lüdke e André (2005) também destacam que as pesquisas qualitativas podem se direcionar para um tipo de abordagem interventiva, quando se pretende aprimorar ou resolver questões que surgem na intervenção. Em convergência, nossa pesquisa se configura de caráter interventivo, uma vez que o nosso propósito foi o de elaborar uma proposta de intervenção para o aprimoramento da escrita dos participantes, e de investigar, na/e depois da implementação, os dados nela gerados.

Para desenvolver pesquisas qualitativas ainda mais específicas, existem, segundo Lüdke e André (2005), diferentes tipos, a saber: a pesquisa documental, a pesquisa etnográfica, o estudo de caso, a pesquisa participante e a pesquisa-ação. Esta última abrange a nossa pesquisa, conforme detalhamos a seguir.

### 3.2 PESQUISA-AÇÃO

Segundo Thiollent (1986, p. 14), a pesquisa-ação é um tipo de investigação social que envolve a formulação de um plano de ação direcionado à resolução de um problema coletivo. Nas palavras do autor:

[...] a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (Thiollent, 1986, p. 14).

Thiollent (1986) também enfatiza que esse tipo de pesquisa, intrinsecamente, é caracterizado pela participação ativa dos sujeitos envolvidos nas questões investigadas. Nesse contexto, a participação é um elemento fundamental para o sucesso e a eficácia do referido método de pesquisa. Tal ênfase recai sobre a ideia de que a colaboração direta dos participantes no processo de investigação não apenas enriquece os dados coletados, mas também promove uma compreensão mais profunda e contextualizada das problemáticas abordadas. Assim, essa dinâmica participativa é essencial para alcançar resultados mais significativos e alinhados com a natureza coletiva dos problemas que a pesquisa-ação busca abordar.

Na pesquisa-ação, a postura do pesquisador é influenciada pelos elementos dessa abordagem, conforme destacado por Thiollent (1986). A interação inicial entre quem pesquisa e quem participa da pesquisa gera a identificação de problemas e a formulação de ações práticas. O objetivo central, portanto, é analisar e resolver os problemas da situação observada, visando ao aumento do conhecimento do pesquisador e a prática da escrita dos demais participantes. É por esse motivo que Thiollent (1986) concebe tal tipo de pesquisa como uma estratégia dentro do campo da pesquisa social.

Embora a pesquisa-ação tenha uma estrutura flexível, Thiollent (1986) identifica possíveis elementos que fazem parte de um roteiro: 1. Fase exploratória; 2. Tema da pesquisa; 3. Colocação dos problemas; 4. Lugar da teoria; 5. Hipóteses; 6. Seminário; 7. Campo de observação, amostragem e representatividade qualitativa; 8. Coleta de dados; 9. Aprendizagem; 10. Saber formal/saber informal; 11. Plano de ação; 12. Divulgação externa.

Com as devidas adaptações, fundamentadas em nossos objetivos, constituímos nossa pesquisa em seis etapas. A primeira foi a pesquisa bibliográfica, na qual tomamos como aporte os preceitos do ISD e de seus estudiosos brasileiros, e discorremos sobre a definição do gênero resumo a partir dos especialistas. Na segunda etapa, para o (re)conhecimento do contexto e dos participantes, realizamos um estudo exploratório, buscando identificar os alunos do Curso de Letras, da UENP, que participam de projetos de Iniciação Científica.

Na terceira etapa, elaboramos o MTG, o MDG e a SDG, ao passo que, na quarta etapa, conduzimos a produção inicial dos participantes, também denominada “produção diagnóstica” ou “primeira produção”. Em síntese, trata-se de um texto baseado nos conhecimentos prévios dos alunos sobre o gênero resumo/*abstract*, com o objetivo de identificar as capacidades de linguagem que eles possuem para produzi-lo. Na quinta etapa, implementamos a nossa SDG, até chegar na sexta e última etapa, marcada pela análise das produções e triangulação dos dados.

A seguir, tratamos do contexto da nossa pesquisa, incluindo o *lócus* de intervenção e os participantes envolvidos.

### 3.3 O LÓCUS E OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

A UENP<sup>8</sup> foi criada em setembro de 2006, com sede na cidade de Jacarezinho em formato *multicampi*, sendo um nesse mesmo município, um em Bandeirantes e outro em Cornélio Procópio. Fruto da integração de cinco faculdades<sup>9</sup>, com mais de 50 anos de tradição acadêmica, sua missão é fomentar o crescimento intelectual e científico do Estado do Paraná e do Brasil como um todo. Cabe ressaltar que a instituição opera como uma Autarquia Estadual de Regime Especial, o que lhe confere autonomia nas esferas didático-científica, administrativa, financeira e patrimonial.

Seu funcionamento é regido pelo Estatuto, pelo Regimento Geral e pelas Resoluções de seus Conselhos, em conformidade com a legislação federal e estadual. No âmbito de sua expansão e consolidação, desempenha um papel relevante na condução de pesquisas inovadoras, reconhecidas em diversas áreas do conhecimento. Além de seu compromisso com o Ensino Superior, a pesquisa e a extensão de serviços à comunidade, a instituição mantém estreitos laços com o desenvolvimento regional, ao mesmo tempo em que reconhece que a ciência e o conhecimento transcendem fronteiras geográficas.

Atualmente, entre os três *campi*, são oferecidos 27 cursos de graduação, seis programas de mestrado e dois de doutorado, além de graduações e pós-graduações a distância. Dentre os cursos de graduação ofertados, selecionamos para esta pesquisa o de Licenciatura em Letras<sup>10</sup>, com foco na formação de professores de Português/Inglês e suas respectivas literaturas.

O primeiro curso de Letras da UENP foi voltado para Letras Anglo-Portuguesas e ofertado no *campus* de Cornélio Procópio, mais especificamente na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Cornélio Procópio (FAFICOP). Tal curso começou em 1966 e foi oficializado pelo governo federal em 1972. Outros cursos, como o de Letras Franco-Portuguesas, ofertado de 1971 a 1976, e o de Letras Vernáculas, ofertado de 1974 a 1976, chegaram a formar 187 professores.

O curso de Letras Português/Inglês oferecido atualmente é regido pelo Projeto Pedagógico do Curso (PPC), ancora-se na Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (Brasil, 2019), e segue as Diretrizes Curriculares Nacionais para a

---

<sup>8</sup> Informações retiradas do site oficial: <https://uenp.edu.br/institucional>.

<sup>9</sup> Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Jacarezinho (FAFIJA), Faculdade de Educação Física e Fisioterapia de Jacarezinho (FAEFIJA), Faculdade de Direito do Norte Pioneiro (FUNDINOPI), Fundação Faculdades Luiz Meneghel (FFALM) e Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Cornélio Procópio (FAFICOP).

<sup>10</sup> Informações sobre a história do curso de Letras e o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) estão disponíveis em: <https://uenp.edu.br/letras>.

Formação de Professores da Educação Básica (Brasil, 2020), com carga horária mínima de 3.200 horas.

Dentre os programas institucionais oferecidos pelo Curso, Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), Programa de Formação de Estudante Empreendedor (PFEE), Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), Projeto Institucional Residência Pedagógica, Programa de Educação Tutorial (PROPET), Projeto de Estudos e Leituras Acadêmicas (PROELAS), Programa de Consolidação das Licenciaturas (PRODOCÊNCIA), destacamos o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC)<sup>11</sup>, coordenado pela Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PROPG) e assessorado pelo Comitê de Iniciação Científica (CIC), regido por editais anuais que seguem as normativas de agências de fomento, o PIBIC tem como principal objetivo despertar a vocação científica nos estudantes de graduação, promovendo sua inserção em projetos de pesquisa e contribuindo para a formação de recursos humanos qualificados. Além de possibilitar o contato direto com os diferentes métodos, técnicas e tipos de pesquisa, o programa estimula o desenvolvimento do pensamento científico e da criatividade, ao mesmo tempo em que fortalece a articulação entre graduação e pós-graduação. Também busca incentivar docentes a envolverem discentes em suas investigações e fortalecer grupos e linhas de pesquisa institucionais, promovendo a inclusão de acadêmicos em temáticas atuais e avançadas. Ao integrar estudantes à produção de conhecimento, o PIBIC não apenas os qualifica para programas de pós-graduação, como também colabora para a redução do tempo médio de permanência nesses cursos e fomenta o comprometimento com temas de relevância social e acadêmica.

Nesse contexto, nossa SDG foi implementada no âmbito do PIBIC, tendo como participantes dois bolsistas do programa, ambos estudantes do curso de Letras. Identificadas como P1 e P2<sup>12</sup>, a fim de preservar o anonimato (subseção 3.4), ambas participam de forma voluntária e estão regularmente matriculadas no Curso de Letras no momento da pesquisa. P1 encontra-se no 4º período do curso, e sua pesquisa dentro do PIBIC é na área de Literatura; tem 19 anos. A participante relata ter tido contato prévio com gêneros acadêmicos em língua inglesa, especialmente artigos e

---

<sup>11</sup> As informações apresentadas a seguir foram retiradas do site oficial da UENP, disponível em: <https://uenp.edu.br/pibic-uenp.html>.

<sup>12</sup> Dados recolhidos por meio de perguntas em um aplicativo de conversa.

abstracts, no contexto de disciplinas como Escrita Acadêmica em Língua Inglesa e Literatura de Língua Inglesa. Declara já ter produzido resumo/*abstract* em inglês de forma incipiente durante a graduação e avalia sua proficiência em língua inglesa em nível intermediário.

P2 cursa o 7º período, com desenvolvimento da pesquisa no PIBIC vinculada à área de Linguística Aplicada, mais especificamente em estudos sobre gêneros textuais; tem 21 anos e atua como professora de aulas particulares, principalmente de Língua Portuguesa e de Língua Inglesa em nível básico, em formato voluntário. A participante possui experiência contínua em pesquisa de Iniciação Científica, o que proporcionou contatos anteriores com o gênero resumo/*abstract* em inglês. Relata já ter produzido resumos/*abstracts* em contextos acadêmicos distintos, tanto em disciplinas quanto em pesquisas já desenvolvidas. Avalia seu nível de proficiência em língua inglesa como básico e intermediário.

E, também participante da pesquisa, apresento-me: licenciou-me em Letras Português/Inglês pela UENP em 2022. Ao longo do curso, entre 2020 e 2022, participei como voluntário do PIBIC, onde desenvolvi pesquisas focadas na Linguística Aplicada, mais especificamente no ensino de línguas por meio de gêneros textuais e na cognição. Os resultados de tais pesquisas foram publicados em periódicos científicos, por Ribeiro e Striquer (2021) e Senefonte e Ribeiro (2023).

Para além disso, em 2020, fui residente bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (Capes), em um subprojeto vinculado ao Programa Institucional Residência Pedagógica (RP), intitulado “Residência Pedagógica: Formação de Professores de Língua Portuguesa e Literatura para a Educação Básica”. Durante o RP, colaborei com a produção e a implementação conjunta de um material didático para o ensino do gênero oral seminário, destinado a alunos do 6º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais. A partir disso, construí relatos de experiências, os quais foram apresentados em diferentes eventos acadêmico-científicos (Ribeiro, 2021).

Complementarmente, participei, por dois anos consecutivos (2021-2022), do projeto de extensão universitária “Práticas de Leitura e Produção Textual: Educação Básica e Formação Inicial em Foco”, cujo objetivo era trabalhar com a produção do gênero redação e com o ensino de inglês instrumental para vestibulandos. Outro momento em que tive contato com a produção científica foi na construção do meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), redigido inteiramente em inglês e focado em

crenças de professores desse idioma em um curso de Letras.

No que diz respeito à minha atuação profissional, desde 2021, leciono em escolas de idiomas e, desde 2022, atuo como professor contratado em duas escolas da rede privada de ensino, vinculadas ao regime regular EF – Anos Iniciais e Finais – e ao Ensino Médio (EM).

### 3.4 CONSIDERAÇÕES ÉTICAS

Conduzimos a nossa pesquisa em conformidade com as diretrizes estabelecidas pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UENP, que concedeu aprovação sob o número 6.977.031 e Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE): 14539719.6.0000.8123, de 31 de julho de 2024. Com isso, conseguimos assegurar que todas as etapas respeitam os princípios de confidencialidade, consentimento e proteção dos participantes.

Nesse sentido, todos os envolvidos na pesquisa foram previamente informados sobre os objetivos, procedimentos e possíveis implicações. Por meio dos termos que compõem o estudo, garantimos que a identidade dos participantes fosse tratada com a devida cautela. Sendo assim, visando preservar seus nomes por motivos éticos, utilizamos a seguinte codificação para identificá-los: letra P, de participante, seguida de um número sequencial: P1 e P2.

Além das questões burocráticas, consideramos também o impacto da pesquisa na comunidade acadêmica. Como não nos limitamos a uma análise estritamente teórica, mas buscamos proporcionar benefícios concretos aos participantes, compartilhamos os resultados obtidos com elas após a conclusão do estudo. Segundo Senefonte (2018), esse processo é essencial para assegurar tanto a validade quanto a ética da pesquisa, uma vez que permite que os envolvidos expressem sua concordância com as interpretações feitas pelos pesquisadores. Essa concordância fortalece a análise, conferindo-lhe maior consistência e legitimidade. Além disso, ao possibilitar que os participantes revisem e influenciem a análise, a pesquisa se destaca como um estudo colaborativo, onde há envolvimento ativo na construção do conhecimento, conforme sugerido por Cameron, *et al.* (1992).

### 3.5 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

Diante do projeto inicial e do aporte teórico-metodológico, apresentamos nossos objetivos propositivo e de pesquisa, bem como os objetos e categorias de análise no Quadro a seguir:

Quadro 4 - Encaminhamentos metodológicos da pesquisa

<b>Objetivo de pesquisa</b>	<b>Objetivos específicos</b>	<b>Objetos de análise</b>	<b>Categorias de análise</b>	<b>Triangulação</b>
Investigar o desenvolvimento de capacidades de linguagem de graduandos do curso de Letras da UENP, para a produção textual do gênero <i>resumo/abstract</i> .	1. Modelizar o gênero textual <i>resumo/abstract</i> .	Um conjunto de exemplares do gênero.	Elementos constituintes do gênero.	Comparação do desenvolvimento dos alunos entre a produção inicial e a produção final.
	2. Identificar o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos graduandos de Letras da UENP, para a produção textual do gênero <i>resumo/abstract</i> , antes da implementação da SDG.	Primeira produção dos alunos.	Características do gênero definidas como objeto de ensino na SDG.	
	3. Identificar o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos graduandos do curso de Letras da UENP, para a produção textual do gênero <i>resumo/abstract</i> , após a implementação da SDG.	Produção final dos alunos.	Características do gênero definidas como objeto de ensino na SDG.	

Fonte: elaborado pelo autor.

Para atingirmos o nosso *objetivo propositivo* de elaborar uma SDG como PE, focado no ensino da língua inglesa e destinado ao desenvolvimento de capacidades de linguagem para a produção textual de graduandos do curso de Letras/PIBIC, tendo como eixo organizador o gênero *resumo/abstract*, seguimos os preceitos da corrente teórica do ISD. Logo, nosso objetivo de pesquisa se constituiu como: Investigar o desenvolvimento de capacidades de linguagem dos participantes para a produção textual do gênero *resumo/abstract*.

O alcance de tal objetivo depende de objetivos específicos, sendo o primeiro deles: modelizar o gênero *resumo/abstract*, a fim de identificar os elementos

que o compõem. Para isso, selecionamos um conjunto de exemplares do gênero, especificamente cinco resumos/*abstracts*, os quais compõem cinco artigos científicos publicados em periódicos. No Quadro a seguir, apresentamos uma síntese desses textos, ao passo que, nos Anexos, os apresentamos na íntegra.

Quadro 5 – Conjunto de exemplares do gênero/*corpus* para elaboração do MTG

N.	Autor	Título do artigo científico	Periódico	Qualis
1	Giovana Maria Carvalho MARTINS Thereza Cristina de Souza LIMA <sup>13</sup>	Inglês na primeira infância: educação bilíngue no Brasil	Revista Linguística	A1
2	Vanessa Borges de ALMEIDA <sup>14</sup>	Mapeando a proficiência em leitura e compreensão oral em inglês de alunos de letras	Trabalhos em Linguística Aplicada	A1
3	Ângela Francine FUZA Renilson José MENEGASSI <sup>15</sup>	Ordenação e sequenciação de perguntas de leitura: proposta de trabalho para crônica e pintura no livro didático	Alfa: Revista de Linguística	A1
4	Paula Kracker FRANCESCON Vera Lúcia Lopes CRISTOVÃO <sup>16</sup>	O papel da reflexividade no desenvolvimento profissional docente de professores de Língua Inglesa em formação inicial	Calidoscópico	A1
5	Adria Kezia LIMA Neuda Alves do LAGO <sup>17</sup>	A literatura no ensino de Língua Inglesa	Domínios de Linguagem	A1

Fonte: elaborado pelo autor.

Como justificativa para a escolha dos textos, levamos diferentes fatores em consideração. Primeiramente, optamos pelo trabalho com diferentes autores, afinal, o que nos interessa é identificar as características regulares do gênero textual em questão, e não o estilo de autoria. Nesse mesmo sentido, diversificamos as revistas científicas em que as pesquisas foram publicadas – privilegiando, evidentemente, aquelas com estratificação elevada, a fim de conhecer o que é solicitado por esse veículo em regularidade diante do gênero

De modo mais específico, selecionamos textos em inglês, escritos por brasileiros, justamente pelo fato de que a SDG que desenvolvemos se volta para

<sup>13</sup> Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rl/article/view/41517>. Acesso em: 23 de out. 2025.

<sup>14</sup> Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/VFsQxWPdqRFHfMcKFndZ9zk/?lang=pt>. Acesso em: 23 de out. 2025.

<sup>15</sup> Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/alfa/a/jzCR4LqSHR9SZ7BHxb4fLf/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 23 de out. 2025.

<sup>16</sup> Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2020.182.07>. Acesso em: 23 de out. 2025.

<sup>17</sup> Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/70943>. Acesso em: 23 de out. 2025.

professores brasileiros na escrita do gênero resumo/*abstract*.

Por fim, consideramos somente autores de uma mesma área do conhecimento, a Linguística Aplicada. Entendemos que, ao focar nela, podemos analisar com mais precisão os padrões de escrita característicos desse campo. Além disso, tal abordagem permite que identifiquemos e compreendamos as convenções entre os profissionais da referida área, garantindo que a análise e o desenvolvimento do MDG estejam alinhados com as práticas reais de produção de textos acadêmicos.

Com relação aos outros dois objetivos específicos, cabe explicar que, após a construção do MTG, definimos quais elementos constitucionais do gênero em foco seriam transformados em conteúdo de ensino na SDG e construímos o MDG.

## 4 MODELIZAÇÃO DO GÊNERO RESUMO/ABSTRACT

Nesta seção, baseando-nos nos preceitos do ISD, buscamos compreender o gênero textual *resumo/abstract* em seus aspectos teóricos, bem como na aplicação dos procedimentos de análise textual de Bronckart (2009) e do dispositivo de Pontara (2021), e identificar as suas características.

### 4.1 DEFINIÇÃO DO GÊNERO RESUMO/ABSTRACT

Conforme apontam os estudiosos do ISD, a etapa inicial para a modelização de um gênero consiste em aplicar o princípio de legitimidade (Schneuwly; Dolz, 1999), ou seja, conhecer as definições teóricas desenvolvidas por especialistas no gênero, bem como o contexto em que ele está inserido.

Segundo Salete (2000, p. 1), “resumo” é um termo comumente utilizado para designar diferentes gêneros textuais, os quais são definidos por suas características discursivas específicas e seus objetivos. A autora argumenta que essas características e finalidades estão intimamente ligadas ao contexto (ou seja, ao campo da atividade humana) em que o resumo é produzido, ao meio no qual ele circula, aos interlocutores envolvidos na comunicação e à sua finalidade específica – o que, inevitavelmente, resulta em particularidades próprias de cada tipo de resumo. Tendo isso em vista, Salete (2000) construiu um quadro com os diferentes gêneros que recebem essa denominação, o qual apresentamos a seguir:

Quadro 6 – Diferentes gêneros que recebem a denominação de resumo

<b>Forma de resumo</b>	<b>Esfera</b>	<b>Circulação</b>	<b>Autoria</b>	<b>Finalidade</b>	<b>Destinatário</b>	<b>Características</b>
Resumos Escolares  Esquemas e Fichamentos	Escolar Acadêmica	Textos escolares	Texto fonte autor A – autor da obra  Texto resumo autor B – estudante	Aprendizagem; Instrumento de Avaliação.	Estudantes (acadêmicos); Professores.	Apresentação concisa do conteúdo de uma obra sem apreciação pessoal ou interpretação. Reproduz a estrutura do texto fonte ou se apresenta em forma de mapa conceitual.
(ABNT) Informativo ou analítico (Abstract) ou Indicativo descritivo.	Acadêmica	- Artigos científicos - Teses - Dissertações	Texto fonte autor A  Texto resumido autor A	- Apresentação concisa de uma pesquisa ou um estudo à comunidade científica.	Comunidade acadêmica (Científica).	Estruturado em um único parágrafo apresenta, geralmente, os objetivos, os pressupostos teóricos, a metodologia, os resultados e as conclusões.
Resumos de obras	Social Escolar	Contracapa de livros, jornais e revistas Livros didáticos de Literatura	Texto fonte autor A/ Texto resumido autor B	- Persuasão à leitura - Promoção /venda - Informação - Apresentação da obra para fins didáticos	Leitores em geral; Alunos.	Mesma estrutura do texto fonte.
Resenhas Críticas	Acadêmica Jornalística	Revistas acadêmicas Jornais	Texto fonte autor A Texto resumido autor B	- Apresentação, avaliação, apreciação, posicionamento acerca das ideias do autor da obra fonte	Comunidade Científica; Leitores em geral.	Estruturado em parágrafos compreende análise e interpretação da obra.
Resumo para fichas catalográficas	Escolar Acadêmica	Bibliotecas	Texto fonte autor A Texto resumo autor B	- Apresentação concisa do conteúdo da obra	Usuários de bibliotecas.	Estruturado em um ou dois parágrafos apresentando o conteúdo da obra.

Fonte: Saete (2000, p. 7).

Concordamos com as ideias de Salete (2000), especialmente com o conceito de que, apesar de possuírem a mesma denominação, os resumos supracitados são gêneros distintos, devido aos diferentes contextos em que estão inseridos, às suas finalidades variadas, bem como aos diferentes autores e destinatários envolvidos.

Sendo assim, podemos considerar que o tipo de resumo em abordagem nesta dissertação, o qual constitui também a nossa proposta interventiva na SDG, corresponde ao que Salete (2000) apresenta na segunda linha do Quadro 6 como “*abstract*”. Em síntese, trata-se de um gênero que circula no campo acadêmico, produzido por um autor que assume um papel específico, o que ocorre também com os destinatários, e que tem como prática social: “apresentação concisa de uma pesquisa ou um estudo à comunidade científica” (Salete, 2000, p. 7). Essa mesma definição é trazida pela ABNT (2021) para o resumo, conforme já evidenciamos na introdução desta dissertação.

Em decorrência dos aspectos sociocomunicativos, Salete (2000) afirma que o *abstract* é normalmente organizado em um único parágrafo, com a apresentação de: a) objetivos; b) fundamentos teóricos; c) metodologia empregada; d) resultados; e) conclusões da pesquisa. Cabe ressaltar que os estudos de Swales (1990) já apontavam essa mesma estruturação para o referido gênero. Contudo, embora essas partes possam ser comumente identificadas em textos de várias áreas de conhecimento, podem ocorrer variações, a depender das exigências editoriais de cada periódico científico, como elucidam Swales e Feak (2009).

Esses mesmos autores explicam que o resumo/*abstract* é amplamente utilizado na academia para avaliar a submissão de trabalhos e propostas de comunicação em eventos científicos/acadêmicos. Além disso, é um componente obrigatório em artigos científicos, TCC de graduação e/ou especialização, bem como em monografias, dissertações e teses.

Em vista disso, Swales e Feak (2009) destacam que o resumo possui algumas funções distintas. Primeiramente, ele atua como um minitexto autônomo, que oferece ao leitor um breve sumário sobre o tópico da pesquisa, a metodologia empregada e os principais resultados obtidos. Ademais, serve como um dispositivo de projeção que ajuda os leitores a decidirem se desejam ler o artigo completo. Nesse sentido, também funciona como uma prévia do que os leitores encontrarão no artigo completo, como se fosse um mapa de leitura.

Seguindo esse mesmo prisma, Sousa (2006, p. 5) define o resumo/*abstract*

como um “breve sumário do artigo”, negando que ele “é uma introdução do que se segue, mas sim uma descrição completa e concisa dos componentes-chave da metodologia do estudo e dos achados importantes da pesquisa”. O autor também afirma que esse gênero é a primeira interação do leitor com uma pesquisa ou relato e, em muitos casos, pode ser “o único elemento recuperado e/ou revisado nas bases de dados científicos” (Sousa, 2006, p. 5). Esse componente oferece, então, a primeira impressão sobre o texto, frequentemente, a mais significativa, identificando o valor potencial ou a relevância do enfoque da pesquisa e dos resultados apresentados, o que se coaduna com as definições apresentadas por Swales e Feak (2009) e pela ABNT (2021).

Hyland (2004), por sua vez, afirma que o resumo/*abstract* tem uma característica híbrida. Isso porque cada texto é uma réplica condensada de um texto mais longo – geralmente, de artigos científicos, dissertações ou teses. Nesse sentido, o referido gênero serve como uma versão reduzida ou uma identidade do texto completo, permitindo aos autores destacarem as ideias mais relevantes. Convergiendo com tal concepção, Sousa (2006) afirma que um resumo/*abstract* bem elaborado atrai leitores interessados em acessar a versão completa do manuscrito, aumentando a probabilidade de o trabalho ser citado e incorporado a outras pesquisas. Por outro lado, um resumo mal escrito pode fazer com que a pesquisa seja ignorada ou, ainda, esquecida.

Para analisarmos os elementos contextuais, discursivos e linguístico-discursivos que formam o resumo/*abstract*, construímos um *corpus* com cinco exemplares do gênero. Tais textos fazem parte do corpo de artigos científicos publicados em revistas Qualis A1, conforme já descrevemos no Quadro 5.

#### 4.1.1 Elementos do Contexto de Produção

Seguindo o dispositivo didático de gêneros proposto por Barros (2012), podemos destacar que a prática/função social do resumo/*abstract*, levando em consideração as definições de Swales (1990), Salete (2000), ABNT (2021), Hyland (2004), Sousa (2006), Swales e Feak (2009) e P. Silva e Santos (2011), consiste em sintetizar o conteúdo de uma pesquisa científica de forma clara e concisa, permitindo que os leitores avaliem rapidamente a relevância e a contribuição dela.

O campo de atividade humana do qual os exemplares que analisamos

participam é o acadêmico/científico, uma vez que os resumos/*abstracts* são parte integrante dos artigos científicos (Quadro 5).

No que diz respeito ao emissor (Barros, 2012), mais comumente chamados de autores, os cinco exemplares foram produzidos por pesquisadores, professores doutores com pesquisas voltadas à Linguística Aplicada<sup>18</sup>. Estes, por sua vez, assumem o papel discursivo de pessoas inseridas no campo acadêmico/científico, que visam divulgar os resultados de suas pesquisas. Contudo, de forma geral, eles também podem ser cientistas/teóricos, pesquisadores, alunos de pós-graduação, graduação, do Ensino Técnico e da Educação Básica. Isso significa que todos esses sujeitos podem realizar pesquisas e divulgá-las por meio de artigos científicos, produzindo, portanto, resumos/*abstracts*.

Já os destinatários do nosso *corpus* são leitores das revistas acadêmicas nas quais os resumos/*abstracts* foram publicados (Quadro 5). Em geral, são estudantes, professores, pesquisadores, estudiosos, teóricos, e demais membros da comunidade escolar/acadêmica/científica que têm interesse em materiais de pesquisa, planos de aula, metodologias de ensino, resultados de estudos etc.

O conteúdo temático do resumo/*abstract* é exatamente, e sempre, o mesmo do texto-fonte. No Quadro a seguir, trazemos as temáticas abordadas em cada um dos exemplares de nossa investigação, que, portanto, dizem respeito à temática do resumo/*abstract* e de seus textos de origem.

Quadro 7 - Temáticas abordadas no nosso *corpus*

Resumo/texto de origem	Temática
Exemplar 1 (Anexo A)	Interseção entre a Educação Infantil e o bilinguismo no Brasil, com foco particular no ensino de inglês em escolas bilíngues.
Exemplar 2 (Anexo B)	O nível de proficiência em leitura e compreensão oral em inglês de alunos de Letras de uma universidade pública brasileira.
Exemplar 3 (Anexo C)	Análise e sequenciação de perguntas de leitura em livros didáticos do 6º ao 9º ano, com foco na interação entre crônica e pintura.
Exemplar 4 (Anexo D)	A maneira como atividades reflexivas promovem desenvolvimento profissional docente, utilizando uma Sequência de Formação e sessões de autoconfrontação no contexto do ISD.
Exemplar 5 (Anexo E)	O ensino de literatura associado ao ensino de línguas, explorado por meio de uma abordagem interacionista, que considera a literatura como um recurso significativo para o desenvolvimento de saberes sociais dos alunos.

Fonte: elaborado pelo autor.

<sup>18</sup> O Currículo Lattes dos autores dos artigos científicos/*abstracts* que formam o nosso *corpus* podem ser acessados no site oficial do CNPq. Os nomes completos deles, por sua vez, estão nos exemplares anexados ao final da dissertação.

Depois de identificar alguns dos elementos que formam, de maneira mais regular, o contexto de produção do gênero em estudo, passamos a investigar suas características discursivas.

#### 4.1.2 Os Elementos Discursivos

De acordo com os procedimentos de análise de textos de Bronckart (2009), os elementos discursivos dizem respeito à arquitetura interna do gênero. A primeira camada dessa estrutura é a infraestrutura textual, que se subdivide em plano textual global, tipos de discursos, tipos de sequência e formas de planificação (Bronckart, 2009).

No que se refere ao plano textual global dos cinco exemplares que constituem o nosso *corpus*, é importante, primeiro, apresentar o plano textual, isto é, a estrutura formal do artigo científico, visto que o resumo/*abstract* é parte dele.

Com base nos estudos de Volpato (2007), M. Alves e Arruda (2008) e Lafuente e M. Silva (2010), a estrutura de um artigo científico é geralmente formada por sete partes principais, cada uma com subpartes e funções específicas, que podem ser variadas e alteradas de acordo com as exigências e o conteúdo da área de conhecimento e/ou do periódico que o publica. Para melhor ilustração dessas partes, subpartes e funções, construímos o Quadro a seguir:

Quadro 8 - Partes constituintes de um artigo científico

Partes fundamentais	Subparte / Função
Pré-texto	<p><b>Título:</b> Deve ser claro, conciso e descritivo, refletindo o conteúdo e o propósito do artigo.</p> <p><b>Autores:</b> Lista de todos os autores que contribuíram para o trabalho, incluindo suas afiliações institucionais.</p> <p><b>Resumo (<i>Abstract</i>):</b> Apresenta um sumário conciso do artigo.</p> <p><b>Palavras-chave:</b> Termos relevantes que descrevem o conteúdo do artigo, facilitando sua indexação e busca.</p>
Introdução	<p><b>Contexto e Justificativa:</b> Apresenta o tema da pesquisa dentro de um contexto mais amplo, explicando por qual razão ele é relevante, tanto academicamente quanto socialmente. É importante justificar porque a pesquisa foi realizada e o que motivou sua realização.</p> <p><b>Revisão da Literatura:</b> Fornece uma visão geral das principais pesquisas e teorias relacionadas ao tema, destacando lacunas ou áreas que ainda precisam ser exploradas.</p> <p><b>Problema de Pesquisa:</b> Define claramente o problema ou a questão central que a pesquisa busca resolver.</p> <p><b>Objetivos e Hipóteses:</b> Declara os objetivos específicos da pesquisa e, se aplicável, as hipóteses que serão testadas.</p> <p><b>Metodologia (Breve Descrição):</b> Oferece uma visão geral das abordagens</p>

	<p>metodológicas que serão empregadas, permitindo ao leitor entender como os objetivos serão alcançados.</p> <p><b>Estrutura do Trabalho:</b> Faz uma breve descrição da organização do trabalho, explicando o que cada seção abordará, para guiar o leitor.</p> <p><b>Contribuição da Pesquisa:</b> Destaca como a pesquisa contribui para o campo de estudo, seja oferecendo novas perspectivas, métodos ou soluções para problemas existentes.</p>
Metodologia	<p><b>Desenho do Estudo:</b> Tipo de estudo (quantitativo, qualitativo, experimental etc.).</p> <p><b>População e Amostra:</b> Descrição da população-alvo e de como a amostra foi selecionada.</p> <p><b>Procedimentos:</b> Detalhamento dos métodos e procedimentos utilizados na coleta de dados.</p> <p><b>Análise de Dados:</b> Técnicas estatísticas ou analíticas empregadas para interpretar os dados.</p> <p><b>Revisão de Literatura:</b> Discussão de estudos anteriores e identificação de lacunas na literatura.</p>
Resultados	<p><b>Apresentação de Dados:</b> Exposição clara dos dados coletados, usando quadros, gráficos e figuras, conforme necessário.</p> <p><b>Análise:</b> Interpretação dos resultados em relação aos objetivos e hipóteses do estudo.</p>
Discussão	<p><b>Interpretação dos Resultados:</b> Explicação dos achados da pesquisa, relacionando-os com a literatura existente.</p> <p><b>Implicações:</b> Discussão das implicações teóricas e práticas dos resultados.</p> <p><b>Limitações:</b> Reconhecimento das limitações do estudo.</p> <p><b>Sugestões para Pesquisas Futuras:</b> Indicações de áreas que necessitam de mais investigação.</p>
Conclusão	<p><b>Sumário dos Principais Achados:</b> Recapitulação breve dos principais resultados e sua importância.</p> <p><b>Recomendações:</b> Sugestões práticas baseadas nos achados da pesquisa.</p>
Referências	<p><b>Listagem Completa das Fontes Citadas:</b> Todas as fontes referenciadas no artigo devem ser listadas de acordo com um estilo de citação específico (como a ABNT, Vancouver etc.).</p>

Fonte: adaptado de Volpato (2007), M. Alves e Arruda (2008) e Lafuente e M. Silva (2010).

A estrutura e os elementos apresentados no Quadro anterior refletem a natureza empírica das pesquisas em foco. No entanto, é importante ressaltar que artigos científicos com foco teórico ou de áreas distintas podem apresentar variações em suas estruturas, com uma organização que pode não seguir o mesmo padrão.

Além disso, volta a ficar evidente o que já expomos algumas vezes neste trabalho: o resumo, aqui denominado de resumo/*abstract*, é parte integrante do artigo científico. Nesse caso, ele é planejado da seguinte forma: a) expressão organizadora: resumo/*abstract*; b) texto propriamente dito.

A expressão organizadora resumo/*abstract* pode ser apresentada por diferentes formatações, a depender das diretrizes do periódico científico. No caso das cinco revistas que publicaram nossos exemplares, encontramos as seguintes determinações: Revista Linguística: “A palavra [*abstract*] deve vir duas linhas abaixo dos títulos, com espaçamento 1,5, alinhado à esquerda, fonte tamanho 11, em caixa alta, negrito, seguido de dois pontos”; Revista Trabalhos em Linguística Aplicada: “a

palavra resumo e abstract devem vir isoladas, em negrito, sem itálico”; Revista Alfa - Revista de Linguística: “em caixa alta e em itálico [...]”; Revista Calidoscópico: “em negrito, sucedido do sinal de dois pontos (:)””; Revista Domínios de Linguagem: “palavra isolada em negrito, sem itálico, em caixa alta, com dois pontos a seguir”.

Já o texto do resumo/*abstract*, da mesma forma que a expressão organizadora, pode variar diante das diretrizes do periódico científico. Nas revistas em que os nossos exemplares estão publicados, temos o seguinte: Revista Linguística: “deve conter, no máximo, 250 (duzentas e cinquenta) palavras em parágrafo único, com espaçamento simples, alinhamento justificado, sem recuo de parágrafo e fonte Times New Roman tamanho 11”; Revista Trabalhos em Linguística Aplicada: “Formato de página A4, fonte Times New Roman em tamanho 12, espaço entre linhas simples, [...] O texto do resumo deve começar uma linha abaixo da palavra [...] em parágrafo único, e ter entre 100 e 250 palavras”; Revista Alfa - Revista de Linguística: “texto, de, no mínimo, 150 palavras e, no máximo, 200, [...] espaçamento simples, tamanho 11, justificado, na terceira linha depois do título do artigo em inglês”; Revista Calidoscópico: “Espaçamento simples, fonte Times New Roman, tamanho 12. [...] Apresentado em um único parágrafo, contendo até 200 palavras”; Revista Domínios de Linguagem: “(entre 100 e 250 palavras), duas linhas abaixo do nome do autor, sem adentramento e em espaçamento simples”.<sup>19</sup>

A predominância na maioria dos exemplares, portanto, é a de que o texto do resumo/*abstract* pode ter uma extensão de 100 a 250 palavras; fonte Times New Roman, com tamanho 12; espaçamento simples; parágrafo único; texto justificado.

Avançando na análise, a organização textual do texto propriamente dito, isto é, do conteúdo temático, em geral, é formada pela apresentação de: a) objetivos; b) fundamentos teóricos; c) metodologia empregada; d) resultados; e) conclusões do estudo (Salette, 2000; Swales, 1990). Contudo, essa estabilidade é flexível, pois os periódicos científicos podem prescrever outras normatizações. No caso de nossos exemplares, esse aspecto estrutural se explicita da seguinte forma:

Quadro 9 - Organização textual prescritos pelas revistas que publicaram nossos exemplares

Exemplar	Revista de publicação	Diretrizes da revista
Exemplar 1 (Anexo A)	Revista Linguística	-

<sup>19</sup> Todos os trechos sobre a expressão organizadora, o texto do resumo/*abstract* e a organização textual foram retirados dos sites das revistas presentes no Quadro 6.

Exemplar 2 (Anexo B)	Revista Trabalhos em Linguística Aplicada	"[...] objetivo, metodologia, resultados e conclusões do artigo, de forma concisa [...]"
Exemplar 3 (Anexo C)	Revista Alfa: Revista de Linguística	"[...] indique seus objetivos, referencial teórico-metodológico utilizado, justificativa, resultados obtidos e conclusão [...]"
Exemplar 4 (Anexo D)	Revista Calidoscópico	"Deve contemplar os seguintes itens: objetivo, referencial teórico, metodologia e resultados do estudo."
Exemplar 5 (Anexo E)	Domínios de Lingu@gem	"[...] objetivo, método, resultados e conclusões do artigo [...]"

Fonte: elaborado pelo autor.

A análise dos resumos/*abstracts* em relação às diretrizes editoriais das revistas que os publicaram revela que os Exemplos 2, 4 e 5 estão totalmente em conformidade; já o Exemplo 2 apresenta uma lacuna: não explicita a justificativa do estudo; e o Exemplo 1 não pode ser avaliado uma vez que a revista não apresenta diretrizes específicas para a escrita do referido texto. Portanto, é possível compreender que existe uma flexibilidade na avaliação dos pareceristas, pois mesmo com lacuna, como é o caso do Exemplo 2, ele foi publicado periódico de alto estrato (A1). O que nos leva a compreender que mais do que a presença formal de todos os elementos, prevalece a clareza, a coerência e a articulação interna do texto.

Além disso, observamos uma notável semelhança estrutural entre os resumos - os objetivos do estudo, a fundamentação teórica, a metodologia utilizada, os resultados obtidos e as conclusões - mesmo quando as revistas possuem diretrizes distintas. Tal padrão pode indicar uma convenção consolidada para o gênero resumo/*abstract*, na área de Linguística. Isso reforça a importância de compreender não apenas as normas editoriais, mas também as práticas discursivas compartilhadas na comunidade acadêmica.

Outro aspecto interessante que observamos em quatro dos cinco exemplares analisados é a presença de uma frase de abertura, conhecida como "Opening sentences of abstracts"<sup>20</sup>, conforme apontam Swales, Irwin e Feak (2009, p. 7). Segundo os autores, essa frase é utilizada para introduzir de maneira direta e objetiva o conteúdo do artigo, proporcionando ao leitor uma visão imediata do que será discutido. Vemos, então: "This article aims to [...]"<sup>21</sup> (Exemplar 1); "This article presents the results of [...]"<sup>22</sup> (Exemplar 2); "The present study analyzes the types of [...]"<sup>23</sup> (Exemplar 4); "In this research, [...]"<sup>24</sup> (Exemplar 5).

<sup>20</sup> Em português: "Frases de abertura dos resumos/*abstracts*" (tradução nossa).

<sup>21</sup> Em português: "Este artigo tem como objetivo [...]"

<sup>22</sup> Em português: "Este artigo apresenta os resultados de [...]"

<sup>23</sup> Em português: "O presente estudo analisa os tipos de [...]"

<sup>24</sup> Em português: "Nesta pesquisa, [...]"

Passando para a segunda subcamada da infraestrutura textual (Bronckart, 2009), chegamos aos tipos de discursos. No *corpus* em questão, constatamos uma preponderância do discurso de natureza teórica, centrado na exposição de ideias e conceitos (Bronckart, 2009). Isso significa que a linguagem é mais técnica, relacionando-se a termos e expressões da área de conhecimento do artigo científico. Os textos, em sua maioria, são escritos na 3ª pessoa do discurso, no impessoal, bem como na voz passiva, a fim de garantir que a atenção do leitor esteja centrada nos resultados e na importância do estudo. Tais observações podem ser evidenciadas nos excertos: "This article aims to discuss about early childhood education and bilingualism in Brazil. The focus is on English teaching and Brazilian bilingual schools. It addresses the acquisition of the English language in early childhood, discussing child development and childhood [...], bilingualism and discussions about language acquisition [...], about the bilingual child [...] and also about bilingual schools and bilingualism in Brazil [...]"<sup>25</sup> (Exemplar 1); "The objectives of the study were to map students' proficiency level from beginning to mid-course semesters and to identify if there is level progression as students advance in the sequence of specific written-skills and oral-skills courses"<sup>26</sup> (Exemplar 2); "A theoretical-methodological proposal of ordering and sequencing of questions was put forward, focusing on intertextual dialogue"<sup>27</sup> (Exemplar 3); "The data set analyzed is part of the Teacher Education Sequence which includes reflexive activities, carried through self-confrontation sessions with the pre-service English teachers who participated in the research"<sup>28</sup> (Exemplar 4).

Por fim, a terceira subcamada da infraestrutura textual (Bronckart, 2009) diz respeito aos tipos de sequência. Nos resumos/*abstracts* que analisamos, a sequência descritiva (Bronckart, 2009) é predominante. Nesse caso, o produtor do

---

<sup>25</sup> Em português: "Este artigo objetiva discutir sobre a Educação Infantil e o bilinguismo no Brasil. O foco é o ensino de Inglês e escolas bilíngues brasileiras. Aborda a aquisição da Língua Inglesa na primeira infância, discutindo-se sobre o desenvolvimento infantil e a infância [...], sobre o bilinguismo e as discussões acerca da aquisição da língua [...], sobre a criança bilíngue (MARTINS, 2007) e também sobre as escolas bilíngues e o bilinguismo no Brasil [...]"

<sup>26</sup> Em português: "Os objetivos do estudo foram mapear o nível de proficiência dos alunos do início ao meio do curso e identificar se há progressão de nível à medida que os alunos avançam na sequência de cursos específicos de habilidades escritas e orais".

<sup>27</sup> Em português: "Foi apresentada uma proposta teórico-metodológica de ordenação e sequenciamento de perguntas, com foco no diálogo intertextual".

<sup>28</sup> Em português: "O conjunto de dados analisado faz parte da Sequência de Formação de Professores, que inclui atividades reflexivas, realizadas por meio de sessões de autoconfrontação com os professores de inglês em formação que participaram da pesquisa".

resumo/*abstract*, ou seja, o autor, tem como objetivo apresentar de maneira concisa e exclusiva o conteúdo temático do texto de origem. Percebemos, então, o emprego do teor descritivo do resumo/*abstract* por meio da exposição das partes que o constituem: objetivo, fundamentação teórica, metodologia, resultados e conclusões. Como exemplos, destacamos: "This article presents the results of a quantitative research on the English reading and listening proficiency of students of English Language and Literature undergraduate degrees in a Brazilian public university"<sup>29</sup> (Exemplar 2); "The present study analyzes the types of questions and their sequencing in a compilation of text books aimed at 6th to 9th grades, particularly in the section 'Cruzando Linguagens' (Across Languages)"<sup>30</sup> (Exemplar 3); "This article aims at investigating if and how reflexive activities promote teaching development indicators"<sup>31</sup> (Exemplar 4).

#### 4.1.3 Os Elementos Linguístico-Discursivos

Segundo Bronckart (2009) e Barros (2012), os mecanismos linguísticos correspondem a outras duas camadas sobrepostas do texto e são constituídos por mecanismos de textualização e mecanismos enunciativos.

Os mecanismos de textualização tratam da conexão, da coesão nominal e da coesão verbal. Portanto, o registro linguístico dos resumos/*abstracts* deve refletir fielmente o do texto original, sendo comum, diante do campo da atividade e da prática social, o uso de linguagem mais formal, uma vez que essa é a variação exigida pela esfera acadêmica onde os resumos circulam, e que a sequência predominante é a descritiva, conforme apresentamos na subseção anterior.

No que concerne ao tempo verbal, analisando os cinco exemplares, observamos uma prevalência do presente, mais especificamente do *simple present*<sup>32</sup> da língua inglesa, conforme nos trechos a seguir: "This article aims to discuss about early childhood education and bilingualism in Brazil. The focus is on English teaching

<sup>29</sup> Em português: "Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa quantitativa sobre a proficiência de leitura e audição em inglês de alunos de graduação em Língua e Literatura Inglesa em uma universidade pública brasileira".

<sup>30</sup> Em português: "O presente estudo analisa os tipos de perguntas e sua sequência em uma compilação de livros didáticos destinados ao 6º ao 9º ano, particularmente na seção 'Cruzando Linguagens'".

<sup>31</sup> Em português: "Este artigo tem como objetivo investigar se e como as atividades reflexivas promovem indicadores de desenvolvimento do ensino".

<sup>32</sup> Em português: presente simples.

and Brazilian bilingual schools. It addresses the acquisition of the English language in early childhood, discussing child development and childhood [...]”<sup>33</sup> (Exemplar 1); “This study focuses on views about reading from an interactionist perspective, Applied Linguistics studies, and the practice of ordering and sequencing of reading, as advocated by Solé (1998) and [...]”<sup>34</sup> (Exemplar 3); “Based on the results, we advocate for the inclusion of reflexivity activities in Teacher Education Sequences, as a propitious moment for awareness and debate about the teaching practices [...]”<sup>35</sup> (Exemplar 4).

Além de conferir um senso de atualidade ao conteúdo do resumo/*abstract*, esse tempo verbal (presente simples) sintetiza o conteúdo do artigo do qual ele faz parte, destacando a relevância dos seus resultados e conclusões. Também cabe ressaltar que tal tempo verbal é usado para falar sobre fatos científicos, verdades universais ou questões socialmente aceitas (Cambridge Dictionary, s.d.), o que justifica ainda mais o seu uso dentro do gênero textual em foco.

Nesse sentido, a análise linguístico-discursiva dos resumos/*abstracts* revela não apenas a importância dos aspectos gramaticais, como o tempo verbal, mas também a relevância do léxico específico utilizado para comunicar de maneira precisa e eficaz os objetivos, os métodos e os resultados das pesquisas. Nos nossos exemplares, observamos uma recorrência de termos e expressões que desempenham um papel crucial na estruturação do gênero, como: “The methodology used [...]”<sup>36</sup> (Exemplar 1); “A questionnaire about [...]”<sup>37</sup> (Exemplar 2); “Data were analyzed with [...]”<sup>38</sup> (Exemplar 2); “Results reveal [...]”<sup>39</sup> (Exemplar 2); “This study focuses on [...]”<sup>40</sup> (Exemplar 3); “Based on the results [...]”<sup>41</sup> (Exemplar 4); “In the

---

<sup>33</sup> Em português: “Este artigo objetiva discutir sobre a Educação Infantil e o bilinguismo no Brasil. O foco é o ensino de Inglês e escolas bilíngues brasileiras. Aborda a aquisição da Língua Inglesa na primeira infância, discutindo-se sobre o desenvolvimento infantil e a infância [...]”.

<sup>34</sup> Em português: “Este estudo se concentra nas visões sobre leitura de uma perspectiva interacionista, nos estudos de Linguística Aplicada e na prática de ordenação e sequenciamento da leitura, conforme defendido por Solé (1998) e [...]”.

<sup>35</sup> Em português: “Com base nos resultados, defendemos a inclusão de atividades de reflexividade nas Sequências de Formação de Professores, como um momento propício para a conscientização e o debate sobre as práticas de ensino [...]”.

<sup>36</sup> Em português: “A metodologia utilizada [...]”

<sup>37</sup> Em português: “Um questionário sobre [...]”

<sup>38</sup> Em português: “Os dados foram analisados com [...]”

<sup>39</sup> Em português: “Os resultados revelam [...]”

<sup>40</sup> Em português: “Este estudo foca em [...]”

<sup>41</sup> Em português: “Com base nos resultados [...]”

analysis [...]”<sup>42</sup> (Exemplar 4); “In this research [...]”<sup>43</sup> (Exemplar 5). Todos eles são frequentemente empregados para sintetizar conceitos complexos e garantir a clareza e a objetividade do texto. Essa escolha lexical reflete as exigências das normas editoriais e das áreas de conhecimento, bem como contribui para a coesão e a coerência do resumo, aspectos essenciais para a comunicação acadêmica.

Nesse viés, o uso de conectivos nos resumos/*abstracts* desempenha um papel fundamental na construção da coesão textual, permitindo que as ideias sejam encadeadas de maneira clara e lógica. Esses elementos são essenciais para guiar o leitor no decorrer do texto, facilitando a compreensão dos objetivos, dos métodos, dos resultados e das conclusões da pesquisa. Nos exemplares analisados, notamos uma recorrência de conectivos como: “Besides [...]”<sup>44</sup> (Exemplar 2), utilizado para introduzir informações complementares; “Thereafter [...]”<sup>45</sup> (Exemplar 3), que ordena cronologicamente as ideias; “Hence [...]”<sup>46</sup> (Exemplar 03), que indica conclusões ou resultados.

De acordo com Halliday e Hasan (1976), os conectivos são essenciais para estabelecer a coesão textual. Complementarmente, Swales (2004) destaca sua importância na linguagem acadêmica ao estruturar argumentos e transições no texto. No resumo/*abstract*, como evidenciamos na análise dos exemplares, os conectivos de causa e efeito (como *therefore*, *thus* e *hence*), de sequência temporal (como *thereafter*, *then* e *next*) e de adição (como *and*, *also* e *furthermore*) são os mais prevalentes no gênero textual em questão. Isso porque ele comumente traz os objetivos, os métodos e as implicações dos resultados, além de outros aspectos da pesquisa de forma clara e concisa.

Com relação à voz enunciativa presente nos exemplares que analisamos, constatamos que os textos são escritos a partir da voz social (Bronckart, 2009). Segundo Striquer (2014), as vozes sociais referem-se a entidades que avaliam e comentam sobre o conteúdo sem estar diretamente envolvidas nos acontecimentos descritos (Striquer, 2014). Isso acontece nos resumos/*abstracts* porque, embora o autor seja responsável pela síntese e avaliação do conteúdo (autor empírico), ele se distancia do texto ao usar a terceira pessoa, conferindo-lhe um caráter mais impessoal

---

<sup>42</sup> Em português: “Na análise [...]”

<sup>43</sup> Em português: “Nesta pesquisa [...]”

<sup>44</sup> Em português: “Além disso [...]”

<sup>45</sup> Em português: “A partir de então [...]”

<sup>46</sup> Em português: “Portanto [...]”

e objetivo. Portanto, a estrutura impessoal e o uso da terceira pessoa no resumo/*abstract* alinham-se com a tentativa de manter a neutralidade e a objetividade, características das vozes sociais. A título de exemplificação, podemos destacar: "This article aims to discuss about early childhood education and bilingualism in Brazil. The focus is on English teaching and Brazilian bilingual schools"<sup>47</sup> (Exemplar 1); "This article presents the results of a quantitative research on the English reading and listening proficiency of students of English Language and Literature undergraduate degrees in a Brazilian public university"<sup>48</sup> (Exemplar 2); "This study focuses on views about reading from an interactionist perspective, Applied Linguistics studies, and the practice of ordering and sequencing of reading, as advocated by Solé (1998) and [...]"<sup>49</sup> (Exemplar 3).

#### 4.1.4 Os Elementos de Significação

Ao analisarmos as capacidades de significação do gênero resumo/*abstract*, é possível observar como os sentidos expressos no texto dialogam com valores e práticas próprias do discurso acadêmico-científico. Conforme apontam Cristovão e Stutz (2011), Dolz (2015) e Lenharo (2016), essas capacidades envolvem a produção de significados que ultrapassam a superfície textual, articulando-se a aspectos ideológicos, sociais e culturais que perpassam a prática de linguagem em questão. Essa articulação pode ser evidenciada na forma como os autores dos resumos mobilizam vozes sociais (Bronckart, 2009; Striquer, 2014) ao construir uma enunciação impessoal, objetiva e institucionalizada. Por exemplo, o Exemplar 1 inicia com: "This article aims to discuss about early childhood education and bilingualism in Brazil. The focus is on English teaching and Brazilian bilingual schools"<sup>50</sup>, enquanto o Exemplar 2 apresenta: "This article presents the results of a quantitative research on the English reading and listening proficiency of students of English Language and

<sup>47</sup> Em português: "Este artigo objetiva discutir sobre a Educação Infantil e o bilinguismo no Brasil. O foco é o ensino de Inglês e escolas bilíngues brasileiras".

<sup>48</sup> Em português: "Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa quantitativa sobre a proficiência de leitura e audição em inglês de alunos de graduação em Língua e Literatura Inglesa em uma universidade pública brasileira".

<sup>49</sup> Em português: "Este estudo se concentra nas visões sobre leitura de uma perspectiva interacionista, nos estudos de Linguística Aplicada e na prática de ordenação e sequenciamento da leitura, conforme defendido por Solé (1998) e [...]".

<sup>50</sup> Em português: "Este artigo tem como objetivo discutir a educação infantil e o bilinguismo no Brasil. O foco é o ensino de inglês e as escolas bilíngues brasileiras."

Literature undergraduate degrees in a Brazilian public university”<sup>51</sup>. Embora ambos revelem uma estrutura convencional do gênero, apresentando o propósito da pesquisa, é possível observar diferenças nos modos de significação que mobilizam. Exemplar 1 foca em uma discussão mais ampla sobre educação infantil e bilinguismo, com um tom que sugere maior abertura interpretativa e aproximação com questões socioculturais, o que se reflete no uso do verbo “discuss”<sup>52</sup>, que denota um posicionamento mais argumentativo e reflexivo. Já o Exemplar 2 adota uma linguagem mais técnica, ancorada em uma metodologia quantitativa e em um recorte disciplinar bem definido, evidenciado pelo verbo “presents”<sup>53</sup>, que sinaliza objetividade e foco na exposição de dados empíricos. Esse contraste revela como, mesmo dentro de um único gênero, os autores negociam diferentes posições enunciativas: enquanto o primeiro se aproxima de uma abordagem mais descritiva e interpretativa, o segundo enfatiza o rigor metodológico e a autoridade dos resultados. Em ambos os casos, entretanto, observamos o retraimento da figura do autor empírico e a projeção de uma voz institucional, que busca conferir legitimidade ao conhecimento produzido — característica típica do discurso acadêmico-científico (Bronckart, 2009; Striquer, 2014).

Ainda, é recorrente o uso de marcadores linguísticos como “The objectives of the study were [...]”<sup>54</sup> (Exemplar 2) e “Based on the results [...]”<sup>55</sup> (Exemplar 4), os quais sinalizam uma estruturação lógica e impessoal, reforçando os modos de significar que são valorizados em comunidades acadêmicas. A escolha lexical especializada e a organização textual dos resumos/*abstracts* (objetivo, fundamentação teórica, metodologia, resultados, conclusão) contribuem para que esses textos não apenas transmitam informação, mas construam sentidos em sintonia com os valores da ciência e da racionalidade objetiva. Além disso, notamos que o uso predominante da terceira pessoa e de construções passivas, como “Data were collected from [...]”<sup>56</sup> (Exemplar 3) ou “The results were analyzed using [...]”<sup>57</sup> (Exemplar 5), reforça a tentativa de apagamento da subjetividade do autor e a

---

<sup>51</sup> Em português: “Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa quantitativa sobre a proficiência em leitura e compreensão auditiva em inglês de estudantes de graduação em Letras – Língua Inglesa em uma universidade pública brasileira.”

<sup>52</sup> Em português: “discutir”

<sup>53</sup> Em português: “apresentar”

<sup>54</sup> Em português: “Os objetivos do estudo foram [...]”

<sup>55</sup> Em português: “Com base nos resultados [...]”

<sup>56</sup> Em português: “Os dados foram coletados de [...]”

<sup>57</sup> Em português: “Os resultados foram analisados usando [...]”

construção de um discurso de autoridade técnica e neutra — traço marcante de uma racionalidade científica moderna. Tais estratégias de construção do dizer revelam não apenas a função informativa do gênero, mas, sobretudo, seu papel na performatividade da ciência, na legitimação de pesquisas e na inserção do sujeito pesquisador no campo acadêmico institucionalizado.

A voz presente nesse gênero é, predominantemente, a do próprio autor, uma vez que o texto é elaborado por aquele que também conduziu a pesquisa relatada. Essa característica confere ao gênero uma marca de autoridade discursiva, já que o autor assume a responsabilidade epistêmica pelas informações, análises, resultados e conclusões apresentadas. Como destaca Hyland (2005), a presença do autor no discurso acadêmico não é apenas uma escolha estilística, mas uma forma de posicionamento no campo científico, na qual o pesquisador se insere como sujeito ativo na construção do conhecimento. No caso específico do artigo acadêmico, e, por extensão, do *abstract*, o autor projeta sua voz para apresentar, justificar e validar seu trabalho perante a comunidade científica. Com isso, os resumos/*abstracts* cumprem uma função de mediação epistêmica, pois articulam práticas de escrita à produção de significados compartilhados socialmente, vinculando linguagem e conhecimento em práticas discursivas historicamente situadas.

#### 4.1.5 Os Elementos Multissemióticos

Nos resumos/*abstracts* que analisamos, a presença de recursos multissemióticos, tais como itálico, negrito, aspas e uso estratégico de parênteses, é mínima, voltando-se ao modelo tradicional do gênero: parágrafos corridos, pouca ênfase tipográfica e foco na apresentação verbal dos conteúdos, conforme observado por Swales (1990). No estudo comparativo de Motta-Roth e Hendgesv (1998), a predominância de resumos/*abstracts* lineares em diversos campos foi verificada, apesar das diferenças disciplinares. No entanto, esses recursos não são meramente decorativos. Em áreas como Linguística Aplicada, Estudos Literários e Análise do Discurso, o itálico é amplamente utilizado para destacar termos estrangeiros ou conceitos técnicos, as aspas para indicar citações ou expressões específicas, e o negrito pode ser empregado em periódicos com formatos mais flexíveis (ABNT, 2018; 2023; FUNAG, s.d.; PUC-RIO, s.d.; UNISA, 2023). Van Leeuwen (2006) destaca que

variações tipográficas carregam significado, orientando a atenção do leitor e organizando a informação visualmente.

O uso de parênteses nos exemplares que analisamos aconteceu por meio da referências bibliográficas e menção de siglas – por exemplo “[...] (Edwards; Gandini; Forman, 2016) [...]” (Exemplar 1); “[...] (IELTS) [...]” (Exemplar 2) -, cumprindo uma função convencional de crédito científico. Ainda assim, Hyland (2005) argumenta que parênteses também podem completar o texto com explicações ou delimitações conceituais, enriquecendo sua dimensão metadiscursiva. Ademais, há presença de negrito e/ou itálico na expressão organizadora do gênero textual (Abstract/ABSTRACT), como podemos perceber em todos os exemplares. Esse uso pode ser compreendido à luz das convenções editoriais e tipográficas das revistas acadêmicas, que frequentemente adotam estratégias visuais para sinalizar partes estruturais do texto e orientar a leitura. De acordo com a ABNT (2021), o resumo deve vir acompanhado de sua versão em língua estrangeira. No entanto, a norma não define o formato gráfico de identificação (Resumo, *Abstract*), o que leva periódicos e instituições a adotarem convenções próprias de destaque tipográfico. Embora a norma não especifique obrigatoriedade do uso de negrito ou itálico, essa prática é comum em periódicos científicos, que adotam esse destaque para padronização editorial e para facilitar a organização das partes do gênero.

Em suma, alguns manuais institucionais/documentos (ABNT, 2018, 2023; PUC-RIO, s.d.; FUNAG, s.d.; UNISA, 2023) apontam que tais recursos visuais, quando permitidos, têm função comunicativa:

- Negrito destaca conceitos-chave e títulos de obras;
- Itálico marca palavras estrangeiras e termos técnicos;
- Aspas diferenciam vozes/citações, neologismos ou senso irônico;
- Parênteses inserem referências ou explicações sem interromper o fluxo textual.

Veículos de circulação do gênero variam na exigência do uso dessas marcas, alguns restringem uso de negrito, outros adotam itálico padronizado para palavras estrangeiras, e as aspas são reservadas para citações diretas. Logo, conhecer e respeitar as normas do periódico ou evento acadêmico é essencial antes de optar por tais recursos.

Embora pouco presentes nos cinco resumos/*abstracts*, os elementos multissemióticos oferecem suporte para clareza, fluidez e organização textual. A

gramática visual de Kress e Van Leeuwen (2020) evidencia que tipografia, paratextos e semiose gráfica são tão essenciais quanto o conteúdo verbal, pois fazem parte do ato de construção do sentido.

Após a apresentação dos resultados das análises, oferecemos um quadro-resumo dos elementos que constituem as características regulares do gênero resumo/*abstract* identificadas a partir da investigação do *corpus*. Configuramos tal quadro-resumo, então, como o nosso MTG.

#### 4.2 SÍNTESE DO MODELO TEÓRICO DO GÊNERO RESUMO/ABSTRACT

Quadro 10 - Síntese das características do gênero resumo/*abstract*

<p><b>Elementos que formam as capacidades de ação</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Prática/função social: sintetizar o conteúdo de um trabalho científico de forma clara e concisa, permitindo que os leitores avaliem rapidamente a relevância e contribuição da pesquisa/trabalho;</li> <li>- É um gênero escrito;</li> <li>- O campo de atividade humana do gênero textual é o acadêmico/científico;</li> <li>- Os emissores/autores são cientistas/teóricos, pesquisadores, professores, alunos de pós-graduação, de graduação, do Ensino Técnico e da Educação Básica etc.;</li> <li>- Os destinatários são indivíduos inseridos na comunidade escolar/acadêmica/científica;</li> <li>- Papel discursivo do emissor: pessoas inseridas no campo acadêmico/científico, que visam divulgar os resultados de suas pesquisas;</li> <li>- Papel discursivo do destinatário: pessoas interessadas em materiais de pesquisa, planos de aula, metodologias de ensino, resultados de estudos etc.;</li> <li>- O conteúdo temático é exatamente, e sempre, o mesmo do texto-fonte;</li> </ul>
<p><b>Elementos que formam as capacidades de significação</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Os resumos/<i>abstracts</i> refletem a identidade científica do autor por meio de escolhas linguísticas alinhadas às normas acadêmicas, como objetividade, impessoalidade e rigor conceitual.</li> <li>- Predominam vozes sociais e institucionais, com ênfase da voz do autor empírico, marcando uma enunciação impessoal e objetiva.</li> <li>- Essas vozes advêm principalmente de autoridades científicas e da comunidade acadêmica, que legitimam o saber produzido.</li> <li>- As vozes presentes no gênero reforçam valores do discurso científico e a credibilidade do conhecimento, alinhando o texto às práticas e exigências acadêmico/institucional.</li> </ul>
<p><b>Elementos que formam as capacidades discursivas</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O gênero textual é planejado por: a) uma expressão organizadora e b) o texto propriamente dito;</li> <li>- A extensão do número de linhas ou palavras, a fonte e o tamanho das letras, bem como o espaçamento entre as linhas são estabelecidos pelas diretrizes do periódico em que o texto é publicado; a regularidade é que o texto é formatado em parágrafo único;</li> <li>- O texto propriamente dito é organizado pela apresentação de objetivo, fundamentos teóricos, metodologia, resultados e conclusão do estudo, podendo variar conforme as diretrizes do periódico de publicação; é comum o texto iniciar com uma frase de abertura (chamada de <i>opening sentences of abstracts</i>);</li> <li>- O tipo de discurso é teórico, com linguagem mais técnica, com o emprego da impessoalidade;</li> <li>- A sequência predominante é a descritiva.</li> </ul>
<p><b>Elementos que formam as capacidades</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Emprego da linguagem formal e com recursos lexicais que refletem o campo acadêmico/científico;</li> <li>- O tempo verbal predominante é o presente/<i>simple present</i>;</li> </ul>

<b>linguístico-discursivas</b>	- É comum o uso de conectivos de causa e efeito, de sequência temporal e de adição, que desempenham um papel fundamental na construção da coesão textual, permitindo o encadeamento claro e lógico das ideias. - A voz enunciativa é a social.
<b>Elementos que formam as capacidades multissemióticas</b>	- Elementos como negrito, itálico, parênteses, paragrafação, formatação ajudam na construção de sentido e uma melhor compreensão do texto. - Há uso de itálico, negrito e/ou caixa alta na expressão organizadora “abstract”, com a função de sinalizar visualmente o início do gênero e organizar o texto.

Fonte: elaborado pelo autor.

A partir da identificação dos elementos característicos do gênero, voltamo-nos aos procedimentos apresentados por Barros e Gonçalves (2023) e, então, definimos quais deles seriam transformados em conteúdo na SDG.

#### 4.3 CARACTERÍSTICAS DO GÊNERO QUE FORAM TRANSFORMADAS EM CONTEÚDO NA SDG

Com o objetivo de aprimorar a escrita dos alunos, especificamente no gênero resumo/*abstract*, definimos quais características dele seriam transformadas em conteúdo na nossa SDG. Esses itens selecionados formam as categorias de análise dos textos dos alunos participantes da pesquisa, conforme exploraremos com mais detalhes na seção de análise desta dissertação.

Quadro 11 - Características do gênero transformadas em conteúdo na SDG

1	Campo acadêmico e prática social: sintetizar o conteúdo de um trabalho científico de para que os leitores avaliem rapidamente a relevância e contribuição da pesquisa/trabalho.
2	Papel social do emissor/aluno produtor do texto, que visam divulgar os resultados de suas pesquisas, e dos destinatários, pessoas interessadas em materiais de pesquisa, planos de aula e outros.
3	Tema: expressa o tema do artigo
4	Plano textual/Organização textual: objetivo, fundamentos teóricos, metodologia, resultados e conclusão do estudo.
5	Frase de abertura
6	Emprego da impessoalidade
7	Tempo verbal
8	Elementos gráficos, tais como negrito, itálico, aspas e parênteses
9	Escolhas lexicais

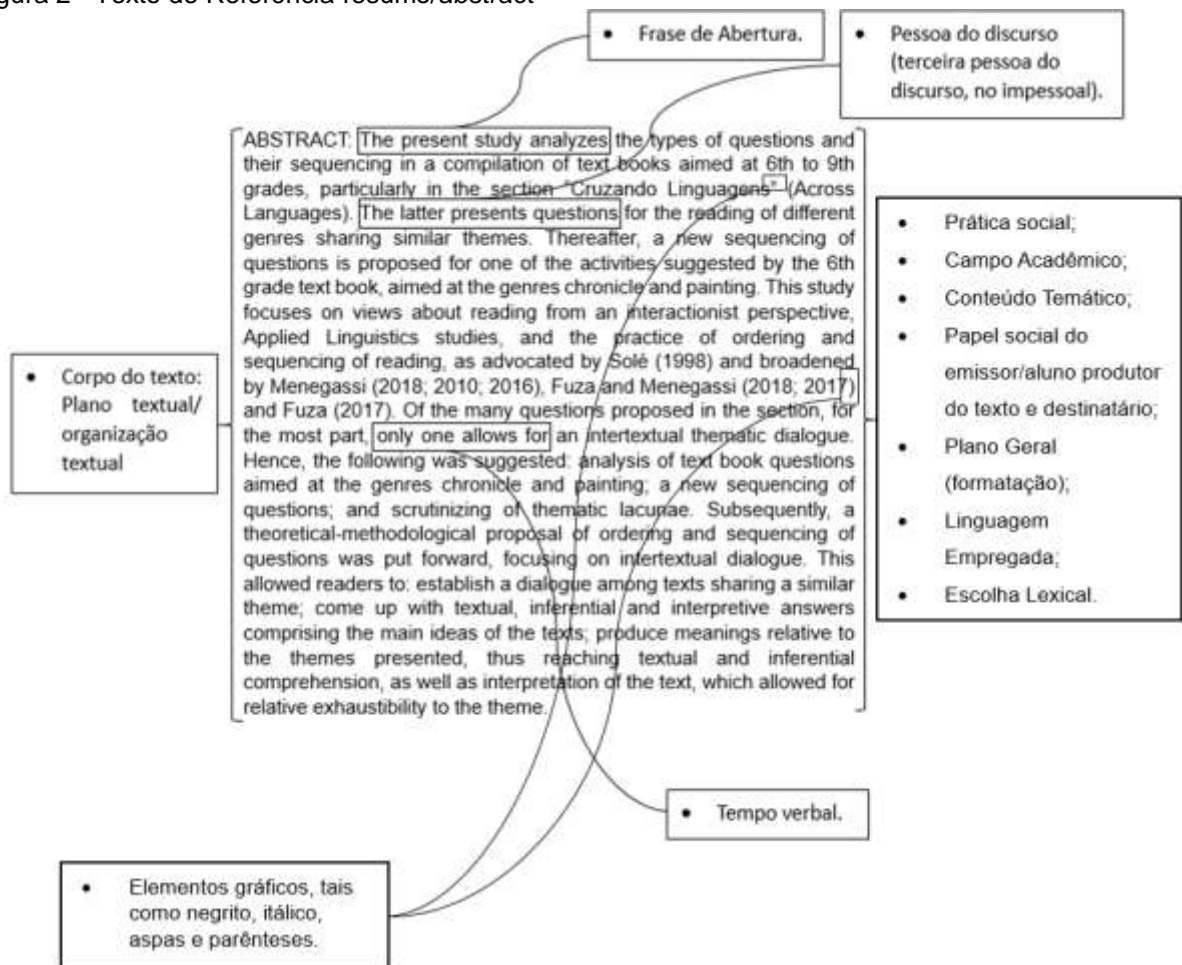
Fonte: elaborado pelo autor.

Partindo da delimitação dos elementos ensináveis do gênero resumo/*abstract*, na subseção a seguir, apresentamos qual exemplar do nosso *corpus* foi selecionado como MDG para a nossa SDG.

#### 4.4 UM MODELO DIDÁTICO DO GÊNERO

Ao adaptar a proposta do Grupo de Genebra, inicialmente pensada para escolas na Suíça, optamos por não produzir um MDG, ou seja, um texto que incorpore as características que queremos ensinar na SDG e que sirva como exemplo do que esperamos que os alunos produzam ao final do processo. No lugar disso, selecionamos um dos exemplares do nosso *corpus* – o 3, intitulado “Ordenação e sequenciação de perguntas de leitura: proposta de trabalho para crônica e pintura no livro didático” – para assumir o papel de um texto de referência<sup>58</sup>, o qual ilustra a materialização dos elementos expostos no MTG. É isso que apresentamos na Figura a seguir.

Figura 2 - Texto de Referência resumo/*abstract*



Fonte: Texto de referência: Fuza e Menegassi (2019). Elaboração da análise (balões e marcações): o

<sup>58</sup> Ressaltamos que a escolha deste exemplar como texto de referência não implica que ele seja superior aos demais; trata-se apenas de uma opção adotada para fins metodológicos, sem hierarquização entre os exemplares do *corpus*.

autor.

A partir do MTG e do MDG partimos para a elaboração da SDG, sobre o qual apresentamos uma sinopse a seguir:

#### 4.5 UMA SINOPSE DA SDG

No quadro a seguir, apresentamos a sinopse da SDG, de modo que as oficinas, seus respectivos objetivos e as atividades que as compõem possam ser visualizadas de forma organizada.

Quadro 12 – Sinopse da sequência didática para ensino do gênero textual resumo/*abstract*

OFICINAS		OBJETIVOS	ATIVIDADES
1	Explorando o Resumo/ <i>Abstract</i>	Apresentar o projeto de classe: desenvolver a prática discursiva para a produção de resumo/ <i>abstract</i> .	1. Atividade exploratória – estimular o aluno a reflexões sobre suas experiências e conhecimentos prévios, além de prepará-lo para a compreensão e produção do gênero; 2. Definição teórica do gênero; 3. Leitura de exemplares de resumo/ <i>abstract</i> e questões referentes à prática social.
2	Primeira Produção	Elaborar o primeiro exemplar do gênero.	1. Escrita de um primeiro exemplar do resumo/ <i>abstract</i> .
3	Conhecendo os Elementos do Contexto de Produção	Conhecer o campo ou esfera, o emissor, o receptor, a prática social e o conteúdo temático do gênero.	1. Atividade de exploração do termo “resumo” como uma designação que abrange diferentes gêneros textuais; 2. Questões voltadas à identificação de elementos do contexto de produção do gênero e convergência entre organização do artigo e resumo resumo/ <i>abstract</i> ; 3. Definição de tema e identificação em exemplares do gênero.
4	Explorando a Infraestrutura Textual	Conhecer o plano textual e o emprego da impessoalidade na planificação textual.	1. Atividades sobre o plano geral do resumo/ <i>abstract</i> ; 2. Questões referentes à organização textual e o emprego da impessoalidade; 3. Exercícios sobre formatação e sobre expressões organizadoras.
5	Os Mecanismos de Textualização	Entender como iniciar um resumo e o uso apropriado de tempos verbais e da linguagem formal.	1. Atividades sobre frase de abertura; 2. Exercícios sobre o emprego da linguagem formal e do tempo verbal presente simples; 3. Dinâmica: Roleta do conhecimento: revisão e consolidação dos conteúdos.
6	Aspectos multissemióticos	Apresentar os aspectos multissemióticos que constituem o resumo/ <i>abstract</i> , destacando o uso estratégico de elementos	1. Atividades sobre uso de recursos gráficos que auxiliam na construção dos significados do texto: como negrito e itálico.

		tipográficos.	
7	Capacidades de significação	Identificar e analisar as escolhas lexicais e conceituais recorrentes no gênero e seus efeitos.	1.Atividade de interpretação das escolhas lexicais e outros aspectos linguísticos.
8	Produção Final	Elaborar a produção final do resumo/ <i>abstract</i> .	1.Escrita da produção final; 2.Atividades sobre o uso das Inteligências Artificiais na produção de resumos/ <i>abstracts</i> , bem como condição de autoria e produção do conhecimento.
9	Revisando e Reescrevendo	Revisar e reescrever a primeira versão da produção final.	1.Atividade de revisão da primeira versão da produção final, por meio de um roteiro de autoavaliação; 2. Reescrita do resumo/ <i>abstract</i> com base nas questões levantadas na autoavaliação e nas correções realizadas pelo professor(a) (versão final).
10	Fechamento	Fazer circular o gênero	1.Submissão do artigo aos setores responsáveis, conforme Edital do PIBIC; ou submissão em um periódico científico.

Fonte: o pesquisador.

A partir disso, descrevemos na próxima seção a implementação do PE.

## 5 RELATO DA IMPLEMENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Nesta seção, apresentamos o relato da implementação da SDG, bem como a análise dos dados gerados ao longo desse processo. Na subseção 5.1, descrevemos o percurso de implementação do SDG, destacando sua estrutura, as etapas de aplicação e as adaptações que realizamos em função das especificidades do contexto e das participantes. Na subseção 5.2, analisamos os dados produzidos durante a implementação da SDG, com base nas produções iniciais e finais das estudantes, evidenciando os avanços nas capacidades de linguagem desenvolvidas ao longo das oficinas. Na subseção 5.2.1, discutimos as análises referentes à produção final – segunda etapa – e à Oficina Adicional, realizadas após a finalização dos artigos autorais das participantes, o que possibilitou a produção de resumos/*abstracts* a partir de textos de autoria própria. Por fim, na subseção 5.3, apresentamos o retorno da análise dos dados, etapa em que as participantes avaliaram as interpretações realizadas e contribuíram para a validação e o fechamento colaborativo dos resultados obtidos nesta pesquisa.

### 5.1 DESCRIÇÃO DA IMPLEMENTAÇÃO DO SDG

Tendo como fundamento a estrutura proposta pelos estudiosos do ISD, organizamos a SDG em 10 oficinas compostas por diferentes atividades voltadas ao trabalho com a produção escrita do gênero resumo/*abstract*. O Guia se intitula: *From Research to Synthesis: Teaching the Abstract in Academic Writing*<sup>59</sup>.

Por se tratar de um PE, sua aplicação pode ser realizada por outros docentes e/ou educadores, em diferentes contextos e turmas, desde que sejam feitas as adaptações necessárias às especificidades de cada contexto e objetivo. Ressaltamos que cada oficina pode ser desenvolvida ao longo de uma ou mais aulas, considerando fatores contextuais diversos, como carga horária disponível, ritmo da turma, familiaridade dos estudantes com o gênero trabalhado, entre outros aspectos relevantes ao processo de ensino-aprendizagem.

Durante a implementação de nossa SDG, tivemos a necessidade de realizar algumas adaptações no planejamento inicial, a fim de atender às especificidades da

---

<sup>59</sup> Em português: Da Pesquisa à Síntese: O Ensino do Abstract na Escrita Acadêmica.

realidade das estudantes participantes, bem como ao tempo disponível para a finalização desta pesquisa. A proposta original previa é que já na Oficina 2 fosse realizada uma primeira produção do resumo/*abstract* a partir de um artigo científico de autoria das próprias alunas, no entanto, como os artigos das participantes ainda não estavam finalizados no momento cumprir (a Oficina 2), conforme cronograma inicial, optamos por utilizar um já pronto, de autoria de outros pesquisadores, como texto-fonte.

Situação semelhante ocorreu nas Oficinas 8 e 9, destinadas, respectivamente, à produção final e ao processo de revisão e reescrita do gênero. Diante do mesmo contexto, a não finalização dos artigos autorais, implementamos essas oficinas em duas etapas. Na primeira, trabalhamos novamente com um artigo publicado por outros autores; na segunda, propomos que a produção fosse realizada com base nos artigos de autoria das participantes.

Consideramos importante esclarecer que a adaptação e duplicação dessas etapas, no caso da escrita da produção final, não comprometeram os objetivos da interação. Pelo contrário, reforçaram o caráter flexível da SDG e sua ancoragem nas práticas reais de linguagem. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) destacam que uma SDG deve ter como ponto de partida um problema de linguagem situado, isto é, uma dificuldade concreta vivenciada pelos estudantes em contextos reais de produção textual. Em nosso trabalho, essa dificuldade se materializou na necessidade de redigir um resumo/*abstract* vinculado a um artigo científico elaborado no âmbito do PIBIC, uma exigência legítima e pertinente, especialmente no contexto da formação inicial docente. Nessa perspectiva, concordamos com Barros e Gonçalves (2023), que ressaltam que a efetividade da SDG está diretamente relacionada à sua ancoragem em práticas de linguagem que façam sentido para os alunos. Essa significatividade só se concretiza quando o gênero que trabalhamos está conectado a um texto-fonte real e a uma prática social autêntica, como a divulgação científica, o que amplia seu valor formativo e funcional.

A seguir, sintetizamos a execução da implementação:

Quadro 13 - Cronograma de implementação do SDG.

<b>Oficinas</b>	<b>Distribuição da Carga Horária para a Implementação dSDG</b>
Oficinas 1 e 2	1 aula síncrona e atividades assíncronas.
Oficinas 3 e 4	1 aula síncrona e atividades assíncronas.
Oficinas 5, 6 e 7	1 aula síncrona e atividades assíncronas.
Oficinas 8 e 9 –	Atividade Assíncrona.

primeira etapa, produção adaptada	
Oficinas 8 e 9 – segunda etapa, produção de autoria própria	1 aula síncrona para a produção do resumo/ <i>abstract</i> sobre o artigo autoral de uma das participantes (P2) e 1 aula assíncrona para a produção do resumo/ <i>abstract</i> da outra participante (P1).
Oficina 10	Atividade Assíncrona.

Fonte: elaborado pelo autor.

Distribuímos a carga horária da SDG, conforme apresentamos no quadro, de modo a contemplar tanto os preceitos metodológicos do ISD, quanto as condições concretas de participação das alunas. No total, realizamos quatro encontros síncronos, por meio do *Google Meet*, correspondentes às oficinas 1 a 7 e à segunda etapa das oficinas 8 e 9, estas últimas dedicadas à produção final com base no texto-fonte de autoria das participantes. As demais atividades realizamos de forma assíncrona, conforme detalhado no quadro, o que nos proporcionou maior flexibilidade diante das limitações de tempo e das múltiplas demandas acadêmicas e pessoais das estudantes.

Essa organização híbrida entre momentos síncronos e assíncronos foi uma escolha didático-metodológica que justificamos não apenas pela disponibilidade reduzida das participantes, que acumulam atividades como bolsistas de Iniciação Científica e estudantes do curso de Letras, mas também pela necessidade de assegurarmos o cumprimento das etapas da SDG dentro do prazo estabelecido para a finalização da dissertação. Assim, buscamos respeitar o ritmo e a realidade das participantes, de modo que não comprometamos os objetivos pedagógicos da SDG. A maleabilidade da proposta também é coerente com a perspectiva defendida por Cristovão (2015) e Miquelante, Cristovão e Pontara (2020), que compreendem a SDG como um instrumento didático que, para ser efetivo, precisa ser sensível às condições de ensino-aprendizagem, promovendo práticas contextualizadas, reflexivas e alinhadas às necessidades do público-alvo.

Iniciamos a implementação da SDG no mês de maio de 2025 e seguiram até agosto do mesmo ano, com uma pausa durante o mês de julho. Essa espera foi necessária para aguardarmos a finalização dos artigos científicos das participantes, etapa essencial para que as produções finais e o processo de reescrita e revisão, previstos nas oficinas 8 e 9, pudessem ser realizados com base em textos de autoria das alunas, conforme preconiza a proposta da nossa SDG.

Ministramos as aulas da SDG predominantemente em língua inglesa,

respeitando os princípios do uso da língua-alvo em contextos de ensino de línguas estrangeiras. No entanto, recorreremos ao uso do português sempre que necessário, com o objetivo de garantir a clareza e a compreensão dos conteúdos trabalhados, especialmente nas etapas que envolviam conceitos teóricos ou instruções para realização das atividades. Ao longo do processo, as alunas optaram, de forma espontânea, por se expressar majoritariamente em português durante as interações em aula. Respeitamos essa escolha, uma vez que se mostrou como uma estratégia de conforto e segurança linguística, favorecendo a participação ativa das estudantes e o desenvolvimento das atividades propostas.

Na sequência, apresentamos as análises dos dados gerados no processo de implementação da SDG, a fim de alcançar os objetivos propostos.

## 5.2 ANÁLISES DOS DADOS GERADOS NA IMPLEMENTAÇÃO DA SDG

Nesta subseção, apresentamos a análise dos dados gerados durante a implementação da SDG. Para garantir clareza e preservar a confidencialidade das participantes, as referenciamos por meio da letra “P” (de participante), seguida de um número sequencial (P1 e P2), como descrevemos na subseção 3.4. Informamos previamente todos os envolvidos na pesquisa sobre os objetivos, procedimentos e possíveis implicações do estudo, e adotamos medidas éticas para assegurar a confidencialidade dos dados e a proteção da identidade das participantes.

Iniciamos a Oficina 1 – *Exploring the Abstract*<sup>60</sup> – com uma discussão voltada ao conhecimento prévio das participantes sobre o gênero resumo/*abstract*, o artigo científico e a relevância desses gêneros em contextos acadêmicos e profissionais. Objetivamos nessa etapa promover um momento de reflexão, estimulando as alunas a mobilizarem suas experiências anteriores e conhecimentos já construídos, ao mesmo tempo em que se preparavam para compreender e produzir o gênero em foco.

As participantes já possuíam certo conhecimento sobre o resumo/*abstract*. Uma das questões buscou identificar se elas já haviam participado de eventos científicos. Constatamos que apenas uma delas (P2) tinha experiência anterior, por já estar envolvida com o PIBIC há três anos, o que lhe proporcionou contato direto com o resumo/*abstract* e a produção desse gênero para submissão de trabalhos. A

---

<sup>60</sup> Em português: Explorando o Resumo/*Abstract*.

segunda participante (P1), naquele momento ainda em seu primeiro ano PIBIC, também já havia elaborado um resumo/*abstract* para um evento acadêmico, embora este tenha sido produzido a partir de um artigo ainda em desenvolvimento.

Dessa forma, ambas possuíam experiências prévias com o gênero, o que contribuiu positivamente para as nossas discussões iniciais e para a construção do percurso formativo proposto pela nossa SDG.

A Oficina 1 corresponde à etapa de Apresentação da situação, segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), que defendem que toda SDG deve começar a partir de um problema de linguagem concreto e significativo para os estudantes. Nesse momento, apresentamos às participantes o propósito final da SDG: “At the end of this didactic sequence, you will produce an abstract, considering the elements that make up this genre and, therefore, will be covered throughout this material.”<sup>61</sup> (Oficina 1). Essa explicitação inicial permite que os alunos compreendam o projeto de comunicação a ser realizado na produção final, conforme definido por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). No caso de nossa SDG, trata-se da produção de um resumo/*abstract* vinculado a um artigo autoral do programa PIBIC, conferindo à proposta uma finalidade real, situada e socialmente relevante.

Ainda na Oficina 1, na atividade 3 - *A first look at the genre*<sup>62</sup> – convidamos as alunas a ler e analisar três exemplares de resumo/*abstract*, com o objetivo de refletirem sobre a função do gênero e identificar se os textos apresentavam informações suficientes para compreensão do conteúdo completo nos artigos originais. As respostas mostraram que ambas conseguiram compreender a proposta da atividade e identificar os principais elementos apresentados nos resumos, como o tema, os objetivos da pesquisa, a metodologia utilizada, os resultados e as conclusões (Salette, 2000; Swales, 1990). As duas também justificaram, com clareza, qual dos *abstracts* escolheriam caso estivessem pesquisando sobre proficiência linguística, demonstrando atenção à relevância temática, à clareza das informações e à objetividade dos textos.

Esse desempenho nos revela que as participantes conseguiram realizar a leitura crítica dos resumos/*abstracts* que propomos e reconhecer sua função

---

<sup>61</sup> Em português: “Ao final desta sequência didática, você produzirá um resumo/*abstract*, considerando os elementos que constituem esse gênero e, portanto, serão abordados ao longo deste material.”

<sup>62</sup> Em português: “Um primeiro olhar sobre o gênero.”

comunicativa. A atividade cumpriu, assim, seu papel dentro da SDG, permitindo uma aproximação inicial com o gênero e ativando saberes relevantes para o desenvolvimento das etapas seguintes.

Na Oficina 2 – *First Production*<sup>63</sup> - nosso objetivo foi a escrita de um primeiro exemplar do resumo/*abstract*. A primeira produção, de acordo com os pesquisadores genebrinos, é o momento em que os estudantes revelam, em seus textos, para o docente, “as representações que têm dessa atividade” (Dolz, Noverraz, Schneuwly, 2004, P. 101). Em consonância, esclarecemos às alunas que a produção inicial teria como finalidade diagnosticar seus conhecimentos prévios sobre o gênero, permitindo identificar tanto os aspectos já dominados quanto aqueles que ainda precisariam ser desenvolvidos ao longo da SDG.

Conforme já mencionamos, tivemos a necessidade de adaptar essa oficina, em função da realidade das alunas participantes. Naquele momento, os artigos ainda estavam em processo de desenvolvimento, o que inviabilizava a produção de um resumo/*abstract* autoral. Diante disso, optamos por realizar a atividade com base em um artigo já publicado, de outros autores, garantindo a continuidade da proposta da SDG, sem comprometer sua coerência pedagógica nem o ritmo de produção acadêmica das alunas.

O texto de instrução para a primeira produção foi o seguinte: “Now, let's move on to the production! Based on your knowledge so far about the abstract, create an example of the article attached.”<sup>64</sup> (Oficina 2). E o artigo que constitui o texto-fonte: Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/intercambio/article/view/58953>.

A seguir, apresentamos as análises das primeiras produções dos resumos/*abstracts* escritos pelas duas participantes. Realizamos a investigação sobre os 9 elementos característicos do gênero transformados em conteúdo de ensino ao longo das oficinas que compõem a SDG, conforme indicamos no Quadro 11, reproduzido a seguir:

Quadro 14 - Características do gênero transformadas em conteúdo na SDG

1	Campo acadêmico e prática social: sintetizar o conteúdo de um trabalho científico de para que os leitores avaliem rapidamente a relevância e contribuição da pesquisa/trabalho.
2	Papel social do emissor/aluno produtor do texto, que visam divulgar os resultados de suas pesquisas, e dos destinatários, pessoas interessadas em materiais de pesquisa, planos de aula e outros.

<sup>63</sup> Em português: Primeira Produção.

<sup>64</sup> Em português: “Agora, vamos passar para a produção! Com base nos seus conhecimentos até aqui sobre o resumo/*abstract*, crie um exemplo a partir do artigo em anexo.”

3	Tema: expressa o tema do artigo
4	Plano textual/Organização textual: objetivo, fundamentos teóricos, metodologia, resultados e conclusão do estudo.
5	Frase de abertura
6	Emprego da impessoalidade
7	Tempo verbal
8	Elementos gráficos, tais como negrito, itálico, aspas e parênteses
9	Escolhas lexicais

Fonte: elaborado pelo autor.

Nossa investigação teve, portanto, os 9 elementos como categoria de análise (ver o Quadro 11 e 14) dos textos produzidos pelas participantes, classificando se as participantes já tinham domínio em suas escritas dos referidos elementos, quais dominavam parcialmente e sobre quais apresentavam dificuldades, isto é, não dominavam.

De modo geral, foi-nos possível compreender que as participantes, desde o início do processo de implementação da nossa SDG, ou seja, no momento da escrita da primeira produção, tinham um domínio relativo dos elementos característicos do gênero, com a exposição de algumas dificuldades, as quais discutiremos de forma analítica. Antes, transcrevemos as primeiras produções dos resumos/*abstracts* de P1 e P2.

Quadro 15 - Primeira produção de P1

The article analyzes the beliefs of students-teachers of Letters (English) about the teaching and learning of the English language, considering especially the linguistic knowledge and the theoretical-didactic. The qualitative research, conducted as a case study, involved 21 participants from the 3rd and 4th year of a public university in Paraná. Data were collected by questionnaire with open questions and analyzed through content analysis (Bardin, 2011). The results indicate polarized perceptions: many students report insecurity regarding English proficiency and pedagogical training, while others recognize advances, especially in disciplines aimed at teaching practice. The talks highlight both positive contributions and structural and methodological limitations of the course. Based on authors such as (Borg, 2003; Barcelos, 2006; Freeman & Johnson, 1998), the authors conclude that the beliefs formed along the educational trajectory directly influence the constitution of professional identity and the future teaching performance of the graduates.

Fonte: P1 - acervo do pesquisador.

Quadro 16 - Primeira produção de P2

**Abstract:** This article investigates the beliefs of undergraduate students in a Teacher Education program in English regarding the teaching and learning of the English language. Based on a qualitative and interpretive approach, the authors analyze data collected through questionnaires and

semi-structured interviews with students from a public Brazilian university. The results show that these future teachers' beliefs are influenced by personal learning experiences and reflect both traditional and communicative views of language teaching. The study emphasizes the importance of fostering critical reflection during teacher education in order to reshape these beliefs and promote more conscious and effective pedagogical practices.

**Keywords:** teacher education; language teacher beliefs; English teaching; language learning; pedagogical practices.

Fonte: P2 - acervo do pesquisador.

Em detalhamento, observamos que P1 e P2 dominam o item (1) Campo acadêmico e prática social, visto que leram o artigo/texto-fonte e o sintetizam na configuração característica do gênero.

Sobre o item (2), Papel social do emissor/aluno produtor do texto, observamos que, embora a atividade tenha sido adaptada, pois a autoria do resumo/*abstract* não correspondia à do artigo-texto, as estudantes produziram resumos/*abstracts* que preservaram o conteúdo do artigo original. Isso nos indica que, mesmo elaborando o resumo a partir de um texto de outro autor, não houve reformulação significativa das ideias nem reinterpretação do conteúdo, mantendo-se fiel ao texto de referência.

A respeito da Temática (3), o tema do resumo/*abstract* é o mesmo do artigo/texto-fonte. E tanto P1 quanto P2 indicaram de maneira clara o foco da pesquisa, que se volta para as crenças de alunos de Letras Inglês a respeito do ensino e aprendizagem da língua inglesa. Nesse aspecto, ambos os textos cumprem a função de situar o leitor quanto à temática central do artigo sintetizado.

Item (4) Plano textual/Organização textual, em termos de apresentação de objetivo, fundamentos teóricos, metodologia, resultados e conclusão do estudo, observamos que o texto da P1 apresentou domínio parcial, estruturando o resumo/*abstract* de forma coerente e seguindo a organização textual esperada para o gênero (Salete, 2000; Swales, 1990). Contudo, não incluiu a expressão "Abstract" no título. P2 também apresentou domínio parcial, pois não indicou a fundamentação teórica que sustenta o artigo, embora tenha exposto os objetivos de maneira direta e vinculada à justificativa do estudo, aspecto que se aproxima das convenções internacional (Swales & Feak, 2012).

De forma mais detalhada sobre as partes que formam a organização textual, quanto à descrição metodológica instituída no artigo, os dois textos apresentam informações pertinentes, ainda que com enfoques distintos. P1 explicita o tipo de

pesquisa, “The qualitative research, conducted as a case study [...]”<sup>65</sup> (P1), o número de participantes, “ [...] involved 21 participants [...]”<sup>66</sup> (P1), o instrumento de coleta, “ [...] questionnaire with open questions [...]”<sup>67</sup> (P1), e a técnica de análise “[...] analyzed through content analysis (Bardin, 2011) [...]”<sup>68</sup> (P1). Já P2 menciona a abordagem qualitativa e interpretativa, “Based on a qualitative and interpretive approach”<sup>69</sup> (P2), bem como os instrumentos de coleta “[...] data collected through questionnaires and semi-structured interviews [...]”<sup>70</sup> (P2), entretanto, não especifica os procedimentos de análise. Assim, podemos considerar que P1 apresenta maior detalhamento metodológico, enquanto P2 opta por uma descrição mais breve, o que pode deixar lacunas para a plena compreensão da condução da pesquisa.

No tocante à apresentação dos resultados, verificamos uma diferença significativa entre os dois exemplares. P1 destaca as percepções dos participantes, evidenciando tanto inseguranças em relação à proficiência e à formação pedagógica quanto avanços proporcionados pelas disciplinas práticas. Além disso, aponta limitações estruturais e metodológicas do curso, bem como a influência das crenças na constituição da identidade profissional docente. P2, por sua vez, sintetiza os resultados em termos mais amplos, ressaltando que as crenças são moldadas por experiências pessoais e oscilam entre perspectivas tradicionais e comunicativas de ensino. Embora ambos apresentem resultados, P1 o faz de forma mais descritiva e detalhada, enquanto P2 privilegia uma síntese interpretativa.

Com relação à apresentação das conclusões e contribuições, observamos que ambos os textos destacam a relevância do estudo. O P1 enfatiza a influência das crenças na constituição da identidade profissional e no desempenho futuro dos licenciandos, apoiando sua análise em autores de referência “[...] (Borg, 2003; Barcelos, 2006; Freeman & Johnson, 1998) [...]” (P1) e, conseqüentemente, trazendo também a fundamentação teórica, o que não ocorre no texto da P2. Já a P2 ressalta a necessidade de promover reflexão crítica durante a formação inicial, de modo a ressignificar crenças e potencializar práticas pedagógicas. Assim, podemos considerar que a P2 apresenta uma conclusão mais diretamente alinhada ao propósito

---

<sup>65</sup> Em português: “A pesquisa qualitativa, conduzida como um estudo de caso [...]”

<sup>66</sup> Em português: “[...] envolveu 21 participantes [...]”

<sup>67</sup> Em português: “questionário com perguntas abertas [...]”

<sup>68</sup> Em português: “[...] analisada por meio da análise de conteúdo (Bardin, 2011) [...]”

<sup>69</sup> Em português: “Com base em uma abordagem qualitativa e interpretativa”

<sup>70</sup> Em português: “[...] dados coletados por meio de questionários e entrevistas semiestruturadas [...]”

de indicar contribuições para o campo da formação de professores, enquanto a P1 reforça de forma mais direta a relação entre crenças e identidade docente.

No que diz respeito ao emprego da frase de abertura (5), tanto P1 quanto P2 atendem a essa convenção, uma vez que ambas as produções iniciam com sentenças que apresentam o tema e o propósito do artigo. P1 abre seu texto com: “The article analyzes the beliefs of students-teachers of Letters (English) about the teaching and learning of the English language.”<sup>71</sup> (P1). Ou seja, introduz o foco do estudo, evidenciando a natureza investigativa do texto. De modo semelhante, P2 inicia com: “This article investigates the beliefs of undergraduate students in a Teacher Education program in English regarding the teaching and learning of the English language.”<sup>72</sup> (P2). Essa frase também situa o leitor quanto ao tema e ao objetivo da pesquisa. Dessa forma, ambas as produções demonstram conformidade com as regularidades do gênero, especialmente no que se refere à apresentação inicial do objeto de estudo.

Quanto ao emprego da impessoalidade (6), os exemplares se distanciam do uso da primeira pessoa, recorrendo a construções objetivas e centradas no estudo, isto é, utilizando a impessoalidade para tratar do conteúdo do artigo científico. P1, por exemplo, “The article analyze [...] Data were collected [...]”<sup>73</sup> (P1); P2 também opta por formas impessoais e descentradas, como “This article investigates [...] The results show [...]”<sup>74</sup> (P2). Essa característica está em consonância com o princípio de objetividade e neutralidade que rege a escrita acadêmica (Hyland, 2004).

Sobre o tempo verbal (7), os resumos/*abstracts* em inglês apresentam majoritariamente o uso do presente simples, como evidenciado em nosso MTG, para indicar conclusões consolidadas ou situar a pesquisa em seu campo. Essa prática, apontada por Swales & Feak (2009), reforça a característica sintética do gênero em língua inglesa e contribui para a clareza comunicativa, alinhando-se ao padrão internacional de divulgação científica. Observamos que ambos os participantes apresentam domínio do uso adequado dos tempos verbais em seus resumos/*abstracts*, a saber:

The results indicate polarized perceptions: many students report

<sup>71</sup> Em português: “O artigo analisa as crenças de estudantes-professores de Letras (Inglês) sobre o ensino e a aprendizagem da língua inglesa.”

<sup>72</sup> Em português: “Este artigo investiga as crenças de estudantes de graduação em um curso de Formação de Professores de Inglês a respeito do ensino e da aprendizagem da língua inglesa.”

<sup>73</sup> Em português: “O artigo analisa [...] Os dados foram coletados [...]”

<sup>74</sup> Em português: “Este artigo investiga [...] Os resultados mostram [...]”

insecurity regarding English proficiency and pedagogical training, while others recognize advances, especially in disciplines aimed at teaching practice. The talks highlight both positive contributions and structural and methodological limitations of the course.<sup>75</sup> (P1)

The results show that these future teachers' beliefs are influenced by personal learning experiences and reflect both traditional and communicative views of language teaching. The study emphasizes the importance of fostering critical reflection during teacher education in order to reshape these beliefs and promote more conscious and effective pedagogical practices.<sup>76</sup> (P2)

A análise também nos evidencia o domínio do uso de recursos gráficos (8), característicos do gênero. P1 utiliza parênteses para citar autores: "(Bardin, 2011; Borg, 2003; Barcelos, 2006; Freeman; Johnson, 1998)" (P1); P2 recorre aos dois-pontos e ao negrito após a expressão organizadora: "**Abstract:**"<sup>77</sup> (P2). Esses elementos cumprem função organizadora e de sinalização de informações, contribuindo para a legibilidade e conformidade com as práticas de divulgação científica.

Swales e Feak (2009) destacam que o resumo/*abstract* tende a ser altamente conciso, direto e voltado para a circulação internacional, priorizando clareza e economia linguística, característica observada na comparação entre as produções de P1 e P2. Em relação às escolhas lexicais (9), P1 apresenta maior densidade informativa e adota uma linguagem mais próxima da tradição dos resumos acadêmicos em português (Motta-Roth; Hendges, 1998), utilizando construções mais longas e detalhadas, como "The qualitative research [...] involved 21 participants [...]"<sup>78</sup> (P1) e "The results indicate polarized perceptions [...]"<sup>79</sup> (P1). Esse estilo privilegia a descrição minuciosa dos aspectos metodológicos e dos resultados, o que precisão, mas podendo comprometer a concisão esperada em *abstracts* de circulação internacional. Já P2 se aproxima mais do padrão internacional do gênero, conciso,

---

<sup>75</sup> Em português: Os resultados indicam percepções polarizadas: muitos estudantes relatam insegurança em relação à proficiência em inglês e à formação pedagógica, enquanto outros reconhecem avanços, especialmente nas disciplinas voltadas à prática de ensino. As falas destacam tanto contribuições positivas quanto limitações estruturais e metodológicas do curso.

<sup>76</sup> Em português: Os resultados mostram que as crenças desses futuros professores são influenciadas por experiências pessoais de aprendizagem e refletem tanto visões tradicionais quanto comunicativas do ensino de línguas. O estudo enfatiza a importância de promover a reflexão crítica durante a formação docente, a fim de reformular essas crenças e favorecer práticas pedagógicas mais conscientes e eficazes.

<sup>77</sup> Em português: "**Resumo:**"

<sup>78</sup> Em português: "A pesquisa qualitativa [...] envolveu 21 participantes [...]"

<sup>79</sup> Em português: "Os resultados indicam percepções polarizadas [...]"

sintético e objetivo, que reforça sua conformidade com as normas de divulgação científica em língua inglesa (Swales; Feak, 2009). Essa diferença entre os dois exemplares pode ser interpretada à luz das convenções discursivas próprias de cada comunidade acadêmica. Além disso, conforme observa Hyland (2000), os resumos/*abstracts* em inglês cumprem não apenas a função de resumo, mas também a de persuasão, na medida em que precisam atrair o leitor e situar o trabalho em uma comunidade discursiva internacional.

Após a exposição das análises, sintetizamos os resultados no quadro a seguir. Para facilitar a visualização, adotamos a seguinte simbologia: “S” indica domínio satisfatório do conteúdo; “N” indica ausência de domínio; e “S/P” representa domínio parcial.

Quadro 14 – Demonstrativo do domínio dos elementos característicos do gênero na primeira produção

	Elementos característicos	P1	P2
1	Campo acadêmico e prática social: sintetizar o conteúdo de um trabalho científico de para que os leitores avaliem rapidamente a relevância e contribuição da pesquisa/trabalho.	S	S
2	Papel social do emissor/aluno produtor do texto, que visam divulgar os resultados de suas pesquisas, e dos destinatários, pessoas interessadas em materiais de pesquisa, planos de aula e outros.	S	S
3	Tema: expressa o tema do artigo	S	S
4	Plano textual/Organização textual: objetivo, fundamentos teóricos, metodologia, resultados e conclusão do estudo.	S/P	S/P
5	Frase de abertura	S	S
6	Emprego da impessoalidade	S	S
7	Tempo verbal	S	S
8	Elementos gráficos, tais como negrito, itálico, aspas e parênteses	S	S
9	Escolhas lexicais	S	S

Fonte: elaborado pelo autor.

Apresentadas as análises das primeiras produções, damos sequência para o realizado nas próximas Oficinas da SDG.

A Oficina 3 - *Getting to Know the Elements of the Context of Production*<sup>80</sup> – planejamos de modo a ampliar a compreensão dos alunos sobre o contexto de produção do gênero resumo/*abstract*. Para isso, iniciamos o encontro com uma abordagem introdutória sobre o termo “resumo”, destacando que, embora utilizado com frequência no ambiente escolar e acadêmico, esse termo designa diferentes gêneros textuais, cada um com finalidades e características próprias. O nosso objetivo nessa etapa inicial foi promover uma reflexão sobre a diversidade de textos que

<sup>80</sup> Em português: Conhecendo os Elementos do Contexto de Produção.

recebem a mesma denominação, possibilitando que os alunos percebessem as especificidades do resumo/*abstract* em comparação a outros tipos de resumo.

Na sequência, realizamos a atividade direcionada ao aluno: “what is a summary?”<sup>81</sup>. Com base em Salete (2000), discutimos que a noção de resumo varia conforme o contexto de circulação, a autoria, a finalidade e o público-alvo. Para aprofundarmos essa discussão, apresentamos um quadro, o de Salete (2000), (ver quadro 6 desta dissertação), o qual sistematiza os diferentes gêneros que recebem a denominação de resumo (resumos escolares, informativos, indicativos, resumos de obras, resenhas críticas, resumos catalográficos, etc.). A análise permitiu que as alunas identificassem elementos-chave, como a esfera de circulação, os produtores, os destinatários e a função social de cada tipo de resumo.

Nesse momento, recorreremos à definição normativa da ABNT (2021), segundo a qual o resumo /*abstract* deve apresentar de forma concisa os pontos relevantes de um estudo, fornecendo uma visão rápida e clara de seus objetivos, metodologia, resultados e conclusões. Com base nessa definição, as participantes responderam a um conjunto de questões orientadoras que exploravam os elementos do contexto de produção do gênero, por exemplo:

1. Among the various types of summaries, which differ mainly by their contextual characteristics, our focus in this work is on the abstract. According to Salete's (2000) chart, the summary titled Abstract is regulated by ABNT, which provides the following definition: "A concise presentation of the relevant points of a text, providing a clear and quick view of the content and conclusions of the work" (ABNT, 2021, p. 1) – *our translation*.

Now, go back to chart and answer:

- a) In alignment with this definition, what is the communicative sphere or situation in which the abstract is inserted?
- b) Totally integrated into the communication sphere, the abstract is an integral part of what academic genres?
- c) Who is the producer, that is, the author responsible for the enunciation in the abstract?
- d) What is the social function (purpose) of the abstract?
- f) What is generally the interest of the reader of an abstract? (Oficina 3)<sup>82</sup>

<sup>81</sup> Em português: O que é um resumo?

<sup>82</sup> 1. Entre os diversos tipos de resumo, que diferem principalmente por suas características contextuais, nosso foco neste trabalho é o abstract. De acordo com o quadro de Salete (2000), o resumo intitulado Abstract é regulamentado pela ABNT, que apresenta a seguinte definição: “Uma apresentação concisa dos pontos relevantes de um texto, proporcionando uma visão clara e rápida do conteúdo e das conclusões do trabalho” (ABNT, 2021, p. 1) – *nossa tradução*.

Agora, volte ao quadro e responda:

a) Em conformidade com essa definição, qual é a esfera ou situação comunicativa em que o *abstract*

Ao responderem às perguntas, as participantes não apresentaram dificuldades significativas.

Após essa etapa, direcionamos a oficina a ter como objetivo consolidar a noção de conteúdo temático (Bronckart, 2009), destacando que o resumo/*abstract* deve preservar o mesmo tema central do texto de origem. Para trabalhar esse aspecto, orientamos as alunas, de forma assíncrona, a realizar a leitura de três artigos completos (disponibilizados por meio de links no *Google Classroom*) e, posteriormente, a compará-los com seus respectivos resumos/*abstracts*. O nosso propósito nessa atividade foi analisar a correspondência temática entre o resumo/*abstract* e o artigo original, verificando se o resumo expressava de maneira fiel e clara o tema central do estudo. Essa prática favoreceu a compreensão da importância da coerência temática e da fidelidade ao texto-fonte na produção do gênero resumo/*abstract*.

Em síntese, a Oficina 3 favoreceu a construção de uma visão crítica sobre o contexto de produção do resumo/*abstract*, permitindo as alunas compreenderem não apenas a estrutura do gênero, mas também as condições comunicativas, sociais e acadêmicas que o sustentam.

Objetivamos, na Oficina 4 - *Exploring the Textual Infrastructure of the Abstract*<sup>83</sup>, levar as participantes a conhecerem a organização do plano textual do resumo/*abstract*, formatação e compreenderem a relevância do uso da impessoalidade nesse gênero acadêmico. Para isso, apresentamos dois exemplares de resumos/*abstracts*, cujos trechos precisavam ser identificados e organizados de acordo com os movimentos retóricos (objetivo, fundamentação teórica, metodologia, resultados e conclusões) (Swales, 1990; Swales; Feak, 2009).

Para a atividade, dividimos os *abstracts* da seguinte forma: P2 analisou o Abstract 1, enquanto P1 ficou responsável pelo Abstract 2. Após a organização dos *abstracts*, as alunas responderam as seguintes perguntas:

- a) What linguistic elements or keywords helped to identify the general

---

está inserido?

- b) Totalmente integrado à esfera comunicativa, o abstract faz parte de quais gêneros acadêmicos?  
 c) Quem é o produtor, isto é, o autor responsável pela enunciação no *abstract*?  
 d) Qual é a função social (finalidade) do abstract?  
 f) Qual é, em geral, o interesse do leitor de um *abstract*? (Oficina 3)

<sup>83</sup> Em português: Explorando a Infraestrutura Textual

structure?

- b) Not all abstracts contain all of the following parts: a) study aims; b) theoretical framework; c) methodology used; d) main results; e) conclusions. If an abstract, for example, does not include the results, does it affect the perception of the research?
- c) The abstract generally uses, according to the predominance evidenced in the theoretical model in Ribeiro's (2025) study, the third person in an impersonal manner in the text's planning. For example: "This qualitative case study aimed to explore the cognition (focusing on beliefs) of English teacher educators, from a state university in Paraná." Explain why the use of impersonality is important in this genre. <sup>84</sup> (Oficina 4)

As respostas nos mostram que elas identificaram com clareza os elementos que estruturam cada resumo/*abstract* e reconheceram os marcadores linguísticos que sinalizam cada movimento.

No *Abstract 1*, analisado por P2, palavras-chave como “aimed to”, “explore” e focus”<sup>85</sup> (Oficina 4) foram fundamentais para identificar o objetivo do estudo, enquanto a expressão “[...] is adopted as the theoretical foundation (BORG, 2003) [...]”<sup>86</sup> (Ribeiro, Senefonte. 2024, p.1) indicava a base teórica. Já no *Abstract 2*, analisado por P1, termos como “[...] aims to understand [...]”<sup>87</sup> (Ribeiro; Senefonte, 2024, p. 1) e “[...] analyzed, using definitions [...]”<sup>88</sup> (Ribeiro, Striquer, 2021, p.321) foram decisivos para localizar o objetivo e a metodologia, respectivamente.

Cabe destacar que P1 apresentou maior dificuldade na etapa de organização do *Abstract 2*, sendo necessária a nossa intervenção para uma boa finalização do texto.

Além disso, as duas participantes responderam de maneira consistente à questão sobre a completude do resumo/*abstract*, isso é: “If in the abstract does not include, for example, the results, this affects the perception of the research's

---

<sup>84</sup> Em português a) Quais elementos linguísticos ou palavras-chave ajudaram a identificar a estrutura geral?

b) Nem todos os resumos contêm todas as seguintes partes: a) objetivos do estudo; b) referencial teórico; c) metodologia utilizada; d) principais resultados; e) conclusões. Se um resumo, por exemplo, não incluir os resultados, isso afeta a percepção da pesquisa?

c) O resumo geralmente utiliza, de acordo com a predominância evidenciada no modelo teórico no estudo de Ribeiro (2025), a terceira pessoa de forma impessoal no planejamento do texto. Por exemplo: "Este estudo de caso qualitativo teve como objetivo explorar a cognição (com foco nas crenças) de formadores de professores de inglês, de uma universidade estadual do Paraná." Explique por que o uso da impessoalidade é importante nesse gênero.

<sup>85</sup> Em português: “objetivou, explora, foca”

<sup>86</sup> Em português: “[...] é adotado como fundamentação teórica (BORG, 2003) [...]”

<sup>87</sup> Em português: “[...] tem como objetivo compreender [...]”

<sup>88</sup> Em português: “[...] analisado com base em definições [...]”

completene?”<sup>89</sup> (Oficina 4). P1 e P2 pontuaram que a ausência de determinadas seções, como os resultados, pode comprometer a percepção da pesquisa. Essa observação nos demonstra não apenas compreensão da estrutura, mas também criticidade quanto às exigências de completude do gênero.

Outro ponto em que ambas demonstraram segurança foi a reflexão sobre a impessoalidade. P2, por exemplo, reconheceu que “This qualitative case study aimed to explore the cognition [...]”<sup>90</sup> (Oficina 4) é um exemplo típico do uso de formas impessoais em resumos/*abstracts*, explicando que esse recurso garante objetividade e credibilidade científica. A resposta alinha-se ao que propõe Hyland (2004), ao afirmar que a impessoalidade mantém o foco nos dados e evita a centralidade no autor.

Durante a mesma oficina, a 4, abordamos o “*formatting of the abstract*”<sup>91</sup> (Oficina 4), ou seja, a formatação adequada do resumo/*abstract*. Explicamos que, além de sintetizar as informações principais de um estudo, o *abstract* deve seguir normas específicas que variam conforme as diretrizes editoriais da instituição ou periódico de publicação. Entre os aspectos discutidos, destacamos: estilo de citação (como *American Psychological Association* (APA) ou Associação Americana de Psicologia (ABNT))<sup>92</sup>, contagem de palavras; fonte; alinhamento à esquerda; espaçamento; ausência de parágrafos e de recuo na primeira linha; além da introdução do resumo por uma expressão organizadora como “Resumo” ou “Abstract”, que pode variar em estilo (negrito, itálico, maiúsculas etc.), conforme o periódico a publicar o artigo. Observamos que ambas as participantes compreenderam plenamente esses aspectos de formatação.

Na Oficina 5 – *The Textualization Mechanisms of the Abstract*<sup>93</sup> focamos compreender como iniciar um resumo/*abstract* por meio de frases de abertura e empregar de forma adequada os tempos verbais e a escolha lexical. Explicamos que, de acordo com Swales, Irwin e Feak (2009), a *opening sentence of abstracts*<sup>94</sup> cumpre o papel de introduzir de maneira clara e objetiva o tema do artigo, funcionando como um gancho inicial que oferece ao leitor uma visão geral do conteúdo. Destacamos

<sup>89</sup> Em português: “Se um resumo/*abstract* não inclui, por exemplo, os resultados, isso afeta a percepção de completude da pesquisa?”

<sup>90</sup> Em português: “Este estudo de caso qualitativo teve como objetivo explorar a cognição [...]”

<sup>91</sup> Em português: “A formatação do resumo/*abstract*.”

<sup>92</sup> Normas amplamente utilizadas para a formatação de trabalhos acadêmicos e científicos (Sá, 2023).

<sup>93</sup> Em português: Os Mecanismos de Textualização do Resumo/*Abstract*

<sup>94</sup> Em português: frase de abertura do resumo/*abstract*

exemplos de aberturas como “This study investigates ...”<sup>95</sup> (Oficina 5), “The research explores...”<sup>96</sup> (Oficina 5) ou “In this research...”<sup>97</sup> (Oficina 5) como estratégias comuns para contextualizar o estudo logo na primeira frase.

Além disso, enfatizamos que o presente simples constitui o tempo verbal predominante em resumos/*abstracts*, pois garante clareza, objetividade e impessoalidade, qualidades indispensáveis ao discurso científico. O uso desse tempo verbal permite que os resultados e conclusões sejam apresentados como informações válidas e atemporais, reforçando a credibilidade da pesquisa. Do mesmo modo, a linguagem formal e impessoal, própria da esfera acadêmica, contribui para manter a imparcialidade do texto, evitando marcas subjetivas de primeira pessoa.

Para consolidar esses conceitos, as alunas participaram da dinâmica denominada “Knowledge Roulette”<sup>98</sup> (Oficina 5), que propomos com o intuito de revisar os conteúdos trabalhados nas oficinas anteriores. Nessa atividade, as discentes giravam a roleta que apresentava uma pergunta, de forma alternada para cada participante, relacionada ao gênero resumo/*abstract*. Cada uma dispunha de até um minuto para formular a resposta, podendo consultar os materiais produzidos nas oficinas. O caráter lúdico da proposta favoreceu a participação ativa, a interação e o reforço dos conteúdos em um ambiente colaborativo, valorizando tanto o conhecimento individual quanto o diálogo estabelecido durante a prática.

No decorrer da atividade, observamos que elas responderam com segurança às questões propostas, demonstrando que assimilaram os conteúdos.

Na Oficina 6 - *Multisemiotic Aspects in the Abstract*<sup>99</sup> -, objetivamos apresentar os aspectos multissemióticos que compõem o gênero resumo/*abstract*, com ênfase no uso estratégico de recursos tipográficos como negrito, itálico, aspas e parênteses. Destacamos que tais elementos não se restringem à dimensão estética, mas funcionam como recursos de organização, ênfase e clareza, fundamentais para a comunicação científica.

Durante a análise do resumo/*abstract* disponibilizado para a atividade, as participantes identificaram, por exemplo, o emprego do itálico para marcar o título de uma obra, conforme a norma acadêmica, e o uso dos parênteses para inserir

---

<sup>95</sup> Em português: “Este estudo investiga ...”

<sup>96</sup> Em português: “A pesquisa explora...”

<sup>97</sup> Em português: “Nesta pesquisa...”

<sup>98</sup> Em português: “Roleta do Conhecimento”

<sup>99</sup> Em português: Aspectos Multissemióticos do Resumo/*Abstract*

referências e informações adicionais. Esses usos foram reconhecidos pelas alunas como estratégias que aumentam a legibilidade do texto e reforçam sua credibilidade.

Observamos que as participantes conseguiram refletir sobre a aplicabilidade desses recursos em suas próprias produções, reconhecendo que a escolha adequada de cada marca tipográfica pode variar conforme as normas editoriais de periódicos e eventos científicos.

Com o objetivo de desenvolver as capacidades de significação, na Oficina 7 - *Capacity of Signification*<sup>100</sup>, levamos as alunas a identificarem e refletirem sobre as escolhas lexicais e conceituais recorrentes no gênero resumo/*abstract* e seus efeitos na construção do sentido (Cristovão e Stutz, 2011). Durante a atividade, apresentamos trechos de resumos/*abstracts* com lacunas, nas quais deveriam ser inseridas expressões típicas do gênero, como “The objective of this article”, “The present study is configured”, “Under the contribution of” e “The results pointed out”<sup>101</sup> (Gusmão, 2016, p. 189). As participantes preencheram corretamente as lacunas e explicaram a função de cada expressão, reconhecendo sua importância para a organização do resumo. Identificaram, por exemplo, que “The objective of this article”<sup>102</sup> introduz a finalidade do trabalho, enquanto “The present study is configured”<sup>103</sup> indica a natureza da pesquisa. Também compreenderam que “Under the contribution of”<sup>104</sup> situa o referencial teórico adotado e que “The results pointed out”<sup>105</sup> marca a apresentação dos resultados.

Além disso, ao analisar outros resumos/*abstracts* disponibilizados, as participantes refletiram sobre como o uso de determinados verbos, como *analyzes*<sup>106</sup>, *presents*<sup>107</sup> ou *investigate*<sup>108</sup>, revela o tom adotado pelo pesquisador, ora mais crítico e reflexivo, ora mais descritivo e neutro.

Na Oficina 8 - *Final Production*<sup>109</sup> - orientamos as participantes na elaboração da produção final do resumo/*abstract*, etapa que, segundo Dolz, Noverraz e Schnewly (2004), marca a aplicação prática das capacidades desenvolvidas ao longo

<sup>100</sup> Em português: Capacidades de Significação.

<sup>101</sup> Em português: “O objetivo deste artigo”, “O presente estudo se configura”, “Sob a contribuição de” e “Os resultados apontaram”

<sup>102</sup> Em português: “O objetivo deste artigo”

<sup>103</sup> Em português: “O presente estudo é configurado”

<sup>104</sup> Em português: “Sob a contribuição de”

<sup>105</sup> Em português: “Os resultados apontam”

<sup>106</sup> Em português: analisa

<sup>107</sup> Em português: apresenta

<sup>108</sup> Em português: investiga

<sup>109</sup> Em português: Produção Final.

da sequência didática. Esse momento representou a consolidação dos conhecimentos adquiridos, permitindo que as alunas demonstrassem domínio do gênero textual, refletissem sobre o próprio percurso de aprendizagem e avaliassem criticamente seu progresso.

Originalmente, a atividade consiste na escrita de um resumo/*abstract*, elaborado a partir do artigo previamente produzido por cada participante, assim como para a primeira produção. Contudo, diante da ausência do artigo autoral completo, naquele momento, solicitamos que produzissem o resumo/*abstract* sobre o mesmo artigo disponibilizado na primeira produção, da Oficina 2.

Em seguida, conduzimos um exercício de comparação de suas produções com um resumo gerado por uma ferramenta de IA. Focamos no exercício discutir sobre a singularidade do autor no processo de escrita acadêmica, destacando que, embora a IA seja capaz de estruturar textos coesos, ela não substitui a análise crítica nem a individualidade da produção humana (Bender; Gebru; McMillian Major, 2021; Tang *et al.*, 2024). A instrução para essa atividade foi a seguinte:

Now that you have written your abstract, let's explore an essential aspect of academic writing: the uniqueness of the author and the way we organize and express our ideas. To do this, insert your article and generate an abstract using an AI tool (you can use ChatGPT or another):

Artificial Intelligence can generate well-structured texts, but does it write like you? Do the word choices, the way sentences are built, and the terms you used to express your thoughts match those an AI model would use?

Reread your abstract and observe:

- Which words or expressions did you use that you believe reflect your individuality/authorship and are different from those in the abstract generated by AI?
- Is the way you organized your text different from the AI's version? Whether yes or no, justify your answer by pointing out parts of the text as evidence.
- If you used the AI-generated version without any adjustments, would it faithfully represent your research and your individuality/authorship? Justify your answer.
- How can AI be a useful tool in the writing process?
- How can you ensure that your text maintains your authorial voice and critical thinking? <sup>110</sup> (Oficina 8)

---

<sup>110</sup> Agora que você já escreveu o seu resumo, vamos explorar um aspecto essencial da escrita acadêmica: a singularidade do autor e a maneira como organizamos e expressamos nossas ideias. Para isso, insira o seu artigo e gere um resumo utilizando uma ferramenta de IA (você pode usar o ChatGPT ou outra).

A Inteligência Artificial pode gerar textos bem estruturados, mas será que ela escreve como você? As escolhas de palavras, a forma como as frases são construídas e os termos usados para expressar

Durante a análise comparativa, observamos que as participantes identificaram diferenças relevantes entre suas produções e as versões geradas pela IA. P1 destacou que os usos de determinadas expressões escolhidas por ela para evidenciar especificidade de sua pesquisa não apareceram no resumo automatizado, o que comprometeria a fidelidade de sua autoria. P2, por sua vez, chamou atenção para a organização textual: enquanto a IA apresentou uma estrutura linear e genérica, sua própria produção refletia um estilo mais analítico, resultado das oficinas anteriores. Ambas reconheceram que a IA pode ser uma ferramenta útil para apoiar o processo de escrita, seja na organização de ideias, seja na sugestão de reformulações, mas concordaram que sua utilização exige revisão crítica para preservar a autoria e a fidelidade ao conteúdo original.

Na Oficina 9, nosso objetivo foi promover a revisão e a reescrita da produção final. Para isso, cada participante recebeu uma grade de autoavaliação.

Quadro 17 - Grade de autoavaliação

	YES	NO
Does the text summarize the content of a scientific paper clearly and concisely, allowing readers to quickly assess the relevance and contribution of the research/work?		
Is the text directed at the academic and scientific field?		
Was the text produced by a scientist/theorist, researcher, professor, and/or a postgraduate, undergraduate, technical education, or basic education student?		
Are the recipients individuals within the school/academic/scientific community?		
Are the authors of the text individuals from the academic/scientific field, aiming to disseminate the results of their research?		
Is the content of the abstract exactly the same as the article?		
Is the textual genre structured with an organizing expression (ABSTRACT/RESUMO) followed by the main text?		
Is the text organized by presenting the aims, theoretical foundations, methodology, results, and conclusion of the study?		
Is there an introductory sentence that contextualizes the topic or main objective of the article?		

seus pensamentos correspondem aos que um modelo de IA utilizaria?

Releia o seu resumo e observe:

Quais palavras ou expressões você utilizou que acredita refletirem sua individualidade/autoria e que são diferentes daquelas presentes no resumo gerado pela IA?

A forma como você organizou o seu texto é diferente da versão da IA? Seja a resposta sim ou não, justifique apontando trechos do texto como evidência.

Se você utilizasse a versão gerada pela IA sem qualquer ajuste, ela representaria fielmente sua pesquisa e sua individualidade/autoria? Justifique sua resposta.

De que forma a IA pode ser uma ferramenta útil no processo de escrita?

Como você pode garantir que o seu texto mantenha a sua voz autoral e o seu pensamento crítico?

Is the discourse theoretical, with more technical language and an impersonal tone?		
Does the text use formal language with lexical resources that reflect the academic/scientific field?		
Is the predominant verb tense the present/simple present?		
Were graphic resources, such as parentheses, quotation marks, or others, used?		

Fonte: adaptado de Ribeiro e Domingos (2025)<sup>111</sup>

Munidas da grade, as alunas verificaram se o texto contemplava os aspectos fundamentais do gênero. Esse processo possibilitou que elas refletissem criticamente sobre suas próprias produções, identificando pontos fortes e fragilidades em relação às convenções do gênero resumo/*abstract*.

A seguir, transcrevemos as produções finais – primeira etapa - já revistas e reescritas pelas alunas:

Quadro 18 - Produção final de P1 – primeira etapa

<p><b>ABSTRACT</b></p> <p>This qualitative study investigates the beliefs of student-teachers enrolled in a Portuguese/English Language undergraduate program regarding the English language teaching-learning process and their initial teacher education. Grounded in the concepts of teacher cognition (Borg, 2003) and beliefs (Barcelos, 1995, 2006, 2007), the study analyzes data collected through a questionnaire administered to 21 students at a state university in Paraná, Brazil. Content analysis (Bardin, 2011) revealed binary patterns in the participants' beliefs—such as sufficiency/insufficiency, availability/limitation, and positive/negative—concerning linguistic, theoretical, methodological, didactic-pedagogical, and identity-related aspects. The results indicate that these beliefs are strongly influenced by the participants' prior experiences with English language education, especially in basic education and throughout their degree program. It is concluded that the teacher education process, while contributing to the construction of professional identities, is affected by structural gaps that directly impact undergraduates' pedagogical practice and perceptions of their future professional performance.</p>
--

<sup>111</sup> Em português: O texto resume o conteúdo de um artigo científico de forma clara e concisa, permitindo que os leitores avaliem rapidamente a relevância e a contribuição da pesquisa/trabalho? O texto é direcionado à área acadêmica e científica?

O texto foi produzido por um(a) cientista/teórico(a), pesquisador(a), professor(a) e/ou estudante de pós-graduação, graduação, educação técnica ou educação básica?

Os destinatários são indivíduos da comunidade escolar/acadêmica/científica?

Os autores do texto são indivíduos da área acadêmica/científica, com o objetivo de divulgar os resultados de sua pesquisa?

O conteúdo do resumo é exatamente o mesmo do artigo?

O gênero textual está estruturado com uma expressão organizadora (*ABSTRACT/RESUMO*) seguida pelo texto principal?

O texto está organizado apresentando os objetivos, fundamentação teórica, metodologia, resultados e conclusão do estudo?

Há uma frase introdutória que contextualiza o tema ou o objetivo principal do artigo?

O discurso é teórico, com linguagem mais técnica e tom impessoal?

O texto utiliza linguagem formal com recursos lexicais que refletem a área acadêmica/científica?

O tempo verbal predominante é o presente/presente simples?

Foram utilizados recursos gráficos, como parênteses, aspas ou outros?

**Keywords:** beliefs; teacher education; English language; cognition; teaching and learning.

Fonte: P1 - acervo do pesquisador.

Quadro 19 - Produção final de P2 – primeira etapa

**Abstract:** This research is part of the project *“Teaching, Learning, and Teacher Education in Foreign Languages for Brazilian Basic Education.”* Qualitative in nature, it investigates the teaching and learning process and the initial education of English language teachers. The study is grounded in the theoretical and methodological frameworks of Borg (2003) and Barcelos (1995), and adopts Content Analysis (CA) as its methodological approach. The data corpus was generated through a questionnaire developed by the authors and administered to student-teachers at a university in northern Paraná, aiming to assess their understanding of the English language teaching-learning process. The results revealed a duality expressed in “binary pairs”—such as sufficient/insufficient, availability/limitation, and positive/negative—reflecting the individual experiences of each participant during their teacher education.

Fonte: P2 - acervo do pesquisador.

Seguindo os mesmos procedimentos que realizamos sobre as primeiras produções, investigamos as produções finais, a saber:

Sobre o Campo acadêmico e prática sócia (1) e o Papel social do emissor e dos destinatários (2), desde a primeira produção, P1 e P2 demonstravam compreensão nesses aspectos, pois sintetizaram adequadamente o conteúdo do texto-fonte direcionando o texto para a comunidade acadêmica; O domínio do Tema (3) já era evidente nas produções iniciais, com ambas as participantes indicando claramente o foco da pesquisa nas crenças de futuros professores sobre o ensino e aprendizagem da língua inglesa; da mesma forma com o (6) Emprego da impessoalidade, da frase de abertura (5), do tempo verbal (7) e de Recursos gráficos (8), também já eram de domínio das participantes, o que se manteve nas produções finais; bem como no que se refere às Escolhas lexicais (9), confirmamos o que já havia sido observado na primeira análise: ambas as produções apresentam escolhas lexicais adequadas ao gênero, mantendo precisão terminológica e compatibilidade com o discurso científico. Tanto P1 quanto P2 preservam a clareza e a concisão necessárias, o que demonstra consistência no domínio desse aspecto.

Já sobre o Plano textual/Organização textual (4), na primeira produção, P1 apresentava maior detalhamento metodológico, enquanto P2 se mostrava mais sintética em relação à fundamentação teórica, demonstrando domínio parcial dessa característica. Na produção final – primeira etapa, P2 corrigiu a lacuna observada na primeira produção, incluindo fundamentos teóricos e detalhando procedimentos metodológicos: “The study is grounded in the theoretical and methodological frameworks of Borg (2003) and Barcelos (1995), and adopts Content Analysis (CA) as

its methodological approach”<sup>112</sup> (P2). Já P1, por sua vez, acrescentou a expressão organizadora “**ABSTRACT**” (P1) em seu exemplar.

A seguir, apresentamos um quadro síntese dos resultados das análises das produções finais com as indicações do que as alunas mostravam dominar no final do processo.

Quadro 20 - Demonstrativo do domínio dos elementos característicos na produção final - primeira etapa

	Elementos característicos	P1	P2
1	Campo acadêmico e prática social: sintetizar o conteúdo de um trabalho científico de para que os leitores avaliem rapidamente a relevância e contribuição da pesquisa/trabalho.	S	S
2	Papel social do emissor/aluno produtor do texto, que visam divulgar os resultados de suas pesquisas, e dos destinatários, pessoas interessadas em materiais de pesquisa, planos de aula e outros.	S	S
3	Tema: expressa o tema do artigo	S	S
4	Plano textual/Organização textual: objetivo, fundamentos teóricos, metodologia, resultados e conclusão do estudo.	S	S
5	Frase de abertura	S	S
6	Emprego da impessoalidade	S	S
7	Tempo verbal	S	S
8	Elementos gráficos, tais como negrito, itálico, aspas e parênteses	S	S
9	Escolhas lexicais	S	S

Fonte: elaborado pelo autor.

De modo geral, evidenciamos, por meio das análises das produções finais – primeira etapa - que as participantes consolidaram os elementos característicos do gênero resumo/*abstract*, mantendo a adequação já observada na primeira produção e aprimorando aspectos pontuais, sobretudo, da característica referente à organização do (4) plano textual do gênero.

### 5.2.1 Análises dos Dados Gerados Durante a Produção Final – Segunda Etapa - e a Implementação da Oficina 10

Depois de aguardarmos que as participantes concluíssem os artigos autorais dentro do prazo estabelecido pelo PIBIC, oferecemos novamente a oficina de produção final. Nesta segunda etapa, o nosso foco passou a ser a elaboração de um resumo/*abstract* a partir do artigo autoral.

O desenvolvimento das produções ocorreu de maneira diferenciada entre as participantes, respeitando suas disponibilidades. Com a participante P2,

<sup>112</sup> Em português: “O estudo está fundamentado nos referenciais teóricos e metodológicos de Borg (2003) e Barcelos (1995), e adota a Análise de Conteúdo (AC) como sua abordagem metodológica”

desenvolvemos a atividade de forma síncrona, o que possibilitou acompanhamento direto durante o processo de escrita. Já com a participante P1, realizamos de forma assíncrona, devido às questões de horário e à necessidade de maior agilidade. Ressaltamos, entretanto, que a modalidade assíncrona não comprometeu o andamento da atividade, uma vez que nos foi possível oferecer *feedback* e retorno de maneira eficaz, assegurando a continuidade do processo formativo. Contudo, bem menos interativa, como o processo assíncrono se configura.

As participantes nos enviaram tanto o resumo/*abstract* quanto o artigo completo para realização de nossa análise. Entretanto, destacamos que os artigos não serão disponibilizados nesta dissertação, visto que ainda não foram publicados pelas autoras, permanecendo apenas anexados aos relatórios finais do PIBIC.

Importa ainda esclarecer que todos os procedimentos previstos nas oficinas 8 e 9 foram devidamente seguidos pelas participantes, com as mesmas instruções e etapas previamente planejadas, garantindo a comparabilidade entre as produções.

As produções finais resultaram nas seguintes exemplares:

Quadro 21 - Produção final de P1 – segunda etapa

**Abstract:** This article aims to examine how Ignácio de Loyola Brandão's novel (2022), *Deus, o que quer de nós?* (2022), depicts the Covid-19 pandemic. To support the study, a qualitative and quantitative approach is adopted. To this end, a 36-question form is created on the Google Forms platform to collect data on the author's profile, the narrative text operators (character, space, time, narrative focus, etc.), and the effects of the pandemic context (relationship with the contagion and transmission of the virus, the sequelae, and the conflicts generated by the pandemic). The results demonstrate the emotional impact of the pandemic on the protagonist narrator due to the death of his wife Neluce, social isolation, and the fragmentation of lived time, showing that the novel reflects collective trauma and human vulnerability. The discussion draws on theoretical and critical contributions from Michaud (1989), Resende (2008), Brandileone (2021), Aguiar (2021), Birman (2021), among other scholars, in order to support the analysis and situate the novel within the panorama of contemporary literature. The study concludes that the work not only reflects the traumatic experience of Covid-19, but also reaffirms the role of contemporary Brazilian literature as a space for memory and social criticism.

**Keywords:** Contemporary Brazilian literature; Pandemic; *Deus, o que quer de nós?*; Ignácio de Loyola Brandão.

Fonte: P1 - acervo do pesquisador.

Quadro 22 - Produção final de P2 – segunda etapa

**ABSTRACT:** This article is linked to two major research projects: (1) the “Integrated Laboratory of Academic-Scientific Literacies” (ILAL), based at the State University of Londrina (SUL), which brings together eleven (11) higher education institutions (HEIs) in the state of Paraná (secapee: 5917); and (2) “Training Pathways for Monitors of the Integrated Laboratory of Academic-Scientific Literacies – ILAL” (secapee: 7210), funded by the 2023 CNPq Universal Call. The research aims to provide support for the development of these two projects. Its objective is to conduct a Systematic Mapping Studies (SMS) to identify and compare different theoretical conceptions of two of the three academic genres most commonly used as tools for reading mediation: the summary and note-taking. The central research question is: how are the summary and the note-taking file defined in terms of their

textual infrastructure and purposes in academic writing manuals and by scholars in the field of Language Studies? The study is grounded in the notion of text genres from Socio-Discursive Interactionism (SDI) (Bronckart, 2003), as well as in research on academic literacies (Lea & Street, 2014) and academic writing (Carlino, 2005). Methodologically, the study relies on the procedures of Systematic Mapping Studies proposed by Kitchenham (2014). The results point to the diversity of terminologies used for these two genres and to the distinction, often not clarified by authors, between what constitutes a text genre and what constitutes a textual typology. In conclusion, this study contributes to a deeper understanding of the plurality of these genres and fosters reflection on their teaching in the university context, thereby enhancing academic reading and writing practices.

**KEYWORDS:** Systematic Mapping Studies; academic summary; academic note-taking; reading catalysts.

Fonte: P2 - acervo do pesquisador.

Sobre as produções, constatamos que as participantes mantiveram consistência no emprego e organização dos 9 elementos característicos analisados, a saber:

Quadro 23 - Demonstrativo do domínio dos elementos característicos na produção final - segunda etapa

	Elementos característicos	P1	P2
1	Campo acadêmico e prática social: sintetizar o conteúdo de um trabalho científico de para que os leitores avaliem rapidamente a relevância e contribuição da pesquisa/trabalho.	S	S
2	Papel social do emissor/aluno produtor do texto, que visam divulgar os resultados de suas pesquisas, e dos destinatários, pessoas interessadas em materiais de pesquisa, planos de aula e outros.	S	S
3	Tema: expressa o tema do artigo	S	S
4	Plano textual/Organização textual: objetivo, fundamentos teóricos, metodologia, resultados e conclusão do estudo.	S	S
5	Frase de abertura	S	S
6	Emprego da impessoalidade	S	S
7	Tempo verbal	S	S
8	Elementos gráficos, tais como negrito, itálico, aspas e parênteses	S	S
9	Escolhas lexicais	S	S

Fonte: elaborado pelo autor.

De modo geral, as produções de P1 e P2 nos revelam avanços significativos em relação às primeiras produções, consolidando os aspectos estruturais, discursivos e linguísticos característicos do gênero. P1 destaca-se pela articulação entre literatura e crítica social, enquanto P2 evidencia maior formalização metodológica e precisão terminológica. Em conjunto, as duas produções confirmam a apropriação do gênero resumo/*abstract* pelas participantes, cada uma a partir de seu objeto e campo de investigação, mas ambas em plena conformidade com as convenções acadêmicas internacionais.

Ressaltamos que, no contexto de nossa pesquisa, a produção inicial das participantes foi realizada a partir de um texto de autoria externa, enquanto a produção

final contemplou dois momentos distintos: a reescrita de um resumo/*abstract* elaborado com base em um texto externo e a produção de um resumo/*abstract* referente a um texto de autoria própria. Essa diferenciação metodológica não apenas ampliou o escopo da análise, como também permitiu observar níveis distintos de atuação discursiva dos participantes. No primeiro caso, o foco das produções recaiu sobre a compreensão e a retextualização de informações provenientes de outro autor, o que demandou dos estudantes a capacidade de identificar, sintetizar e reorganizar conteúdos alheios segundo a estrutura convencional do gênero. Já no segundo momento, ao produzirem o resumo/*abstract* de um texto próprio, os graduandos foram desafiados a assumir uma posição autoral mais consciente, sintetizando suas próprias ideias, argumentos e resultados. Essa etapa exigiu um grau mais elevado de reflexividade linguística e discursiva, uma vez que os participantes precisaram reconhecer e reformular, em linguagem acadêmica e concisa, os sentidos produzidos em seus próprios textos.

Desse modo, a existência desses dois tipos de produção final mobilizou diferentes capacidades de linguagem (Bronckart, 2009; Cristovão e Stutz, 2011; Dolz (2015); Lenharo, 2016), sobretudo as capacidades de ação, significação, discursiva, linguístico-discursiva e multissemióticas, ao mesmo tempo em que evidenciou um avanço no nível de autonomia textual e discursiva dos participantes. A transição do *abstract* de texto externo para o *abstract* de texto próprio representa, portanto, um movimento de passagem de uma postura predominantemente reprodutora do discurso científico para uma postura de produção autoral e crítica, em que o estudante se reconhece como sujeito de sua escrita e agente do processo de construção do conhecimento.

Por fim, na Oficina 10 – *Closing*<sup>113</sup>, o nosso foco é incentivar os alunos a encaminharem seus textos para publicação. De acordo com a etapa de fechamento da interação, proposta por Barros (2020), os textos produzidos pelos alunos cumprem efetivamente o que foi planejado e apresentado no início do projeto de ensino. Nesse contexto, durante nossa implementação, os alunos foram orientados a enviar seus resumos aos seus orientadores, visando a possibilidade de publicação futura.

Com a análise em vista, podemos afirmar que as capacidades discursivas foram as mais desenvolvidas ao longo da implementação da SDG, sobretudo no que

---

<sup>113</sup> Em português: Fechamento

se refere à organização e a planificação textual (item 4 do Quadro 11). P2 apresentou avanço significativo ao reestruturar seu texto, acrescentando elementos que não estavam presentes em sua produção inicial sobre o aporte teórico. Essas ações evidenciam uma apropriação mais consciente da infraestrutura textual e da planificação característica do resumo/*abstract*. Já a P1 demonstrou progresso ao inserir a expressão organizadora “Abstract” na versão final, o que revela uma melhoria na planificação do texto, com atenção ao modo de apresentação e à sinalização do gênero para o leitor. Esses aspectos nos demonstram que a intervenção proposta propiciou um desenvolvimento na forma como as participantes passaram a estruturar seus textos, tornando-os mais alinhados às convenções discursivas acadêmicas.

### 5.3 VALIDAÇÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA PELAS PARTICIPANTES

Concluída a análise dos dados, solicitamos às participantes, por meio de um aplicativo de conversa, que expressassem suas impressões sobre os resultados obtidos, a fim de verificar se a interpretação realizada correspondia às experiências vivenciadas por elas durante o curso. Essa etapa, segundo Senefonte (2018), é importante para garantir a validade e a postura ética da pesquisa, uma vez que permite que os participantes confirmem ou questionem as interpretações do pesquisador, contribuindo, assim, para a construção colaborativa do conhecimento. Nesse mesmo sentido, Cameron, *et. al.*, (1992) ressaltam que esse tipo de devolutiva fortalece o vínculo entre pesquisador e participantes, pois possibilita que estes se sintam parte ativa do processo de produção científica.

As participantes demonstraram plena concordância com a análise feita, destacando a fidelidade das interpretações em relação ao que vivenciaram. A participante P2 afirmou: “Oi Leandro, eu li a análise e gostei bastante. Concordo com o que foi dito lá, acredito que não precise mudar nada, foi bem fiel ao curso que fizemos. Ficou muito bom. [...]” A participante P1 também expressou satisfação com a análise, comentando: “Achei que ficou ótimo! Você conseguiu explicar bem nossas dificuldades e facilidades. E sério, você anotava tudo que a gente falava, porque nem eu me lembrava. [...] ficou bom mesmo, você apontou tudo certinho. [...]”. Além disso, P1 acrescentou que participar do nosso curso trouxe contribuições significativas para sua formação acadêmica, afirmando que “foi muito importante pra mim também, me

ajudou bastante em algumas disciplinas que estou fazendo agora no 4º período de Escrita Acadêmica em Língua Inglesa”.

As respostas nos evidenciam que as participantes reconheceram a pertinência e a coerência da análise realizada, validando, portanto, a interpretação dos dados e fortalecendo a credibilidade dos resultados apresentados nesta pesquisa.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fundamentamos a nossa pesquisa nos pressupostos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) (Bronckart, 2009), perspectiva que compreende a linguagem como forma de agir socialmente e, portanto, como eixo central na constituição dos sujeitos e na formação de práticas discursivas críticas e autônomas. A partir dessa base teórica, o apoiamos nosso trabalhona SDG , proposta por Dolz e Schneuwly (2004) e aprofundada no contexto brasileiro por Barros, Striquer e Gonçalves (2019), Barros (2019, 2020), Barros e Gonçalves (2023); Barros e Corrêa, (2023), Díaz, Cristovão e Barros (2023), Souza e Striquer (2023) Magalhães e Cristovão (2023). Essa vertente busca articular teoria e prática no ensino de língua, por meio do trabalho com gêneros textuais como instrumentos de desenvolvimento das capacidades de linguagem. Assim, nossa pesquisa propôs uma intervenção pedagógica voltada à formação inicial docente, com vistas ao aprimoramento das capacidades de linguagem dos graduandos de Letras para a produção do gênero resumo/*abstract*, articulando o ensino de línguas à formação acadêmico-científica.

Sobre o objetivo específico de modelizar o gênero textual resumo/*abstract*, de modo a compreender suas dimensões constitutivas e identificar as regularidades que o caracterizam como um gênero autônomo e complexo, realizamos um levantamento teórico e análise detalhada de exemplares de gênero, provenientes de artigos científicos. Esse processo resultou na elaboração de um Modelo Teórico de Gênero (MTG) e, posteriormente, de um Modelo Didático de Gênero (MDG). A modelização evidenciou que o resumo/*abstract* cumpre função essencial na divulgação do conhecimento científico, funcionando como porta de entrada para a leitura e compreensão de um trabalho acadêmico. Sua estrutura, composta por movimentos retóricos que sintetizam objetivos, fundamentação teórica, metodologia, resultados e conclusões (Swales, 1990; Swales; Feak, 2009; Soares e Leão, 2022), demanda do produtor textual não apenas domínio linguístico, mas também consciência discursiva e habilidade de seleção e hierarquização de informações.

Ao compreendermos a natureza e a função social do gênero, foi possível identificarmos os aspectos que poderiam ser transformados em conteúdo de ensino. Essa etapa, sustentada pelo princípio da legitimidade (Schneuwly; Dolz, 1999), nos permitiu selecionar as dimensões ensináveis e alinhar o gênero às capacidades de linguagem que se desejava desenvolver. Desse modo, a modelização não se

restringiu a uma descrição formal, mas tornou-se um exercício de transposição didática, em que o gênero foi ressignificado como instrumento de aprendizagem e de formação.

O segundo objetivo específico, voltado a identificar as capacidades de linguagem dos graduandos de Letras antes da implementação da SDG, trouxe à tona dados sobre as dificuldades e potencialidades dos participantes. As produções iniciais nos revelaram que as participantes, embora familiarizadas com o formato do resumo/*abstract*, apresentavam limitações quanto à organização textual e ao uso adequado de expressões organizadoras.

A partir disso, elaboramos a SDG como um percurso de aprendizagem progressivo, que buscou contemplar atividades de leitura, análise e produção textual, sempre mediadas por discussões reflexivas sobre o papel social do gênero e suas características regulares. A metodologia que adotamos favoreceu o desenvolvimento das capacidades discursiva que foi a que as participantes demonstrarem dominar apenas parcialmente no início do processo.

No que se refere ao nosso objetivo de identificar o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos graduandos após a implementação da SDG, constatamos avanços ao final da implementação. As produções finais nos apresentaram aprimoramento na organização e planificação dos textos de maneira mais objetiva e sintética, utilizando conectores adequados, tempos verbais consistentes e vocabulário acadêmico mais preciso. A comparação entre as versões iniciais e finais nos revelou também uma ampliação da consciência sobre a função comunicativa do resumo/*abstract* e sobre a importância de atender às expectativas de um leitor especializado.

Esses resultados nos confirmam a potencialidade da metodologia da SDG como instrumento de ensino e aprendizagem da escrita acadêmica. A SDG que elaboramos, ao articular teoria e prática, mostrou-se eficaz para desenvolver a competência comunicativa em língua inglesa, entendida não apenas como domínio gramatical, mas como capacidade de agir discursivamente em contextos reais de uso da linguagem. Nesse sentido, nossa intervenção contribuiu para fortalecer os princípios defendidos pelo ISD, ao promover o ensino da língua como prática social e ao reconhecer o papel central dos gêneros na formação discursiva e identitária dos sujeitos.

Ao retomar o objetivo geral, investigar o desenvolvimento das capacidades de

linguagem dos graduandos de Letras, a partir da implementação da SDG, a nossa pesquisa alcançou o objetivo em questão. A proposta permitiu-nos não apenas observar a evolução das produções textuais, mas também compreender o processo de aprendizagem como um movimento dinâmico e colaborativo, no qual o aluno assume papel ativo e reflexivo.

Como pesquisador e participante, vivenciei um processo de formação que ultrapassou o campo teórico, configurando-se como experiência de autotransformação. O envolvimento direto com a prática pedagógica, a elaboração da SDG e o acompanhamento dos alunos permitiram consolidar a imagem do professor-pesquisador (Schön, 1992; Zeichner, 2008), que reflete sobre a própria ação e compreende o ensino como campo de investigação permanente. Essa vivência reafirmou a importância da postura investigativa na docência e do compromisso ético com a melhoria do ensino de línguas.

Nosso trabalho representou uma ampliação significativa do meu repertório teórico e metodológico, além de ter fortalecido minha identidade docente. A experiência de planejar, implementar e avaliar uma SDG em um contexto real de formação inicial docente, trouxe-me aprendizados valiosos sobre o ensino da língua inglesa, sobre o papel dos gêneros no desenvolvimento da escrita acadêmica e sobre os desafios que envolvem a construção de práticas pedagógicas contextualizadas e significativas.

No âmbito coletivo, compreendemos que o estudo oferece contribuições relevantes para a formação de professores e para a área de Ensino de Línguas. A SDG pode ser adaptada e aplicada em diferentes contextos de ensino, contribuindo para o desenvolvimento das capacidades de linguagem em cursos de Letras e em outras áreas que demandem o ensino de escrita científica em língua estrangeira. Além disso, o nosso trabalho propõe uma reflexão sobre a necessidade de integrar, desde a graduação, práticas de letramento acadêmico que favoreçam o domínio dos gêneros textuais exigidos na vida universitária e na produção científica.

A nossa pesquisa também aponta possibilidades de expansão e continuidade, seja pela aplicação da SDG em outros cursos de licenciatura, seja pelo aprofundamento das discussões sobre o ensino de gêneros acadêmicos em língua inglesa sob a ótica do ISD.

Por fim, concluímos que esta dissertação evidencia que o ensino de língua inglesa, quando orientado por fundamentos teóricos sólidos e práticas reflexivas, pode

transcender a mera aprendizagem de estruturas linguísticas e se converter em um espaço de emancipação intelectual. O percurso investigativo que descrevemos reafirma a convicção de que a formação de professores deve estar ancorada em práticas que articulem o saber científico, a experiência pedagógica e o compromisso social.

Alcançamos resultados significativos com a elaboração e a implementação da SDG voltada ao ensino do gênero resumo/*abstract*. O trabalho contribui para o fortalecimento do ensino de língua inglesa no ensino superior, para a consolidação de práticas de letramento acadêmico e para o aprimoramento da formação docente no âmbito do Mestrado Profissional em Ensino. Mais do que um ponto de chegada, nossa pesquisa constitui um ponto de partida para novas reflexões e ações que possam continuar promovendo o diálogo entre teoria e prática, ensino e pesquisa, linguagem e sociedade.

## REFERÊNCIAS

- ABNT. Associação Brasileira de Normas Técnicas. **NBR 10520:2023** – Informação e documentação - Citações em documentos - Apresentação. 2. ed. Rio de Janeiro: ABNT, 2023.
- ABNT. Associação Brasileira de Normas Técnicas. **NBR 6023:2018** – Informação E Documentação - Referências - Elaboração. Rio De Janeiro: ABNT, 2018.
- ABNT. Associação Brasileira de Normas Técnicas. **NBR 6028:2021** – Informação e documentação - Resumo, resenha e recensão - Apresentação. Rio de Janeiro: ABNT, 2021.
- ABREU-TARDELLI, L. S.; LIMA, F. S.; SOUZA, R. R.; AMORIM, N. R. V.; FREITAS, J. P. M. Gêneros, instrumento e desenvolvimento humano: revisitando a proposta didática do Interacionismo Sociodiscursivo. *In*: CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.) **Gêneros textuais/discursivos**: ensino e educação (inicial e continuada) de professores de línguas. Campinas: Mercado de Letras, 2018. p. 215-245.
- ADAM, J. M. **Éléments de linguistique textuelle**. Liège: Mardaga, 1990.
- ALMEIDA, V. B. Mapeando a proficiência em leitura e compreensão oral em inglês de alunos de Letras. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 1, n. 62, p. 140-157, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/VFsQxWPdqRFHfMcKFnDZ9zk/?lang=pt>. Acesso em: 10 fev. 2025.
- ALVES, A. J. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 77, p. 53-61, 1991. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1042>. Acesso em: 10 fev. 2025.
- ALVES, M. B. M.; ARRUDA, S. M. **Como elaborar um artigo científico**. Santa Catarina: UFSC, 2008.
- AMMON, Ulrich. Linguistic inequality and its effects on participation in scientific discourse and on global knowledge accumulation - With a closer look at the problems of the second-rank language communities. **Applied Linguistics Review**, v. 3, n. 2, 2012
- BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. Tradução de Paulo Bezerra. 1. ed. São Paulo: Editora 34 Ltd, 2016.
- BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BALTAR, M. O conceito de tipos de discurso e sua relação com outros conceitos do ISD. *In*: GUIMARÃES, A. M. M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (Org.). **O interacionismo sociodiscursivo**: questões epistemológicas e metodológicas. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 145-160.
- BARROS, E. M. D. A metodologia das sequências didáticas de gêneros sob a perspectiva do conceito interacionista de ZPD. *In*: BRANDILEONE, A. P. F. N;

OLIVEIRA, V. S. (Org.). **Literatura e Língua Portuguesa na Educação Básica: ensino e mediações formativas**. Campinas: Pontes Editores, 2020. p. 127-144.

BARROS, E. M. D. A metodologia das sequências didáticas de gêneros: para além de uma simples sequência de atividades. *In: ENCONTRO INTERNACIONAL DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO*, 6., 2019, Porto Alegre. **Anais [...]**. Porto Alegre: Galoá, 2019. Disponível em: <https://proceedings.science/isd-2019/trabalhos/a-metodologia-das-sequencias-didaticas-de-generos-para-alem-de-uma-simples-seque?lang=pt-br#>. Acesso em: 10 fev. 2025.

BARROS, E. M. D. O procedimento "sequência didática": uma análise pelo viés das capacidades de linguagem e dos dispositivos didáticos. *In: GONÇALVES, A. V.; BUIN, E.; CONCEIÇÃO, R. I. S. (Org.). Ensino de língua portuguesa para a contemporaneidade: escrita, leitura e formação docente*. 1. ed. Campinas: Pontes, 2016. p. 181-212.

BARROS, E. M. D. Transposição didática externa: a modelização do gênero na pesquisa colaborativa. **Raído**, Dourados, v. 6, n. 11, p. 11-35, 2012. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raido/article/view/1687>. Acesso em: 10 fev. 2025.

BARROS, E. M. D.; CORRÊA, S. A. Sequência didática do gênero carta de reclamação: validação com foco na transposição didática externa. **Entretextos**, Londrina, v. 23, n. 1 especial, p. 77-100, 2023. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/entretextos/article/view/47438>. Acesso em: 10 fev. 2025.

BARROS, E. M. D.; GONÇALVES, A. V. Modelo teórico do gênero: etapa inicial da modelização didática. **Calidoscópico**, [s. l.], v. 21, n. 1, p. 81-101, 2023. Disponível em: <https://revistas.unisinus.br/index.php/calidoscopio/article/view/25581>. Acesso em: 10 fev. 2025.

BARROS, E. M. D.; STRIQUER, M. S. D.; GONÇALVES, A. V. A sequência didática de gêneros como ferramenta de desenvolvimento de letramentos múltiplos. *In: NASCIMENTO, E. L.; CRISTÓVÃO, V. L. L.; LOUSADA, E. (Org.). Gêneros de texto/discurso: novas práticas e desafios*. Campinas: Pontes Editores, 2019. p. 325-348.

BARTON, D.; HAMILTON, M. **Local Literacies: Reading and Writing in One Community**. London: Routledge, 1998.

BELINELLI, G. P. **Sequência virtual de formação docente: o ensino do artigo de opinião por meio da metodologia das sequências didáticas de gêneros**. 2022. 258 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino) – Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procópio, 2022. Disponível em: <https://uenp.edu.br/mestrado-ensino-dissertacoes/ppgen-dissertacoes-defendidas-5-turma-2020-2021/22060-gabriela-pepis-belinelli/file>. Acesso em: 10 fev. 2025.

BENDER, E. M.; GEBRU, T.; McMILLAN-MAJOR, A. On the dangers of stochastic parrots: can language models be too big? *In: Proceedings of the 2021 ACM Conference on Fairness, Accountability, and Transparency*. New York: ACM, 2021. Disponível em: <https://dl.acm.org/doi/abs/10.1145/3442188.3445922>. Acesso

em: 23 jun. 2025.

BIALYSTOK, E. **Bilingualism: the good, the bad, and the indifferent**. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 10 fev. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília: MEC/SEB, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 10 fev. 2025.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Diário Oficial da União, Brasília, n. 208, seção 1, p. 103, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-cp-2019>. Acesso em: 10 fev. 2025.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2025.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discurso: por um interacionismo sócio-discursivo**. Tradução de Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. 2. ed. 1. reimpr. São Paulo: EDUC, 2009.

CAMBRIDGE DICTIONARY. **Present simple (I work)**. Cambridge University Press & Assessment, [s.d.]. Disponível em: <https://dictionary.cambridge.org/grammar/british-grammar/present-simple-i-work>. Acesso em: 2 nov. 2025.

CAMERON, D.; FRAZER, E.; HARVEY, P.; RAMPTON, M. B. H.; RICHARDSON, K. **Researching language: issues of power and method**. London: Routledge, 1992.

COSTA-HÜBES, T. C.; SIMIONI, C. A. Sequência didática: uma proposta metodológica curricular de trabalho com os gêneros discursivos/textuais. *In*: BARROS, E. M. D.; RIOS-REGISTRO, E. S. (Org.). **Experiências com sequências didáticas de gêneros textuais**. Campinas: Pontes, 2014. p. 15-49.

CRISTOVÃO, V. L. L. A genre-based approach underlying didactic sequences for the teaching of languages. *In*: ARTEMEVA, N.; FREEDMAN, A. (Org.). **Genre studies around the globe: beyond the three traditions**. 1. ed. San Bernardino: Inkshed Publications, 2015. p. 403-452.

CRISTOVÃO, V. L. L.; STUTZ, L. Sequências didáticas: semelhanças e especificidades no contexto francófono como L1 e no contexto brasileiro como LE. *In*: SZUNDY, P. T. C. S. *et al.* (Org.). **Linguística Aplicada e sociedade: ensino e**

aprendizagem de línguas no contexto brasileiro. Campinas: Pontes Editores, 2011. p. 17-40.

DÍAZ, D.; CRISTOVÃO, V. L. L.; BARROS, E. M. D. Características do procedimento Sequência Didática de Gêneros e sua recepção entre docentes de línguas e pesquisadores. **Entretextos**, Londrina, v. 23, n. 1 especial, p. 12-33, 2023. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/entretextos/article/view/47883/48890>. Acesso em: 10 fev. 2025.

DOLZ, J. **Seminário 2015 – Palestra Prof. Joaquim Dolz (1/3)**. [S. l.]. 2015. 1 vídeo (53 min). Publicado pelo canal Programa Escrevendo o Futuro. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=K68WLhlcSrc>. Acesso em: 2 jan. 2024.

DOLZ, J.; GAGNON, R.; DECÂNDIO, F. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. Campinas: Mercado das Letras, 2010.

DOLZ, J; NOVERRAZ, M; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

DOLZ, J; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). *In*: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 41-70.

FIAD, R. S. A escrita na universidade. **Revista da ABRALIN**, v. Eletrônico, n. Especial, p. 357-369, 2ª parte, 2011.

FIGUEIREDO, D. C.; BONINI, A. Práticas discursivas e ensino do texto acadêmico: concepções de alunos de mestrado sobre a escrita. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 413-446, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ld/a/3Wvp7vMKjsigMM7Whp9B8zc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 fev. 2025.

FISCHER, A.; DIONÍSIO, M. L. Perspectivas sobre letramento(s) no ensino superior: objetos de estudo em pesquisas acadêmicas. **Atos de Pesquisa em Educação**, [s. l.], v. 6, n. 1, p. 79-93, 2011. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/12341/1/Fischer%20e%20Dionísio%2c2011.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2025.

FLICK, U. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRANCESCON, P. K.; CRISTOVÃO, V. L. L. O papel da reflexividade no desenvolvimento profissional docente de professores de Língua Inglesa em formação inicial. **Calidoscópico**, [s. l.], v. 18, n. 2, p. 373-392, 2020. Disponível em: <https://revistas.unisinus.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2020.182.07>. Acesso em: 10 fev. 2025.

FUNDAÇÃO ALEXANDRE DE GUSMÃO (FUNAG). **Manual de revisão e redação**:

uso de itálico. Brasília: FUNAG, [s.d.]. Disponível em: [https://www.funag.gov.br/manual/index.php?title=Uso\\_de\\_it%C3%A1lico](https://www.funag.gov.br/manual/index.php?title=Uso_de_it%C3%A1lico) . Acesso em: 23 out. 2025.

FUZA, Â. F.; MENEGASSI, R. J. Ordenação e sequenciação de perguntas de leitura: proposta de trabalho para crônica e pintura no livro didático. **Alfa**, São Paulo, v. 63, n. 3, p. 661-690, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/alfa/a/jzCR4LqSHR9SZ7BHhxb4fLf/>. Acesso em: 10 fev. 2025.

GIL, B.; ARANHA, S. Um estudo do gênero abstract na disciplina de Antropologia: a heterogeneidade da(s) área(s). **D.E.L.T.A**, v. 33, p. 843-871, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/39KJ4XYGqpcwygBZgfKzSPp/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 fev. 2025.

GEE, J. P. **Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses**. London: Taylor & Francis, 1996.

GUSMÃO, G. V. Análise dos recursos semântico-discursivos de avaliatividade proferidos pelos alunos através de crenças. *Revista de Estudos Acadêmicos de Letras*, [s. l.], v. 9, n. 1, p. 189-201, 2016. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/reactl/article/view/449>. Acesso em: 05 out. 2025.

HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. **Cohesion in English**. London: Routledge, 2014.

HYLAND, K. Disciplines and discourse: social interactions in construction of knowledge. *In: STARKE-MYERRING, D. et al. (Org.). Writing in knowledge societies: perspectives on writings*. Fort Collins: The WAC Clearinghouse and Parlor Press, 2011. p. 193-214.

HYLAND, K. **Disciplinary Discourses: social interactions in academic writing**. Ann Arbor: University Michigan Press, 2004.

HYLAND, K. Stance and engagement: A model of interaction in academic discourse. **Discourse studies**, v. 7, n. 2, p. 173-192, 2005. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1461445605050365>. Acesso em: 25 jun. 2025.

KLEIMAN, Ângela B. (org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images: The grammar of visual design**. Routledge, 2020.

LAFUENTE, D. P. C.; SILVA, M. V. R. Manual de metodologia para elaboração de trabalhos acadêmicos. [S. l.]: [s. n.], 2010.

LEA, M. R.; STREET, B. V. O modelo de “letramentos acadêmicos”: teoria e aplicações. **Filologia e Linguística Portuguesa**, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 477–493. 2014. Disponível em: <https://revistas.usp.br/flp/article/view/79407>. Acesso em: 16 jun. 2025.

LEA, M. R.; STREET, B. V. Student writing in higher education: an academic literacies approach. **Studies in Higher Education**, [s. l.], v. 23, n. 2, p. 157, 1998. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/03075079812331380364>. Acesso em: 10 fev. 2025.

LEITE, M. A. C. A. **A violência contra a mulher em letra de música: uma proposta didática para o desenvolvimento da leitura de alunos da educação básica**. 2021. 116 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS). Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procópio, 2021. Disponível em: <https://uenp.edu.br/profletras-dissertacoes/dissertacoes-defendidas-turma-6-2019-2021/18628-maria-augusta-cassia-de-aquiar-leite/file>. Acesso em: 10 fev. 2025.

LENHARO, R. I. **Participação social por meio da música e da aprendizagem de língua inglesa em um contexto de vulnerabilidade social**. 2016. 148 f. Dissertação (mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, 2016.

LEVELT, W. J. M.; SINCLAIR, A.; JARVELLA, R. Causes and functions of Linguistic awareness in language acquisition: some introductory remarks. *In*: SINCLAIR, A.; JARVELLA, R. J.; LEVELT, W. J. M. (Org.). **The child's conception of language**. New York: Springer, 1980.

LILLIS, T. M.; SCOTT, M. Defining academic literacies research: issues of epistemology, ideology and strategy. **Journal of Applied Linguistics**, v. 4, n. 1, p. 5–32, 2007.

LILLIS, T. M. Whose “common sense”? Essayist literacy and the institutional practice of mystery. **Journal of Education Policy**, v. 14, n. 1, p. 5–27, 1999.

LIMA, A. K.; LAGO, N. A. A literatura no ensino de Língua Inglesa. **Domínios de Lingu@gem**, Uberlândia, v. 18, p. 1-27, 2023. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/70943>. Acesso em: 10 fev. 2025.

LIMA, A. R. D. C.; SENE FONTE, F. H. R. Informal English through sitcoms: a didactic proposal. **Brazilian English Language Teaching Journal**, Porto Alegre, v. 11, n. 1, p. 1-24, 2020. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/belt/article/view/36650>. Acesso em: 10 fev. 2025.

LIMA, L. M. C. C. **O gênero notícia: ressignificação do material de apoio ao Currículo do estado de São Paulo a partir da metodologia das sequências didáticas de gêneros**. 2020. 172 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras em Rede – PROFLETRAS) – Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procópio, 2020. Disponível em: <https://uenp.edu.br/profletras-dissertacoes/dissertacoes-defendidas-turma-5-2018-2020/16705-leda-maria-camargo-da-costa-lima/file>. Acesso em: 10 fev. 2025.

LIMA, L. T. S. **Carta-argumentativa do leitor: o ensino da produção escrita mediado pela metodologia das sequências didáticas de gêneros**. 2018. 295 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS) – Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procópio, 2018. Disponível em:

<https://uenp.edu.br/profletras-dissertacoes/profletras-dissertacoes-t3/10890-luciana-teixeira-da-silva-lima-2018/file>. Acesso em: 10 fev. 2025.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U., 2005.

MACHADO, A. R.; CRISTÓVÃO, V. L. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 547-573, 2006. Disponível em: [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/construcao\\_modelos\\_didaticos\\_generos.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/construcao_modelos_didaticos_generos.pdf). Acesso em: 10 fev. 2025.

MAFRA, G. M.; BARROS, E. M. D. Revisão coletiva, correção do professor e autoavaliação: atividades mediadoras da aprendizagem da escrita. *Diálogo das Letras*, Pau dos Ferros, v. 6, n. 1, p. 33-62, 2017. Disponível em: <https://periodicos.apps.uern.br/index.php/DDL/article/view/872>. Acesso em: 10 fev. 2025.

MAGALHÃES, T. G.; CRISTOVÃO, V. L. L. As diferentes configurações de sequência didática: do esquema original ao expandido no Brasil. **Raído**, Dourados, v. 17, n. 44, p. 83-106, 2023. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/Raido/article/view/17104>. Acesso em: 10 fev. 2025.

MAGALHÃES, T. G.; CRISTOVÃO, V. L. L. O Interacionismo Sociodiscursivo. In: MAGALHÃES, T. G.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.). **Sequências e projetos didáticos no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: uma leitura**. Campinas: Pontes Editores, 2018. p. 21-49.

MAIA, V. F. R. **O gênero "reportagem de divulgação científica" como objeto unificador do processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa numa perspectiva interacionista sociodiscursiva**. 2016. 217 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS) – Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procópio, 2016. Disponível em: <https://uenp.edu.br/profletras-dissertacoes/profletras-dissertacoes-t2/9476-valeria-de-fatima-roncon-maia-2017/file>. Acesso em: 10 fev. 2025.

MARCHINI, A. A. **Gênero entrevista no Ensino Fundamental: instrumento para práticas de linguagem no ensino da Língua Portuguesa**. 2021. 244 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS) – Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procópio, 2021. Disponível em: <https://uenp.edu.br/profletras-dissertacoes/dissertacoes-defendidas-turma-6-2019-2021/18788-ana-adelia-marchini/file>. Acesso em: 10 fev. 2025.

MARTINS, G. M. C.; LIMA, T. C. S. Inglês na primeira infância: educação bilíngue no Brasil. *Linguística*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 2, p. 367-380, 2021. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rl/article/view/41517>. Acesso em: 10 fev. 2025.

MENEGASSI, R. J. **Da revisão à reescrita: operações e níveis linguísticos na construção do texto**. 1998. 290 f. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Estadual Paulista, Assis, 1998. Disponível em: [https://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Teses/renilson\\_menegassi.pdf](https://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Teses/renilson_menegassi.pdf). Acesso

em: 10 fev. 2025.

MENEZES DE SOUZA, L.M. T. **Educação linguística, letramento crítico e políticas de ensino de línguas**. In: SIGNORINI, Inês (org.). *Letramento e diversidade*. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p. 65–78.

MIQUELANTE, M. A.; CRISTOVÃO, V. L. L.; PONTARA, C. L. Agir social e dimensão (inter)cultural: desafios à proposta de produção de sequências didáticas. **Revista da Anpoll**, Florianópolis, v. 51, n. 2, p. 153-174, 2020. Disponível em: <https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/1404>. Acesso em: 10 fev. 2025.

MONZILLO, V. B. L. **Fábula**: o desenvolvimento da escrita instrumentalizada pela metodologia das sequências didáticas de gêneros. 2017. 155 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS) – Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procópio, 2017. Disponível em: <https://uenp.edu.br/profletras-dissertacoes/profletras-dissertacoes-t2/9458-vanessa-monzilla-2017/file>. Acesso em: 10 fev. 2025.

MOREIRA, J. A. **Fábulas**: a produção de um caderno pedagógico destinado ao 6º ano do Ensino Fundamental. 2017. 157 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS) – Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procópio, 2017. Disponível em: <https://uenp.edu.br/profletras-dissertacoes/profletras-dissertacoes-t2/9454-jose-moreira-2017/file>. Acesso em: 10 fev. 2025.

MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G. R. Produção textual na universidade. São Paulo: **Parábola**, 2010. Disponível em: <https://ria.ufrn.br/handle/123456789/2097>. Acesso em: 21 ago. 2025.

MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G. R. Uma análise transdisciplinar do gênero abstract. **Intercâmbio**, v. 7, 1998. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/intercambio/article/view/4009>. Acesso em: 25 jun. 2025.

NEVES, J. L. Pesquisa qualitativa – características, uso e possibilidades. **Cadernos de Pesquisa em Administração**, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 1-5, 1996. Disponível em: [https://www.hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/NEVES-Pesquisa\\_Qualitativa.pdf](https://www.hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/NEVES-Pesquisa_Qualitativa.pdf). Acesso em: 10 fev. 2025.

NOGUEIRA, N.; GUEDES, A. O ensino de escrita de *abstracts* para servidores do IFMG: desvendando diferenças. In: OLIVEIRA, S.; SOL, V. (Org.). **Multiletramentos no ensino de inglês**: experiências da escola regular contemporânea. Ouro Preto: Editora do Instituto Federal Minas Gerais, 2016. p. 89-126.

PEREIRA, F. O. **Publicidade patrocinada do Facebook**: uma proposta pedagógica construída a partir da metodologia da sequência didática de gêneros para a prática discursiva da leitura. 2020. 242 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS) – Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procópio, 2020. Disponível em: <https://uenp.edu.br/profletras-dissertacoes/dissertacoes-defendidas-turma-5-2018-2020/16297-fernanda-de-oliveira-pereira/file>. Acesso em: 10 fev. 2025.

PESTRE, D. Science, society and politics: knowledge societies from an historical

perspective. In: OECD. *The Future of the University*. Paris: **OECD Publishing**, 2003.

PINTO, M. C. M. **O gênero verbete enciclopédico como objeto de ensino da Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. 2021. 212 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS) – Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procópio, 2021. Disponível em: <https://uenp.edu.br/profletras-dissertacoes/dissertacoes-defendidas-turma-6-2019-2021/18629-mariene-cristina-milanesi-pinto/file>. Acesso em: 10 fev. 2025.

PINTO, M. P. C. **Relatos de alunos da Educação Básica sobre a pandemia do Covid-19: uma sequência didática de gêneros para o desenvolvimento da produção textual**. 2023. 205 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS). Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procópio, 2023. Disponível em: <https://uenp.edu.br/profletras-dissertacoes/dissertacoes-defendidas-turma-7-2021-2023/24550-margarida-paulino-de-cerqueira-pinto/file>. Acesso em: 10 fev. 2025.

POLIDORO, L. F.; STIGAR, R. A transposição didática: a passagem do saber científico para o saber escolar. **Ciberteologia**, [s. l.], ano VI, n. 27, p. 153-159, 2010. Disponível em: [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos\\_teses/2010/Ensi\\_no\\_religioso/transposicao\\_didatica.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/2010/Ensi_no_religioso/transposicao_didatica.pdf). Acesso em: 10 fev. 2025.

PONTARA, C. L. **Formação continuada crítico-formadora: interrelação com saberes e capacidades docentes**. 2021. 55 f. Tese (doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2021.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO (PUC-RIO). **Aspas, itálico e negrito**. Rio de Janeiro: PUC-Rio, [s.d.]. Disponível em: [https://www.puc-rio.br/ensinopesq/ccpq/normas/aspas\\_italico\\_negrito.html](https://www.puc-rio.br/ensinopesq/ccpq/normas/aspas_italico_negrito.html). Acesso em: 23 out. 2025.

RIBEIRO, L. O gênero textual redação e seus desdobramentos em diferentes contextos. In: ENCONTRO DE INTEGRAÇÃO UENP, 7., 2021, [s. l.]. **Anais [...]**. [S. l.]: UENP, 2021. p. 1-6. Disponível em: [https://sge.uenp.edu.br/files/Submissaoarquivos/car\\_submissao/20\\_10\\_2021docum ento0beca47a203.pdf](https://sge.uenp.edu.br/files/Submissaoarquivos/car_submissao/20_10_2021docum ento0beca47a203.pdf). Acesso em: 10 fev. 2025.

RIBEIRO, L. Senefonte, F. Beliefs in initial English Teacher Education: an interpretative study. **Revista Profissão Docente**, v. 24, n. 49, p. 1-34, 2024.

RIBEIRO, L.; STRIQUER, M. S. D. A organização linguístico-discursiva dos artigos de opinião como redação do vestibular que alcançam boas notas. **Verbum**, [s. l.], v. 10, n. 3, p. 305-324, 2021. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/verbum/article/view/55968>. Acesso em: 10 fev. 2025.

ROJO, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: **Parábola Editorial**, 2012.

SALETE, M. Gênero(s) resumo na perspectiva bakhtiniana. In: ENCONTRO CELSUL – CÍRCULO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS DO SUL, 6., 2000, Florianópolis. **Anais [...]** Florianópolis: UDESC, 2000. Disponível em: [https://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/CELSUL\\_VI/Individuais/GÊNERO/](https://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/CELSUL_VI/Individuais/GÊNERO/)

[S\)%20RESUMO%20NA%20PERSPECTIVA%20BAKHTINIANA.pdf](#). Acesso em: 10 fev. 2025.

SANTOS, B. S. A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. **Educação, sociedade & culturas**, n. 23, p. 137-202, 2005.

SATELLI, M. S. D. **Capacidades de linguagem**: o artigo de opinião no 9º ano do Ensino Fundamental. 2018. 242 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS) – Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procópio, 2018. Disponível em: <https://uenp.edu.br/profletras-dissertacoes/profletras-dissertacoes-t3/10891-maria-saleti-dias-satelli-2018/file>. Acesso em: 10 fev. 2025.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], n. 11, p. 5-16, 1999. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n11/n11a02.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2025.

SCHÖN, D. A. **The reflective practitioner**: how professionals think in action. London: Routledge, 1992.

SENE, A. R. L. **O gênero textual conto maravilhoso**: uma proposta de intervenção didática para o desenvolvimento de capacidades de linguagem de alunos do ensino fundamental. 2019. 272 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS) – Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procópio, 2019. Disponível em: <https://uenp.edu.br/profletras-dissertacoes/dissertacoes-defendidas-turma-4-2017-2019/13156-aline-regina-lemes-de-sene/file>. Acesso em: 10 fev. 2025.

SENEFONTE, F. H. R.; RIBEIRO, L. Crenças na formação inicial de professores de língua inglesa. **Intercâmbio**, [s. l.], v. 53, p. 1-24, 2023. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/intercambio/article/view/58953>. Acesso em: 10 fev. 2025.

SENEFONTE, F. H. R. **Informal English**: learning, teaching and teacher education. 2018. 601 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018. Disponível em: <https://repositorio.uel.br/items/65833065-6d59-4f79-81dc-c0ca6684a6f0>. Acesso em: 10 fev. 2025.

SILVA, A. F. **Gênero textual debate público regrado**: uma proposta didática para o ensino da produção oral. 2021. 209 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS) – Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procópio, 2021. Disponível em: <https://uenp.edu.br/profletras-dissertacoes/dissertacoes-defendidas-turma-6-2019-2021/18627-angelita-fernandes-da-silva/file>. Acesso em: 10 fev. 2025.

SILVA, C. P. S.; CONCEIÇÃO, R. I. S. A correção dialógica como proposta para o ensino do gênero abstract. **The ESPECIALIST**, [s. l.], v. 40, n. 1, p. 1-16, 2019. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/30064>. Acesso em: 10 fev. 2025.

SILVA, P. N.; SANTOS, J. V. Contributos para a caracterização do gênero

acadêmico: 'resposta de desenvolvimento'. In: SIMPÓSIO MUNDIAL DE LÍNGUA PORTUGUESA, 3., 2011, Macau. **Anais** [...]. Macau: FSH, 2011. p. 27-38. Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/entities/publication/c01ec810-95ed-4180-b9b8-f7caa9c2df33>. Acesso em: 10 fev. 2025.

SILVA, V. R. J. **O gênero caso ibaitiense como eixo organizador do letramento no 6º ano do Ensino Fundamental**. 2016. 138 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS) – Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procópio, 2016. Disponível em: <https://uenp.edu.br/profletras-dissertacoes/profletras-dissertacoes-t2/9457-valdirene-silva-2016/file>. Acesso em: 10 fev. 2025.

SIQUEIRA, L. M.; SENEFONTE, F. H. R. Informal English through music: a didactic proposal. **Revista Linguagem**, São Carlos, v. 36, n. 1, p. 144-168, 2020. Disponível em: <https://www.linguagem.ufscar.br/index.php/linguagem/article/view/822>. Acesso em: 10 fev. 2025.

SOARES, D. A.; LEÃO, M. M. S. Considerações sobre o gênero abstract em trabalhos acadêmicos. **Revista de Villegagnon**, [s. l.], v. 1, n. 16/17, 2022. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.marinha.mil.br/index.php/villegagnon/article/view/4255>. Acesso em: 10 fev. 2025.

SOUSA, V. D. Como escrever o resumo de um artigo para publicação. **Acta Paulista de Enfermagem**, [s. l.], v. 19, p. 5-8, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ape/a/rCZ5yZ8gwJrJD3cGKFq3SLx/>. Acesso em: 10 fev. 2025.

SOUZA, C. A. N.; STRIQUER, M. S. D. Uma sequência didática de gêneros em ambiente virtual de aprendizagem. **Entretextos**, Londrina, v. 24, p. 100-121, 2023. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/entretextos/article/view/47042>. Acesso em: 10 fev. 2025.

STREET, B. V. Dimensões “escondidas” na escrita de artigos acadêmicos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 541–567, 2010. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0102-54732010000200011&script=sci\\_abstract](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0102-54732010000200011&script=sci_abstract). Acesso em: 16 jun. 2025.

STREET, B. V. **Literacy in Theory and Practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

STRIQUER, M. S. D. O método de análise de textos desenvolvido pelo Interacionismo Sociodiscursivo. **Eutomia**, Recife, v. 1, n. 14, p. 313-334, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/EUTOMIA/article/view/523>. Acesso em: 10 fev. 2025.

SVALBERG, A. M. L. **Language awareness and language learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 2007.

SWALES, J. M. **Genre analysis: English in academic and research settings**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

SWALES, J. M. **Research genres: explorations and applications**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

SWALES, J. M.; FEAK, C. B. **Abstracts and the writing of abstracts**. Ann Arbor: University of Michigan Press, 2009.

SWALES, J. M.; FEAK, C. B. **Academic Writing for Graduate Students: Essential Tasks and Skills**. 3. ed. Ann Arbor: University of Michigan Press, 2012.

SWALES, J. M.; IRWIN, F.; FEAK, C. B. **Online commentary for abstracts and the writing of abstracts**. Michigan: [s. n.], 2009.

SWIDERSKI, R. M. S.; COSTA-HÜBES, T. C. Abordagem sociointeracionista & sequência didática: relato de uma experiência. **Línguas & Letras**, Cascavel, v. 10, n. 18, p. 113-128, 2009. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/2253>. Acesso em: 10 fev. 2025.

TANG, A. et al. The importance of transparency: declaring the use of generative artificial intelligence in academic writing. **Journal of Nursing Scholarship**, v. 56, n. 2, p. 314-318, 2024. Disponível em: <https://sigmapubs.onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/jnu.12938>. Acesso em: 23 jun. 2025.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1986.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNIVERSIDADE SANTO AMARO (UNISA). **Manual de Trabalhos Acadêmicos**. São Paulo: UNISA, 2023. Disponível em: [https://www.unisa.br/wp-content/uploads/2024/02/2023\\_Manual-TCC-ago.-2023.pdf](https://www.unisa.br/wp-content/uploads/2024/02/2023_Manual-TCC-ago.-2023.pdf). Acesso em: 23 out. 2025.

VAN LEEUWEN, T. Towards a semiotics of typography. **Information design journal**, v. 14, n. 2, p. 139-155, 2006.

VERITY, D. P. Everyone is a native speaker: promoting language awareness in the classroom. **NUCB JLCC**, [s. l.], v. 5, n. 2, p. 133-141, 2003.

VOLPATO, G. L. Como escrever um artigo científico. **Anais da Academia Pernambucana de Ciência Agrônômica**, Recife, v. 4, p. 97-115, 2007. Disponível em: <https://www.journals.ufrpe.br/index.php/apca/article/view/93/90>. Acesso em: 10 fev. 2025.

WINGATE, U.; TRIBBLE, C. The best of both worlds?: Towards an English for academic purposes/academic literacies writing pedagogy. **Studies in Higher Education**, [s. l.], v. 37, n. 4, p. 481-495, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/03075079.2010.525630>. Acesso em: 10 fev. 2025.

ZEICHNER, K. M. Uma análise crítica sobre a "reflexão" como conceito estruturante na formação docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, p. 535-554, 2008.

Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/bdDGnvvqjCzj336WkgYgSzq/?lang=pt>.  
Acesso em: 10 fev. 2025.

ZIMAN, J. Real Science: **What it is and what it means**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

## ANEXOS

## ANEXO A – EXEMPLAR 1

Acta | LINGÜÍSTICA E EDUCAÇÃO | LINGUISTICS AND EDUCATION

<http://dx.doi.org/10.31513/linguistica.2021.v17n2a41517>

### INGLÊS NA PRIMEIRA INFÂNCIA: EDUCAÇÃO BÍLINGUE NO BRASIL ENGLISH IN EARLY CHILDHOOD: BILINGUAL EDUCATION IN BRAZIL

*Giovana Maria Carvalho Martins<sup>1</sup>*

*Therese Cristina de Souza Lima<sup>2</sup>*

#### RESUMO

Este artigo objetiva discutir sobre a Educação Infantil e o bilinguismo no Brasil. O foco é o ensino de Inglês e escolas bilingues brasileiras. Aborda a aquisição da Língua Inglesa na primeira infância, discutindo-se sobre o desenvolvimento infantil e a infância (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016; IVERSON, 2010), sobre o bilinguismo e as discussões acerca da aquisição da língua (MOZZILLO, 2015; VIAN JR; WEISSHEIMER; MARCELINO, 2013; MEGALE, 2005), sobre a criança bilingue (MARTINS, 2007) e também sobre as escolas bilingues e o bilinguismo no Brasil (FILIZOLA, 2019; MOURA, 2016). A metodologia utilizada foi a revisão bibliográfica, desenvolvendo-se a investigação por meio de análises e discussões de diversos autores. A temática da pesquisa partiu da experiência de uma das autoras com o ensino bilingue na primeira infância, e da necessidade de desmistificar e entender a importância da aquisição de uma segunda língua na infância. Considerou-se a criança como agente ativo de seu aprendizado e como sujeito potente, e a língua como forma de expressão desta criança no contexto em que está inserida.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Infantil. Bilinguismo. Ensino de Inglês. Desenvolvimento Infantil.

#### ABSTRACT

This article aims to discuss about early childhood education and bilingualism in Brazil. The focus is on English teaching and Brazilian bilingual schools. It addresses the acquisition of the English language in early childhood, discussing child development and childhood (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016; IVERSON, 2010), bilingualism and discussions about language acquisition (MOZZILLO, 2015; VIAN JR; WEISSHEIMER; MARCELINO, 2013; MEGALE, 2005), about the bilingual child (MARTINS, 2007) and also about bilingual schools and bilingualism in Brazil (FILIZOLA, 2019; MOURA, 2016). The methodology used was the bibliographic review, developing the investigation through the analysis and discussions of several authors. The research theme started from the experience of one of the authors with bilingual education in early childhood, and from the need to demystify and understand the importance of acquiring a second language in childhood. The children were considered as active agents of their learning and as powerful subjects, and the language as a form of expression of these children in the context in which they are inserted.

**KEYWORDS:** Child education. Bilingualism. English teaching. Children development.

<sup>1</sup> Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Londrina. Graduada em História (2017) e Mestre (2019) em Educação pela Universidade Estadual de Londrina e graduada em Pedagogia (2018) e Pós-graduada em Metodologia do Ensino de Língua Inglesa pelo Centro Universitário Internacional Uninter. giovana.mcmartins@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-4178-1379>.

<sup>2</sup> Doutora (2011) e Mestre (2005) em Estudos Linguísticos pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), especialista (1999) em Língua Inglesa também pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), graduada em Letras pela Universidade Santa Úrsula (1976). É também professora de Língua Inglesa, Língua Portuguesa e Linguística do Centro Universitário Internacional Uninter. THEREZA.L@uninter.com, <https://orcid.org/0000-0002-6955-4840>.

Recebido em 15/02/2021 - Aceito em 19/10/2021.

Rev. de. J. LINGÜÍSTICA | VOLUME 17 | NÚMERO 2 | P. 367 - 380 | MAIO - AGO, 2021

Revista  
**Linguística** 367

## ANEXO B – EXEMPLAR 2

Artigos

## MAPEANDO A PROFICIÊNCIA EM LEITURA E COMPREENSÃO ORAL EM INGLÊS DE ALUNOS DE LETRAS

## MAPPING ENGLISH LANGUAGE AND LITERATURE UNDERGRADUATE STUDENTS' READING AND LISTENING PROFICIENCY

Vanessa Borges-Almeida\*

## RESUMO

Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa de natureza quantitativa acerca da proficiência em leitura e compreensão oral em língua inglesa de alunos de cursos de Letras (Inglês) de uma universidade pública brasileira. Os objetivos do estudo foram mapear o nível de proficiência dos alunos do início até a metade do curso e identificar se há progressão de nível conforme avançam nas cadeias de disciplinas específicas para as habilidades escritas e para as orais. Um questionário sobre o perfil acadêmico e simulados das provas de leitura e de compreensão oral do *International English Language Testing System* (IELTS) foram aplicados a 385 alunos, dos quais 243 fizeram a prova de leitura e 198, a prova de compreensão oral. Ainda, destes, 32 refizeram a prova de compreensão oral e 15, a de leitura. Os dados foram analisados com estatística descritiva e inferencial não paramétrica. Os resultados revelam progressão de nível de proficiência, tanto em leitura quanto em compreensão oral, do início do curso para o final das cadeias de habilidades.

**Palavras-chave:** avaliação de proficiência; língua estrangeira; leitura; compreensão oral; IELTS.

## ABSTRACT

This article presents the results of a quantitative research on the English reading and listening proficiency of students of English Language and Literature undergraduate degrees in a Brazilian public university. The objectives of the study were to map students' proficiency level from beginning to mid-course semesters and to identify if there is level progression as students advance in the sequence of specific written-skills and oral-skills courses. A questionnaire about their academic profile and simulated reading and listening tests of the International English Language Testing System (IELTS) were administered to a total of 385 students, of which 243 took the reading test and 198 took the listening test. Besides, out of those, 32 retook the listening test, and 15 the reading test. Data were analyzed with descriptive and non-parametric inferential statistics. Results reveal a progression of proficiency level both in reading and listening from the beginning of the undergraduate course to the end of the specific skills course sequences.

**Keywords:** language assessment; foreign language; reading; listening; IELTS.

## INTRODUÇÃO

Início este artigo com a definição do conceito de *avaliação* que orienta minhas discussões e ensino na área: avaliação é o processo de coletar e analisar informações que permitam subsidiar a tomadas de decisão. Sem a necessidade (prévia) da decisão, não há motivo para avaliação.

A motivação desta investigação surgiu da necessidade de levantar informações a fim de tomar decisões referentes à estrutura curricular dos cursos de Letras da Universidade de Brasília (UnB), num momento em que as reformas curriculares de diferentes licenciaturas estavam em discussão.

Nos currículos dos cursos de Letras que têm a língua inglesa como um dos principais eixos estruturantes – que compõem, para fins desta pesquisa, o que denomino curso de Letras-LI (ver seção “Metodologia”) –, a formação para o desenvolvimento da proficiência do aluno organiza-se a partir da divisão das habilidades por modalidade linguística.<sup>1</sup> Há duas cadeias de disciplinas que se iniciam no primeiro semestre e seguem até o quinto, ou seja, até por volta da metade do fluxo curricular, e que organizam as disciplinas de modo que a anterior é sempre pré-requisito para a subsequente. Além das disciplinas obrigatórias, os alunos podem expandir sua formação com disciplinas optativas.<sup>2</sup> Todas essas disciplinas possuem turmas mistas, compostas por alunos dos diferentes cursos que constituem o curso de Letras-LI. A cadeia da modalidade oral inclui as disciplinas obrigatórias Compreensão Oral 1 (CO1), Expressão Oral 1 (EO1) e Expressão Oral 2 (EO2). Por sua vez, a cadeia da modalidade escrita

\* Universidade de Brasília, UnB, Brasília, DF, Brasil. borgesalmeida@unb.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0502-5162>

1 Descrevo o currículo vigente à época da coleta de dados. Posteriormente, o currículo foi reformulado.

2 Não discuto aqui a formação específica que envolve os estudos formais em Linguística do Inglês – como morfossintaxe e fonética e fonologia – por entender que esta discussão fugiria ao escopo deste estudo, uma vez que as disciplinas desse eixo não têm o objetivo de desenvolver a proficiência (para o uso da língua).

<http://dx.doi.org/10.1590/01031813v62i20238666877>



### ANEXO C – EXEMPLAR 3

segundo o próprio processo de leitura: foco no texto, no leitor e na interação; (3) verificação das lacunas temáticas existentes.

A partir disso, desenvolve-se a proposta teórico-metodológica de ordenação e sequenciamento de perguntas de leitura, com foco no diálogo entre os dois textos, que possibilita ao leitor: (1) estabelecer o diálogo entre dois textos com aproximação temática; (2) elaborar respostas textuais, inferenciais e interpretativas, envolvendo as ideias principais dos dois gêneros; (3) produzir sentidos quanto às temáticas apresentadas nos dois textos, perpassando as compreensões textuais e inferenciais, alcançando a interpretação, fato que possibilita tratar da exauribilidade temática relativa.

A proposta metodológica de trabalho com perguntas, que relacionam textos de diferentes gêneros com temáticas próximas, retrata não somente a exploração textual aprofundada dos textos, mas, também, o desenvolvimento do leitor quanto à leitura e à escrita de textos. Isso acontece, pois é preciso o trabalho em sala de aula com perguntas de interação que englobem todas as etapas do processamento da leitura: perguntas de resposta textual, perguntas de resposta inferencial e perguntas de resposta interpretativa. Ademais, o modo como são sequenciadas precisa ser observado: inicialmente, destacar perguntas de resposta textual, a fim de que o leitor aprenda a trabalhar com o texto; na sequência, evidenciar as perguntas de resposta inferencial, a fim de possibilitar ao aluno relações entre texto e conhecimento prévio; por fim, focar nas perguntas de resposta interpretativa, com o intuito de que o aluno chegue à possibilidade de produzir sentidos próprios ao tema discutido.

Fuza e Menegassi (2017), Angelo e Menegassi (2014), Rodrigues (2013), Menegassi (2016) postulam que as perguntas precisam atender a uma ordem crescente de dificuldades, de modo a conduzir o leitor a uma progressiva reflexão sobre o texto com o qual interage. Além disso, as perguntas de leitura trazem benefícios cognitivos consideráveis para o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita dos alunos no Ensino Fundamental, exigindo organização frasal completa, como a retomada da pergunta “como uma maneira de expor o tema que conduziu ao processo de produção do texto da resposta” (MENEGASSI, 2016, p. 49).

FUZA, A.; MENEGAZZI, R. Ordering and sequencing of questions for reading: a proposal to work with chronicles and painting in text books. *Alfa*, São Paulo, v. 63, n.3, p.661-689, 2019.

- *ABSTRACT: The present study analyzes the types of questions and their sequencing in a compilation of text books aimed at 6<sup>th</sup> to 9<sup>th</sup> grades, particularly in the section “Cruzando Linguagens” (Across Languages). The latter presents questions for the reading of different genres sharing similar themes. Thereafter, a new sequencing of questions is proposed for one of the activities suggested by the 6<sup>th</sup> grade text book, aimed at the genres chronicle and painting. This study focuses on views about reading from an interactionist perspective, Applied Linguistics studies, and the practice of ordering and sequencing of reading, as advocated by Solé (1998) and broadened by Menegassi (2018; 2010; 2016), Fuza and Menegassi (2018; 2017) and Fuza (2017). Of the many questions proposed in the section, for the most part,*

## ANEXO D – EXEMPLAR 4

Colofone  
 18(2): 373-392 maio-agosto 2020  
 ISSN 2177-6202  
 Uinianos - doi: 10.4013/cid.2020.182.07

O papel da reflexividade no desenvolvimento profissional docente de professores de Língua Inglesa em formação inicial

The role of reflexivity in the professional teaching development of pre-service English Language Teachers

Paula Kracker Francescon<sup>1</sup>  
 Universidade Estadual de Londrina – UEL  
 francescon.paula@gmail.com  
<https://orcid.org/0000-0002-4092-7754>

Vera Lúcia Lopes Cristovão<sup>2</sup>  
 Universidade Estadual de Londrina – UEL  
 cristova@uel.br  
<https://orcid.org/0000-0001-7875-6930>

**Resumo:** O presente artigo tem como objetivo investigar se e como atividades reflexivas promovem indícios de desenvolvimento profissional docente. Para alcançá-lo, embasamos nosso estudo nos conceitos de desenvolvimento e reflexividade do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) e na concepção de Sequência de Formação (SF) como dispositivo didático-formativo implementado para condução da investigação. Assim, os dados analisados provêm de uma parte da SF que engloba as atividades reflexivas, conduzidas por meio de sessões de autoconfrontação (AC) com os alunos-professores (AP) participantes. Na análise, identificamos as dimensões de reflexividade mobilizadas pelos participantes e como a reflexividade sobre os tópicos abordados pelos AP promovem indícios de desenvolvimento profissional. Com base nos resultados, defendemos a inclusão de atividades de reflexividade em SF, como momento oportuno para conscientização e debate de práticas, e (re)construção de entendimentos, etapas necessárias para o processo de desenvolvimento.

**Palavras-chave:** desenvolvimento docente; reflexividade; Sequência de Formação.

<sup>1</sup> Doutora em Estudos da Linguagem (UEL); Docente do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas (UEL).

<sup>2</sup> Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (PUC-SP); Docente do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas (UEL); Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL-UEL); Bolsista de produtividade em pesquisa pelo CNPq.

Este é um artigo de acesso aberto, licenciado por Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0), sendo permitida reprodução, adaptação e distribuição desde que o autor e a fonte original sejam creditados.

**Abstract:** This article aims at investigating if and how reflexive activities promote teaching development indicators. In order to reach it, our study is theoretically based on the concepts of development and reflexivity from the Socio-discursive Interactionism (SDI) and in the conception of Teacher Education Sequence, as a formative-didactic tool implemented to conduct this investigation. The data set analyzed is part of the Teacher Education Sequence which includes reflexive activities, carried through self-confrontation sessions with the pre-service English teachers who participated in the research. In the analysis, we identified the reflexivity dimensions mobilized by the participants and in which ways the reflexivity about the topics addressed promoted professional development indicators. Based on the results, we advocate for the inclusion of reflexivity activities in Teacher Education Sequences, as a propitious moment for awareness and debate about the teaching practices, making it possible to (re)construct understandings, which are necessary steps in the development process.

**Keywords:** teaching development; reflexivity; Teacher Education Sequence.

## Introdução

Compreendemos a constante necessidade de pesquisas que investiguem a formação inicial de professores de línguas, no sentido de proporcionar práticas formativas que atendam tanto às necessidades de aprendizagem dos objetos de ensino como em relação a questões referentes ao ato de ensinar, principalmente, o ato de ensinar línguas<sup>3</sup>. O projeto desenvolvido nesta investigação busca propiciar “zonas potenciais para a construção do conhecimento sobre a prática pedagógica”, como defendem Szundy e Cristovão (2008, p. 135), uma vez que propusemos atividades de adaptação, elaboração e implementação de materiais didáticos (nesse caso, Sequências Didáticas), entendido pelas autoras como “espaço privilegiado para problematização e, portanto, ressignificação e reconstrução das práticas observadas”.

O presente trabalho é parte de uma pesquisa de doutorado, cujo objetivo foi investigar indícios de desenvolvimento profissional de alunos professores de língua inglesa (AP) durante participação em uma Sequência de Formação (SF) que incluiu atividades de revisão, adaptação, produção e implementação de Sequências Didáticas (SD) e atividades reflexivas sobre esse processo. O conceito de SF ainda está em construção, sendo discutido por pesquisadores da Escola de Genebra (Silva, 2013; Graça *et al.*, 2015; Dolz e Gagnon, 2018), assim como por pesquisadores brasileiros que utilizam a teoria discursiva sociointeracionista (Francescon *et al.*, 2018). Neste trabalho, compreendemos SF como um conjunto de atividades com foco na formação de professores, que deve propiciar atividades teóricas, práticas e reflexivas, englobando os saberes a ensinar e para ensinar (Francescon *et al.*, 2018; Dolz e Gagnon, 2018). Nesse sentido, uma SF pode englobar uma ou mais Sequências Didáticas (Dolz *et al.*, 2004), mas deve incluir recursos de mediação para construção de conhecimento da área de formação do profissional (neste caso, na docência de língua inglesa).

<sup>3</sup> Para um breve panorama sobre pesquisas relacionadas com desenvolvimento docente e saberes e capacidades docentes na formação de professores de LI, ver Francescon, 2019.

## ANEXO E – EXEMPLAR 5

DOI: 10.14393/DL.v18n2024-2  
e1802

Artigo

## A literatura no ensino de Língua Inglesa: uma abordagem interacionista

Literature in English Language teaching: an interactionist approach

Adria Kezia Campos LIMA<sup>1</sup>

Neuda Alves do LAGO<sup>2</sup>

**RESUMO:** Nesta pesquisa<sup>1</sup> dimensionamos o ensino de literatura vinculado ao ensino de línguas, por meio uma formação interacionista, como elemento significativo que permite escolarizar e desenvolver saberes sociais do aluno. Como aporte teórico, revisamos estudos realizados acerca do ensino/aprendizagem de Língua Inglesa, com ênfase no uso da literatura em contextos escolares, apoiando-nos em Brumfit e Carter (2000), Candido (2011), Collie e Slater (1987), Lazar (1993), Mota (2010), associando-os às teorias de aprendizagem interacionista de línguas adicionais, conforme os estudos de Bruner (1977), Figueiredo (2006), e Vygotsky (2015). Como caminho metodológico, realizamos a coleta de material empírico a partir de questionários aplicados a professores de Língua Inglesa da educação básica de uma cidade no interior do Estado de Goiás. A análise foi fundamentada em métodos qualitativo-interpretativistas, a fim de investigar a interação socioverbal no campo do ensino das línguas. De acordo com os resultados obtidos, afirmamos a validade da literatura no ensino da Língua Inglesa, por ser um material que apresenta potencial para a aplicação de um trabalho sob a vertente interacionista, permitindo ao aluno interagir com a língua-alvo, preconizando uma mediação ampliadora dos conceitos, servindo à construção de saberes linguísticos e proporcionando acesso a bens culturais da humanidade.

**PALAVRAS-CHAVE:** Literatura. Ensino de Língua Inglesa. Interacionismo.

**ABSTRACT:** In this research, we consider the integration of literature into language teaching, adopting an interactionist approach, emerging as a pivotal element that facilitates students' education and fosters their social knowledge. To establish a solid theoretical foundation, we conducted a review of studies on the teaching and learning of the English Language, focusing on the use of literature within educational contexts. We examined notable scholars' works such as Brumfit and Carter (2000), Candido (2011), Collie and Slater (1987), Lazar (1993), Mota (2010). We also used the theories of interactionist learning of additional languages as proposed by Bruner (1977), Figueiredo (2006), and Vygotsky (2015). We followed a methodological approach that involved collecting data through questionnaires administered to English language teachers in primary education in a town in a Goiás state. We employed qualitative

<sup>1</sup> Mestre em Educação (PPGE – UFJ). Professora de língua inglesa e língua portuguesa na Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e Inovação – Barra do Garças/MT. [adrialima@secitec.mt.gov.br](mailto:adrialima@secitec.mt.gov.br)

<sup>2</sup> Doutora em Letras. Professora de Literatura Inglesa na Universidade Federal de Goiás – Goiânia/GO. [neudalago@ufg.br](mailto:neudalago@ufg.br)

<sup>3</sup> Este trabalho se trata de um recorte de parte da pesquisa de mestrado intitulada "Literatura no ensino/aprendizagem de Língua Inglesa: formação de consciência linguística e crítica"

interpretive methods for data analysis, enabling an investigation into socio-verbal interactions within language teaching. The results confirm the efficacy of incorporating literature into English language teaching as it exhibits the potential to embrace an interactionist approach by facilitating student engagement with the target language, to construct linguistic knowledge, providing meaningful training, and granting access to the cultural heritage of humanity.

**KEYWORDS:** Literature. English Language teaching. Interactionism.

Artigo recebido em: 27.09.2023

Artigo aprovado em: 05.01.2024

## 1 Introdução

Um dos papéis do ensino de Língua Inglesa consiste em possibilitar o exercício da leitura, ampliando o leque de oportunidades comunicativas para o aluno. Consequentemente, é possível afirmar que o ato de ler está relacionado ao uso da língua aprendida, bem como ao mundo a que ela pertence. Nesse contexto, o presente estudo versa sobre como a utilização da literatura pode servir como instrumento para o ensino/aprendizado da Língua Inglesa (doravante LI).

A decisão por essa temática adveio da reflexão sobre o ensino de LI a partir da leitura de textos literários, inserida na prática docente das pesquisadoras. Buscamos um viés educacional que utilize a literatura como ferramenta para a promoção do ensino/aprendizagem significativos de LI. À vista disso, o presente estudo visa responder de que forma a literatura serve de instrumento para o ensino/aprendizado da Língua Inglesa, em uma formação interacionista. Ressaltamos que um dos papéis do ensino de LI consiste em possibilitar o exercício da leitura, ampliando o leque de oportunidades comunicativas para o aluno. O ato de ler relaciona-se ao uso da língua aprendida, bem como ao estabelecimento de relações com o mundo ao qual aquela pertence.

Sabemos que a literatura foi amplamente utilizada pelo Método Gramática e Tradução nas aulas de línguas adicionais, essencialmente em um emprego atrelado às atividades de tradução e memorização, cujos usos foram posteriormente abandonados sob um viés científico. Atualmente, a leitura literária passou a assumir uma concepção