



GÊNEROS TEXTUAIS E ENSINO DE PORTUGUÊS: REFLEXÕES E CONTRIBUIÇÕES DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO



TEXTUAL GENRES AND PORTUGUESE TEACHING: REFLECTIONS AND CONTRIBUTIONS OF SOCIODISCURSIVE INTERACTIONISM

SABRINA NAYARA DE LIMA BRITO

FRANCISCO EDMAR CIALDINE ARRUDA

RESUMO | INDEXAÇÃO | TEXTO | REFERÊNCIAS | CITAR ESTE ARTIGO | OS
RECEBIDO EM 29/10/2021 • APROVADO EM 09/12/2021

Abstract

In recent decades, national educational policies for teaching the Portuguese language have expressed the intention to change the traditional paradigm, mobilizing new theoretical-methodological parameters to be tested. The PCNs (1998) represented an important milestone in the efforts to establish the didactics of textual genres as a framework for learning the communicative skills of students, a trend that was maintained in research and in official documents. Given the profusion of theoretical-methodological devices for this purpose, we highlight the contributions of Sociodiscursive Interactionism (ISD), proposed by the Geneva Group, such as Bronckart (2008), Schneuwly and Dolz (2002), for the teaching of Portuguese in elementary school. Therefore, we present the general assumptions of the ISD on mother tongue didactics that relate to the general provisions of the BNCC. As a research methodology, we carried out a bibliographical study, followed by a documentary research, which had as a source of interpretive analysis the BNCC (2018) regarding the stage of elementary school – final years and the Portuguese Language component. The theoretical perspective of this work finds points of dialogue underlying the provisions of the BNCC. In addition to the aforementioned

theorists, the discussions had the contribution of Brazilian theorists such as Antunes (2002), Machado and Cristóvão (2006), Marcuschi (2008) and Oliveira (2009).

Resumo

Nas últimas décadas, as políticas educacionais nacionais para o ensino de língua portuguesa expressaram a intenção de mudança do paradigma tradicional, mobilizando novos parâmetros teórico-metodológicos a serem testados. Os PCNs (1998) representaram um importante marco dos esforços para estabelecer a didática de gêneros textuais como enquadramento para a aprendizagem das competências comunicativas dos educandos, tendência que se manteve nas pesquisas e nos documentos oficiais. Diante da profusão de aparatos teórico-metodológicos nesse intento, destacamos as contribuições do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), proposto pelo Grupo de Genebra, como Bronckart (2008), Schneuwly e Dolz (2002), para o ensino de português no ensino fundamental. Para tanto, apresentamos os pressupostos gerais do ISD sobre a didática de língua materna que se relacionam às disposições gerais da BNCC. Como metodologia de pesquisa realizamos um estudo bibliográfico, seguido de uma pesquisa documental, que teve como fonte de análise interpretativa a BNCC (2018) no que tange a etapa do ensino fundamental – anos finais e o componente de Língua Portuguesa. A perspectiva teórica deste trabalho encontra pontos de diálogo subjacentes às disposições da BNCC. Além dos teóricos supramencionados, as discussões contaram com a contribuição de teóricos brasileiros como Antunes (2002), Machado e Cristóvão (2006), Marcuschi (2008) e Oliveira (2009).

Entradas para indexação

KEYWORDS: Textual Genres. Teaching Portuguese. Sociodiscursive Interactionism. BNCC.

PALAVRAS-CHAVE: Gêneros textuais. Ensino de Português. Interacionismo Sociodiscursivo. BNCC.

Texto integral

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O ensino de língua materna no Brasil fundamentou-se durante o século XX em uma perspectiva “taxionômica” do estudo de nomenclaturas e sintagmas frasais, isto é, que tomam a frase como unidade de ensino da língua. Por outro lado, a inclusão do texto como unidade de ensino, em vez de promover uma mudança de perspectiva e paradigma, resultou na manutenção das velhas abordagens e concepções sobre a língua e a linguagem (ANTUNES, 2002). Desse modo, os textos, tomados como categorias gramaticais (ROJO; BARBOSA, 2015), passaram a servir de pretexto para a tradicional abordagem taxionômica.

Nesse cenário, os gêneros de textos abordados na sala de aula de português continuavam subordinados ao estudo da classificação da tipologia textual e, sobremaneira, restritos aos gêneros literários, tomados como modelos de boa escrita. Na prática, essas tendências não só não cumpriam com eficácia o papel subjacente a que se propunham – promover o domínio das regras gramaticais do registro escrito e formal da língua –, como promoviam um estudo descontextualizado, pouco contribuindo para o desenvolvimento das competências discursivas dos alunos.

Nas últimas décadas, todavia, presenciamos uma mudança de perspectiva nos documentos oficiais no sentido de se promover um contato mais amplo com práticas de linguagem utilizadas em contextos variados. Diversos estudos de diferentes vertentes teóricas emergiram em prol da construção de modelos de ensino que partissem da noção de gênero em diferentes esferas da atividade humana. Consequentemente, o trabalho docente com a noção de gêneros de texto assume diferentes concepções, abordagens e intervenções metodológicas, conforme concebem Cristóvão e Beato-Canato (2016).

Atualmente, esses estudos e abordagens ainda não chegaram a um consenso. Entre distinções terminológicas e metodológicas, diversas áreas do conhecimento e diferentes teóricos da linguística têm dado contribuições para subsidiar um processo de ensino-aprendizagem a partir da noção de gênero textual, contextualizando a aprendizagem. Dentre essas teorias, o Interacionismo Sociodiscursivo (doravante ISD), originada no Grupo de Genebra, tem se destacado com propostas didático-metodológicas interdisciplinares.

Amparados por estudos de vertentes teóricas iniciadas nas primeiras décadas do século XIX, estudiosos de Genebra, tais como Bronckart (2008), Dolz e Schneuwly (2004), postularam no final do século passado um paradigma teórico-metodológico cujas bases filosóficas, linguísticas e psicológicas de constituição epistemológica contaram com contribuições teóricas de diversos autores (BRONCKART, 2006b). Dentre elas, destacamos os estudos do Círculo de Bakhtin (1929), da teoria do signo linguístico de Saussure (1916) e do Interacionismo Social de Vygotsky (1934).

A partir desses postulados, o Grupo de Genebra propôs um paradigma didático para o ensino de língua materna de base sociointeracionista. Esses estudos são bastante recentes – em relação aos postulados e métodos tradicionais – e se encontram em desenvolvimento e testagem. Importantes pesquisadores brasileiros têm direcionado esforços no sentido de conhecer e testar pressupostos do modelo didático do ISD. Inclusive, muitos desses estudiosos estiveram envolvidos na elaboração dos documentos oficiais de regulamentação do ensino no país, como ressaltam Machado e Cristóvão (2006).

Na década de 1990, a publicação dos Parâmetros Nacionais Curriculares (PCNs) para o ensino de Língua Portuguesa (LP), como orientações didático-metodológicas, já anunciava o desejo de mudança nas bases do ensino de língua materna no Brasil. Os documentos propunham um estudo da língua a partir de gêneros textuais, orais e escritos, como alternativa ao estudo das tipologias textuais.

Seguindo essa tendência, em 2018, foi publicada a versão final da Base Nacional Comum Curricular-BNCC, documento de caráter normativo a ser seguido em todas as esferas federativas. Nele, foram estabelecidos os fundamentos didáticos para orientar as escolas da educação básica na elaboração de seus currículos; sendo estes compreendidos pela parte comum e pela parte diversificada. O amplo repertório de gêneros textuais sugeridos pela BNCC reforça o alinhamento teórico-metodológico a um novo paradigma de ensino nos mais recentes documentos oficiais regulamentadores da educação brasileira.

Nesse sentido, levantamos o seguinte questionamento: em que aspectos a proposta teórico-metodológica do Interacionismo Sociodiscursivo respalda o

modelo de ensino de português no Brasil? Essa questão central desdobra-se em outras: (I) Quais são os parâmetros de ensino e aprendizagem postulados pelo ISD para a didática de língua materna? (II) Enquanto documento oficial regulamentador dos currículos de ensino no Brasil, como a BNCC define o ensino do componente curricular de Língua Portuguesa para o ensino fundamental – anos finais? (III) Em que aspectos a proposta da BNCC, para o ensino de português nos anos finais do ensino fundamenta, interage com os postulados do ISD?

A partir desses questionamentos, este trabalho tem como propósito central (re)conhecer aspectos do Interacionismo Sociodiscursivo que dialogam com os pressupostos gerais para o ensino de língua portuguesa no Brasil assumidos pela BNCC. Os objetivos específicos que nortearão o alcance desse objetivo principal são: (I) Apresentar o Interacionismo Sociodiscursivo e discutir os parâmetros gerais do seu modelo didático de língua materna; (II) Apresentar disposições gerais da BNCC para o ensino de português na etapa do ensino fundamental - anos finais; (III) Relacionar os parâmetros e as concepções em comum entre o ISD e a proposta de ensino de português subjacente à BNCC.

O percurso metodológico que resultou no presente trabalho se deu por meio, primeiramente, de uma pesquisa bibliográfica em textos de produções teóricas que fundamentam a discussão aqui levantada. Em seguida, por meio de uma pesquisa do tipo documental e de abordagem qualitativa, buscamos no documento oficial da BNCC, como corpus de análise, identificar parâmetros, pressupostos e indícios do paradigma de ensino adotado para o ensino de português entre o 6^o e 9^o anos do ensino fundamental alinhados à abordagem sociointeracionista.

A teoria que sustenta as discussões apresentadas neste trabalho está consolidada nos estudos dos principais teóricos do ISD, já mencionados anteriormente, bem como de outros estudiosos brasileiros que adotam aspectos de tal aparato teórico em suas pesquisas, a exemplo de Machado e Cristóvão (2006), Guimarães (2006), Marcuschi (2008), entre outros. Nesse sentido, dialogando com os postulados do ISD, pretendemos refletir sobre a noção de gêneros textuais no ensino de língua portuguesa e como essa temática é apresentada na BNCC.

Além desta seção introdutória e das considerações finais, este trabalho está organizado em três partes. Na segunda seção, apresentamos uma breve contextualização do tradicional ensino de português no Brasil às disposições oficiais mais recentes. Em seguida, contextualizamos a teoria do Interacionismo Sociodiscursivo, abordando seus pressupostos básicos e influências teóricas, bem como alguns impasses de natureza metodológica e terminológica que costumeiramente se apresentam aos estudiosos do ISD. Na quarta seção, abordamos parâmetros, pressupostos e indícios do paradigma de ensino adotado para o ensino de português no período escolar já mencionado, relacionando ao ISD.

2. O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA NO BRASIL

Por muito tempo imperou no sistema educacional brasileiro um ensino centrado nos aspectos formais da língua (TAGLIANI, 2011). Essa ênfase à forma,

aliada à uma visão purista da língua, contribuiu para a institucionalização de concepções limitadas no ensino de língua materna. Embora os fenômenos de variação linguística e o caráter multissemiótico das práticas de linguagem sejam atributos inerentes à língua em uso, somente recentemente as discussões em torno dessas questões foram introduzidas na escola.

Para Bonini (2001, p. 8), essa tradição no ensino de língua materna foi responsável pela desestruturação da “[...] competência comunicativa do aluno, uma vez que, centrando a reflexão sobre os aspectos formais, retira da linguagem a sociedade e a interação”. A ênfase dada à perspectiva gramatical ignora as várias faces das atividades de linguagem, já que nessa vertente a língua é posta apenas como um sistema homogêneo e prescritivo, regido por regras pouco flexíveis.

Estudiosos da Sociolinguística, como Possenti (1996) e Bagno (1999), defendem que não se trata de não mais ensinar gramática normativa na escola, mas garantir aos estudantes o conhecimento sobre as várias formas de uso de sua língua — o que inclui também as variantes privilegiadas do padrão culto da língua. As dissonâncias no processo de aprendizagem de língua materna advinham, em grande parte, dessas práticas de ensino reducionistas e pouco significativas para o aprendiz.

Como alternativa a esses entraves, e por iniciativa de estudiosos da linguística textual, a partir da década de 1960, Antunes (2002) afirma ter havido uma abertura de paradigma em direção a uma mudança no objeto de ensino e aprendizagem de língua materna. O texto passou então a ser esse objeto de ensino, devendo ser estudado na escola a partir da sua produção e recepção. Surgia, assim, a intenção de promover uma didática de línguas a partir do texto.

Entretanto, saindo da unidade frástica para a unidade textual, pouca mudança se concretizou em termos de práticas de ensino e de aprendizagem. Com essa redefinição do objeto de ensino “[...] não se atingiu o texto – enquanto parâmetro de realização linguística – (e também) não se atingiu a língua enquanto totalidade.” (ANTUNES, 2002, p. 67). A assimilação dessa redefinição demandaria uma redefinição também nas concepções admitidas e nas práticas didáticas.

Nos livros didáticos e nas aulas de português, o maior espaço dado aos textos representou o que Lajolo (1982) considerou ser o pretexto para exercícios de vocabulário e fixação de nomenclaturas da classificação gramatical da norma culta. Marcuschi (2008) considera o tratamento inadequado do texto na sala de aula um problema do ensino de português nas escolas, em que o texto é introduzido para motivar, mas a prática de ensino mantém as categorias de trabalho e propostas analíticas de outrora.

Na prática, não se favorecia o efetivo desenvolvimento das competências sociocomunicativas dos educandos. Tomados como categoria gramatical, os textos passaram a ser ensinados a partir de tipos, conforme explicam Rojo e Barbosa:

Os tipos de texto são classes, categorias de uma gramática de texto - portanto uma “construção teórica” - que busca classificar os textos com base em suas características linguísticas. [...] Esses tipos de textos mais conhecidos – descrição, narração, dissertação/argumentação, exposição e injunção – vêm sendo usados, ensinados e solicitados pela escola há pelo menos uma

centena de anos, o que faz deles gêneros escolares, que só circulam lá para ensinar o “bem escrever”. (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 26)

Em sua obra *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*, Marcuschi (2008) assume o paradigma textual-discursivo da perspectiva sociointerativa, em que o texto é considerado tanto em seu aspecto organizacional interno como em seu funcionamento enunciativo. Nessa perspectiva, a língua é tomada como:

[...] uma atividade sócio-histórica, uma atividade cognitiva e atividade sociointerativa. Na realidade, contempla a língua em seu aspecto sistemático, mas observa-a em seu funcionamento social, cognitivo e histórico, predominando a ideia de que o sentido se produz situadamente e que a língua é um fenômeno encorpado e não abstrato e autônomo. Não ignora a forma sistemática nem deixa de observar a regularidade sistemática. (MARCUSCHI, 2008, p. 60).

Nessa compreensão, não se nega que a língua seja um sistema simbólico, mas opta-se por estudá-la na escola em atividades sociointerativas, situadas no contexto de produção e recepção: “apenas frisa-se que as formas não são tudo no estudo da língua e que as formas só fazem sentido quando situadas em contextos sociointerativamente relevantes”. (MARCUSCHI, 2008, p. 62).

O autor postula que o ensino de língua materna deve se voltar para o domínio dos usos da língua, mediados pelo gênero textual pelos quais as pessoas interagem linguisticamente. Segundo seu entendimento, dominar um gênero textual não significa dominar uma forma linguística, mas dominar uma forma de agir linguisticamente de acordo com propósitos específicos e em situações particulares socialmente situadas.

Além disso, é importante distinguir gênero e tipo de texto. Marcuschi (2008) explica que o tipo textual é uma construção teórica que categoriza os textos de acordo com uma sequência subjacente a eles, definida pelo caráter linguístico de sua composição. Os tipos textuais são basicamente cinco categorias: narração, descrição, argumentação, exposição e injunção.

Esse conjunto de categorias é limitado. Geralmente os textos mesclam duas ou mais dessas categorias. No entanto, a predominância de uma delas é usada para classificar o texto quanto ao tipo de sequências linguísticas empregadas na sua composição, que envolvem, de acordo com o autor, aspectos verbais, lógicos, estilísticos, lexicais e sintáticos.

O paradigma de ensino-aprendizagem a partir de gêneros textuais, e não mais apenas a partir da classificação tipológica, afasta-se do que Bonini (2001) descreve como o ensino tradicional de língua portuguesa no Brasil, reduzido a poucos esquemas gerais, na maior parte das vezes, abordados de forma descontextualizada. Diferentemente da classificação em tipos de textos, abordar a

língua a partir da noção de gênero textual propõe o estudo de textos materializados em situações comunicativas recorrentes do cotidiano sociointeracional, conforme afixado por Marcuschi (2008).

Explicitando essa distinção, o autor coloca que “em contraposição aos tipos, os gêneros são entidades empíricas em situações comunicativas e se expressam em designações diversas, constituindo em princípio listagens abertas.” (MARCUSCHI, 2008, p. 155). A título de exemplo cita os gêneros bilhete, reportagem, piada, carta comercial, entre outros.

Apesar dessa distinção conceitual, o teórico destaca que a noção de gêneros não se opõe aos tipos nem constituem com ele uma dicotomia, de modo que classificação em tipologias não exclui nem contradiz a noção de gênero, inclusive podem ser associadas. Porém, enquanto os critérios para distinguir os tipos textuais seriam linguísticos e estruturais, as distinções entre um gênero e outro seriam de natureza funcional.

Marcuschi (2008) compreende que o ensino de língua por meio de textos é, desde os PCNs, um consenso não somente entre os teóricos da linguística teórica e aplicada, mas também no sistema educacional. Porém, embora seja um postulado aceito, a questão está no modo em que isso é colocado em prática na sala de aula, “já que muitas são as formas de se trabalhar texto”. (MARCUSCHI, 2008, p. 51).

Ribeiro (2009) ressalta que o processo de aprendizagem escolar pode ser ruim quando a escola tenta enquadrar de maneira entediante os conteúdos e as práticas com regras e propostas didáticas limitantes. Por outro lado, esse processo pode ser produtivo quando a escola assimila a necessidade de “levar para dentro de seus muros as práticas da sociedade, desenvolver nos alunos o senso crítico, trabalhar com textos de circulação social [...]” (RIBEIRO, 2009, p. 32).

Assim, percebeu-se que tomar a noção de tipos textuais como parâmetro para o ensino de português não era suficiente para tornar a aprendizagem contextualizada, significativa e bem sucedida. Para Bonini (2001, p. 9), “a tipologia tradicional ensinada nas escolas dispõe os conteúdos referentes aos gêneros em dois blocos, perfazendo duas tipologias: a literária e a redacional.” Apesar da boa intenção, na prática, os mesmos problemas permaneciam: a realidade sociointerativa era desconsiderada.

Segundo Tagliani (2011), existem ainda muitas dúvidas entre os professores da educação básica em relação ao ensino a partir de gêneros textuais. Em suas oficinas e projetos desenvolvidos nas escolas públicas, a autora constatou que “muitos professores demonstraram desconhecimento sobre a teoria e sobre orientações a seu respeito, que constam desde o final da década de 90 nos Parâmetros Curriculares Nacionais, por exemplo.” (TAGLIANI, 2011, p.143).

Com base em suas pesquisas e entrevistas com alunos, a autora percebe que, fora da escola, boa parte dos alunos costuma estar envolvida em práticas de leitura e escrita de diversos gêneros, para os quais a escola não dá espaço. Com isso, a escola perde a oportunidade de aproveitar as habilidades que começam a ser desenvolvidas fora do contexto escolar.

Trata-se, afinal, de oferecer aos alunos o contato não somente com os gêneros textuais que permitam ampliar a sua participação na sociedade, mas também de, nesse processo, aproveitar os gêneros que mais despertam o real

interesse deles, para motivar a aprendizagem e torná-la significativa. Isso se torna possível quando a língua é abordada a partir do seu uso nas atividades humanas.

Nesse sentido, discutiremos a seguir sobre um relevante paradigma teórico-metodológico que busca instrumentalizar a forma com que a linguagem é utilizada na interação humana para, a partir disso, tornar a aprendizagem mais significativa e produtora para o aprendiz.

3. A DIDATIZAÇÃO DE GÊNEROS TEXTUAIS NO QUADRO DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO

No prefácio da obra de Rojo e Barbosa (2015), Faraco relembra que as teorias dos gêneros discursivos têm origem na Grécia Antiga, sendo resgatadas e ampliadas no século XX, chegando aos estudos sobre didática do ensino de língua na educação básica somente nas últimas décadas. Nessa mesma percepção, Marcuschi (2008, p. 147) considera que esses estudos se iniciaram há mais de 25 séculos, com Platão, mas “hoje o tema está na moda, temos uma nova percepção a respeito de um tema antigo”.

Segundo Tagliani (2011), atualmente, diversos teóricos têm partido em defesa da necessidade de um trabalho docente que ofereça ao aluno o contato com uma variedade cada vez mais ampla e diversificada de gêneros de texto. No âmbito das políticas educacionais brasileiras, a proposição dos gêneros textuais, como quadro geral para o ensino de línguas, está presente no sistema educacional desde o final da década de 1990. A elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o ensino de língua portuguesa, publicados em 1998, ampliou a discussão sobre o tema nos programas de pós-graduação e nos cursos de formação de professores (MACHADO; CRISTÓVÃO, 2006).

Tais esforços tiveram reflexos, duas décadas mais tarde, na publicação da Base Nacional Comum Curricular (2018), prevista desde a Constituição Federal de 1988. A BNCC é o documento oficial que apresenta os conteúdos mínimos e os objetivos de aprendizagem que devem ser assegurados a todos os estudantes da educação básica no Brasil. Diferentemente dos PCNS, que tinham status de orientações curriculares, a BNCC é um documento de caráter normativo, portanto, deve ser seguido por todas as escolas públicas e privadas.

Tal documento é o parâmetro legal para as demais ações institucionais dos entes federativos, regulamentando o ensino no Brasil. A ênfase nele dada, sobretudo na área de linguagens, aos gêneros textuais sugere uma adesão às propostas de ensino de língua materna a partir de gêneros textuais, ratificando a constatação de Schneuwly (2004, p. 19), de que “a moda das tipologias cedeu lugar à [moda] dos gêneros”.

Atualmente, a tendência oficial no ensino de língua materna é considerar a língua a partir do seu uso, levando em conta as condições de produção e recepção dos textos. Esse modelo de ensino tem sido bastante discutido nas ciências da linguagem. Essas propostas surgiram dentro de variados quadros teóricos. Conforme dispõe Marcuschi (2008, p. 153), o Interacionismo Sociodiscursivo

confere atenção especial à didática de língua materna no ensino fundamental, com ênfase na noção de gêneros textuais.

Nesse desígnio, destacamos os estudos do Grupo de Genebra, formado por pesquisadores suíços interessados em propor um novo modelo para a didática de línguas. A propósito era promover, no âmbito da educação básica e dos estudos da língua, um processo de ensino e aprendizagem contextualizado, significativo e articulador das competências sociodiscursivas dos educandos.

Motivados pelos estudos do Círculo de Bakhtin (2011) e do Interacionismo Social de Vygotsky (2008), estudiosos de Genebra, tais como Bronckart (2008), Dolz e Schneuwly (2004), postularam um modelo teórico-metodológico que se volta a um ensino de língua materna de base sociointeracionista e discursiva, no quadro do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD).

A respeito da profusão de trabalhos nas últimas décadas sobre o estudo de gêneros textuais, Marcuschi (2008) destaca os estudos da Escola de Genebra dentre os que articulam influências de Bakhtin. Para ele, “como Bakhtin é um autor que apenas fornece subsídios teóricos de ordem macroanalítica e categorias mais amplas, pode ser assimilado por todos de forma bastante proveitosa”. (MARCUSCHI, 2008, p.152).

No Interacionismo Social, “a ação é mediada por objetos específicos, socialmente elaborados, frutos das experiências das gerações precedentes, através dos quais se transmitem e se alargam as experiências possíveis.” (SCHNEUWLY, 2004, p. 21). Seguindo essa teoria, Schneuwly (2004) compreende que a atividade de linguagem, como toda atividade humana, é mediada por um instrumento, de modo que este situa-se entre o indivíduo e o objeto sob o qual ele age.

Nesse sentido, Ecaterina Bronckart (2017, p. 152 - 153) considera que na abordagem interacionista sociodiscursiva “é indispensável adotar e fazê-lo sem reservas uma concepção de linguagem como prática”. Para os teóricos do ISD, a linguagem é sempre antes de tudo uma atividade humana, estando, portanto, sempre ligada a uma ação. Para a pesquisadora, a teoria do Interacionismo Sociodiscursivo é um prolongamento da posição geral do Interacionismo Social quanto ao desenvolvimento humano.

Em uma entrevista, Jean-Paul Bronckart (2006b, p. 8) confirma que “o ISD se inscreve claramente no movimento do Interacionismo Social, do qual constitui a uma só vez uma ‘variante’ e um prolongamento”. Segundo os autores, nessa vertente teórica, a aprendizagem se dá não somente em decorrência do desenvolvimento individual biológico, mas também a partir das vivências sociais de interação com os outros, em que a linguagem assume um papel preponderante que possibilita e intermedia a socialização, a construção da identidade da pessoa e seu agir em sociedade.

Assim, para interagir por meio da língua, o indivíduo deve apropriar-se desse instrumento, e dos procedimentos de sua utilização, para que possa usá-lo com eficácia na função de mediador da atividade. Com base nisso, o ISD elege a noção de gênero textual como instrumento mediador da ação humana através da linguagem. Assim, o papel do gênero textual nas atividades de aprendizagem é de instrumento mediador, considerando o uso da língua em situações sociointerativas concretas.

Nessa proposta, o objeto de ensino é a língua em seu efetivo uso (em contextos sociodiscursivos concretos), e o gênero textual é o instrumento intermediador das ações da linguagem com as quais se busca promover a familiaridade. Esse instrumento deve servir ao propósito de possibilitar o desenvolvimento das competências e habilidades necessárias para a compreensão e produção de textos.

As atividades de ensino devem, então, simular de forma mais verossímil possível as práticas de linguagem que efetivamente ocorrem no cotidiano e nas mais variadas esferas da vida humana. Desse modo, a tese aprofundada pelo ISD parte da seguinte metáfora:

[...] considerar o gênero como um “*megainstrumento*”, como uma configuração estabilizada de vários subsistemas semióticos (sobretudo linguísticos, mas também paralinguísticos), permitindo agir eficazmente em uma classe bem definida de situações de comunicação. (SCHNEUWLY, 2004, p. 25)

Para esses pesquisadores, os gêneros textuais funcionam como ponto de referência concreto para os estudantes de uma língua, munindo-lhes do arcabouço necessário para a compreensão das condições textuais e sociais em que a produção e a recepção dos textos ocorrem.

É notável que a concepção de língua assumida se distancia daquela outrora prevalente no ensino tradicional. A língua deixa de ser um modelo formal prescritivo e passa a ser considerada e estudada em seus usos reais, logo, é variável, dinâmica, heterogênea. Além disso, essa proposta didático-metodológica se afasta da tradicional tendência de primazia de poucos esquemas gerais, que no entendimento de Bonini (2001, p. 9), “tolhe a diversidade da expressão linguística e despreza os usos sociais”.

Esse modelo de ensino tem se mostrado bastante proveitoso não somente no contexto em que surgiu, mas em diversos sistemas de ensino que buscaram inspiração nos postulados do modelo suíço. Trata-se de considerar o gênero textual como um “(mega)instrumento para agir em situações de linguagem” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 44). Sendo os gêneros variadas manifestações de usos da língua, tomá-lo como instrumento permite um contato mais diversificado e concreto da língua. Esse é o estatuto atribuído à noção de gênero textual no âmbito do Interacionismo Sociodiscursivo.

A partir disso, os gêneros são tomados não somente como instrumentos empíricos da interação social, mas também – e em decorrência disso – como “objetos concretos, empíricos, sobre os quais os alunos trabalham em sala de aula”. (DOLZ et al, 2004, p. 144). Com isso, todo gênero de texto de qualquer domínio sociodiscursivo passa, então, a figurar no contexto escolar da sala de aula como um gênero textual didático.

Nessa perspectiva, o gênero textual é posto como um “*arquitrato*” mobilizador de um conjunto de parâmetros, genericamente classificados por Bronckart (2008) em: (I) parâmetros físicos, tais como: emissor, receptor, espaço-tempo do ato de produção; e (II) parâmetros sociosubjetivos, tais como: o tipo de

interação social em curso, os propósitos possíveis nesse quadro, os papéis atribuídos aos interlocutores da interação etc.

Para o teórico, são esses parâmetros que determinam o tipo de “agir linguageiro” ao qual o texto produzido corresponde. Além disso, os conhecimentos temáticos também são considerados no processo de produção do texto, e – segundo o autor – organizados em macroestruturas na memória do sujeito.

Assim, considerando esses dois grupos de elementos, na efetiva produção verbal, um gênero textual é escolhido como o que parece ser mais adequado à determinada situação, prezando por aqueles que usualmente são escolhidos em um contexto sociodiscursivo específico. O gênero é, portanto, um modelo textual convencionalizado a partir de produções reais e concretas entre os usuários de uma língua, em um dado momento histórico e contexto sociocultural.

Esses modelos são representativos tanto da atividade de linguagem que intermediam, quanto do grupo social em que geralmente circula, conforme enfatiza Bronckart (2008). Os gêneros textuais oferecem pistas interpretativas e discursivas não somente do contexto intersubjetivo em que são empregados, mas do contexto social, das diferentes vozes discursivas e representações sociais.

Além das propriedades genéricas, Bronckart (2008, p. 88) ressalta haver também as “propriedades individuais ou estilísticas”, que emergem no contexto específico de interação verbal. Por isso, os gêneros são até certo ponto flexíveis, daí se falar em “relativa estabilidade”, conforme se discutia no âmbito do Círculo de Bakhtin.

Para Antunes (2002), as constantes modificações a que cada gênero está sujeito advêm não somente das transformações das atividades sociais, mas também das transformações feitas pelos produtores dos textos do gênero. Também nesse sentido, Oliveira compreende os gêneros:

Como fenômenos históricos, vinculados à vida cultural e social, os gêneros textuais são profundamente dinâmicos, plásticos e imprevisíveis. Eles se transformam, se entrecruzam, surgem e desaparecem conforme determinações sociocomunicativas. (OLIVEIRA, 2010, p. 338)

Por isso, apesar da estabilidade que permite ao receptor do texto antecipar as interpretações da atividade de interação a partir do gênero escolhido, a todo momento novos gêneros estão surgindo. Inclusive, em tese, o número de gêneros textuais é ilimitado, embora alguns sejam mais corriqueiramente usados. Alguns caem em desuso, outros se mantêm, modificando-se em parte, e novos gêneros surgem com o passar do tempo, a partir da mescla de usos de outros gêneros predecessores, a exemplos dos gêneros digitais.

Marcuschi (2008) explica que, por serem uma listagem aberta, torna-se difícil classificar os gêneros; todavia, essa não é atualmente uma preocupação dos estudiosos, nem mesmo fazer tipologias. Para o autor, os gêneros são dinâmicos e o que se tem buscado estudar atualmente é como eles são constituídos, como eles funcionam e circulam na sociedade. O autor, em consonância com os demais, defende que se deve evitar categorizar os gêneros textuais como se fossem

modelos estanques, estruturas rígidas, pois suas configurações se mantêm (ou não) a partir do uso nas práticas de linguagem.

É possível perceber que esse esquema toma, por empréstimo, aspectos das discussões originadas no Círculo de Bakhtin, conforme explicita Bronckart (2008). Embora a noção de gênero tenha surgido com os filósofos da antiguidade, Volochinov e Bakhtin, a seu tempo, reformularam a noção de gêneros no âmbito da linguagem, inspirando uma série de estudos que se estendem até as formulações teóricas atuais. Bronckart atribui a Volochinov a formulação da acepção moderna da noção de gênero. Segundo o teórico:

[...] a interpretação dos textos concretos exige que se coloquem em relação as formas linguísticas observáveis com os elementos do contexto. E é sobre esta base que Volochinov explicitou o programa metodológico que orientou a maior parte das correntes das ciências do texto: analisar inicialmente as atividades de interação verbal no seu quadro social concreto; analisar a seguir os gêneros discursivos/textuais mobilizados nessas interações; proceder, enfim, ao exame das propriedades linguísticas formais de cada um dos gêneros. (BRONCKART, 2017, p. 43)

Para o autor, os escritos de Volochinov foram uma fonte de inspiração maior na construção da teoria do ISD, fornecendo os fundamentos básicos da sua abordagem a respeito do estatuto da unidade texto, bem como das práticas de interação em que se situam as atividades de linguagem e as outras atividades humanas. Apesar disso, além dos postulados de Volochinov, o autor reconhece também as contribuições de Bakhtin em sua teoria, embora confira menor grau de notoriedade:

Além desses, seguramente, trabalhos próprios de Bakhtin que nos parece um pouco atrás em relação ao assento que ponha Volochinov sobre as dimensões praxiológicas e sócio-históricas da atividade discursiva, propôs uma análise do estatuto dos gêneros textuais, de um lado, dos mecanismos interativos que os organizam, de outro, o que é unanimemente aceito e por demais reconhecido [...]. (BRONCKART, 2006b, p. 3)

Embora essa questão autoral em torno dos textos produzidos no Círculo de Bakhtin seja importante e profícua, não se faz pertinente e necessário seu aprofundamento e discussão no presente trabalho. Interessa aqui apenas destacar brevemente – e de modo geral – as influências teóricas que sustentam os pressupostos do ISD e, aproveitando o ensejo, definir a distinção terminológica adotada no ISD, que tem levantado impasses nos estudos sobre didática de línguas a partir da noção de gêneros.

3.1 GÊNERO TEXTUAL OU GÊNERO DISCURSIVO?

Para Marcuschi (2008), a relação entre discurso e gênero textual não deve ser posta como se fossem noções tão diferentes uma da outra ou, muito menos, fazendo uma oposição entre os termos. Para o autor, atualmente, a tendência é considerar um *continuum* entre os dois conceitos, em que ambos se condicionam mutuamente. Relacionando texto, discurso e gênero, define que "o discurso dar-se-ia no plano do dizer (a enunciação) e o texto no plano da esquematização (a configuração). Entre ambos, o gênero é aquele que condiciona a atividade enunciativa." (MARCUSCHI, 2008, p. 81).

A tendência é não tratar essas três noções como coisas absolutamente diferentes, mas como faces ou aspectos distintos de um mesmo fenômeno. São aspectos complementares, que se influenciam mutuamente, e o ponto central é não retirar ou desconsiderar nenhum deles quando se ensina e se estuda a língua. Adam (1999, p. 40 *apud* MARCUSCHI, 2008, p. 83) considera que "a separação do texto e do discurso é essencialmente metodológica."

Nessa seara de discussão, um aspecto distintivo do Interacionismo Sociodiscursivo, considerado por seu principal representante como uma originalidade dessa concepção, diz respeito a uma diferença de ordem terminológica. Conforme exposto por Guimarães (2006, p. 349), "Bronckart recoloca a questão do gênero, sob o rótulo de *gêneros de texto*". Assim, deliberadamente, em vez de adotar a nomenclatura "gêneros do discurso/gêneros discursivos" assumida pelo Círculo de Bakhtin, Bronckart, seguido pelos demais estudiosos do ISD, optou pelo termo "gêneros de texto/gêneros textuais".

As razões que justificam essa escolha podem ser apresentadas, antes de tudo, pela compreensão de que não se pode dar conta do textual (o particular) e do discursivo (o universal) em um mesmo movimento teórico, conforme defendido por Marcuschi (2008). É nesse sentido que o ISD opta pelo termo gênero textual, por uma questão de natureza teórico-metodológica.

Visto que o texto, nessa perspectiva teórica, é tomado como *unidade de produção verbal* e para fazer jus à variedade das formas de agir e à diversidade de produções verbais, o termo *gêneros de textos* parece mais preciso e adequado à proposta do ISD. O conceito assumido de gêneros de textos no ISD é de produto/resultado de configurações de escolhas, entre outras possíveis, que são temporariamente estabilizadas pelo uso. A ideia é abordar os gêneros enquanto produções textuais socialmente situadas, sem com isso desconsiderar os aspectos discursivos, histórico e culturais, inerentes às atividades de produção e recepção dos textos.

Essas escolhas, segundo Bronckart (2006b, p. 13), "refletem as atividades das formações sociodiscursivas para que os textos sejam adaptados às atividades que eles praticam, adaptados a um meio comunicativo dado, eficazes em face a tal aposta social". É por isso que, com o passar do tempo e com as reorganizações e mudanças das configurações no âmbito das formações sociodiscursivas, os gêneros também sofrem – necessariamente – mudanças (BRONCKART, 2006b).

Esclarecendo essa distinção terminológica, o autor destaca que não se está, com isso, suprimindo da linguagem humana o seu caráter discursivo. Isso seria

impossível, já que toda atividade de linguagem se dá em situações concretas, situadas sócios-historicamente, e que sempre indexam aspectos discursivos/sociais. Na escola, inclusive, esses aspectos também devem ser considerados:

A aprendizagem, em leitura e em produção, da distribuição das vozes (discursivas) é, por exemplo, uma oportunidade de se tomar conhecimento das diversas formas de posicionamento e de engajamento enunciativos construídos em um grupo, de se situar em relação a essas formas, reformulando-as, o que faz com que esse processo contribua, sem dúvida alguma, para o desenvolvimento da identidade das pessoas. (BRONCKART, 2006, p. 156)

Em síntese, a escolha entre *gênero de texto* ou *gênero discursivo* se deu mais por uma preferência terminológica para a definição do objeto de estudo do que por uma efetiva divergência teórica. Essas teorias não se opõem. Uma não surgiu em confronto com a outra, mas construíram suas searas de investigação a partir de determinados pressupostos em comum. Além disso, o termo discurso pode carregar também outro sentido, considerado por Bronckart (2008, p. 67) como *mais preciso e mais profundo*, situado numa seara de discussão distinta da qual sua proposta teórica se coloca.

A diferença entre texto e discurso é bastante complexa e abre espaço para vastas discussões teórico-conceituais, as quais fogem da proposta central deste trabalho. Sem embargo, Marcuschi (2008) esclarece que, geralmente, o texto é tomado no *plano das formas linguísticas*; e o discurso, no *plano da enunciação sócio-interativa*, o que envolve outros aspectos. Nas diferentes acepções atribuídas ao termo, o autor conclui que, em geral, o discurso é considerado a partir de uma prática, não como objeto ou artefato empírico.

No âmbito do Interacionismo Sociodiscursivo, o texto é o objeto empírico da atividade de linguagem e o gênero textual é enquadramento funcional que permite conhecer e considerar os aspectos sócio-históricos e discursivos, as condições pragmáticas envolvidas, na atividade de linguagem que dá forma ao texto, seja ele oral, escrito ou multimodal.

Assim, a escolha pelo modificador “textual” ou “de texto” buscou incluir e qualificar, nas palavras de Bronckart (2006b, p. 13), “todas as produções de linguagem situadas, que são construídas, de um lado, mobilizando os recursos (lexicais e sintáticos) de uma língua natural dada”; e, ainda, por outro lado, considerando os *modelos de organização textual disponíveis no quadro da mesma língua*: os gêneros.

Posicionando-se no quadro do ISD, Schneuwly e Dolz (2004, p. 64) defendem que os gêneros textuais se constituem a partir de “enunciados em situações habituais, entidades culturais intermediárias que permitem estabilizar os elementos formais e rituais das práticas de linguagem”. Desse modo, para os autores, essa relativa estabilidade é o que permite aos interlocutores reconhecerem uma prática de linguagem em cada evento comunicativo, sendo essa

prática posta como instância de um gênero. Assim, o gênero de texto é a evidência empírica dos modelos usados corriqueiramente em práticas de linguagem situadas sócio-historicamente.

Esses modelos, conforme os pesquisadores sociointeracionistas, definem a forma *textual e discursiva* que o enunciado deve assumir. Tal como é concebido, mesmo diante da ilimitada diversidade de práticas de linguagem, o gênero faz emergir toda uma “série de regularidades no uso” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 65).

Anteriormente, vimos que a noção de gênero, no ISD, é empregada, portanto, não apenas como um instrumento de comunicação situado, mas também como instrumento de ensino e aprendizagem. A proposta consiste em tomar todo e qualquer texto concreto como uma espécie de “garimpo” de usos da linguagem, em que os alunos podem conhecer e reconhecer os recursos linguísticos e paralinguísticos empregados a partir de determinadas intenções discursivas, papéis sociais e construções culturais.

Nessa linha de pensamento, portanto, e a partir da releitura da noção de gênero para o contexto escolar, o gênero textual é tomado como um “*megainstrumento*” para as atividades de aprendizagem, como uma referência para os alunos na produção textual, mas principalmente como ferramenta para o desenvolvimento de diversas competências e habilidades sociodiscursivas e textuais.

3.2 ENSINAR GÊNEROS TEXTUAIS?

Desde o nascimento, o ser humano é exposto progressivamente aos gêneros textuais, de modo que, intuitivamente, vai assimilando regras e propriedades de variados gêneros, muito antes de serem inseridos em práticas sistemáticas de ensino (MACHADO E CRISTÓVÃO, 2006). Isso levantou, por muito tempo, discussões entre os estudiosos da Didática de Línguas, no sentido de definir o que deve ser ensinado ou não. Como os gêneros textuais são construções consolidadas pelos usos sociais, por que ensiná-los?

Marcuschi (2008) defende que na escola deve-se privilegiar a reflexão sobre a língua, deslocando-se do ensino prioritariamente normativo para um ensino mais reflexivo. Para o autor, a escola não deve ensinar aquilo que o aluno já sabe, nem reprimir as capacidades de interação que eles já possuem, mas considerar os textos em suas condições de produção, mudando o foco “da palavra aos textos e deste para toda a análise e produção de gêneros textuais. É a forma de chamar a atenção do aluno para a real função da língua na vida diária e nos seus modos de agir e interagir.” (MARCUSCHI, 2008, p. 55 - 56).

A didática de língua a partir da noção de gêneros permite a mobilização de diversas capacidades que serão demandas dos alunos no agir por meio da língua na vida cotidiana, relacionando saberes já internalizados com saberes a se aprimorar. Dentre essas capacidades, Cristóvão e Beato-Canato (2016) destacam:

a) Adaptar sua produção de linguagem ao contexto de produção, ou melhor, às representações do ambiente físico, do estatuto social dos participantes e do lugar social onde se passa a interação (capacidades de ação); b) Adequar a infraestrutura geral de seu texto (capacidades discursivas); c) Realizar as operações implicadas na produção textual e de sentidos (capacidades linguístico-discursivas). (CRISTÓVAO; BEATO-CANATO, 2016, p. 64)

O entendimento de que a escola não ensina língua, mas deve ensinar as várias formas de uso dela, inclusive aquelas menos corriqueiras, é amplamente aceito e defendido por estudiosos brasileiros como Marcuschi (2008), Possenti (1996), Bagno (1999) entre outros. Com isso, o que os autores defendem é que muitas habilidades de interação pela língua começam a ser desenvolvidas fora do ambiente escolar.

A respeito disso, Schneuwly e Dolz (2004) assumem que a apropriação das práticas de linguagem começa no contexto familiar, muito antes de a criança ter suas primeiras experiências de ensino-aprendizagem formal – em instituições de ensino. Mesmo aqueles que não tiveram acesso à escola, aprendem e desenvolvem habilidades sociodiscursivas na vida, nas interações sociais: no trabalho, na igreja, no bairro etc. Entretanto, os autores salientam que determinadas práticas, por exemplo, aquelas relacionadas aos eventos formais de uso da escrita e da oralidade, são aprendidas e ensinadas primeiramente na escola.

Além disso, é preciso ter ciência do papel formador da escola, na preparação de sujeitos capazes de (inter)agirem na sociedade de forma consciente, crítica, reflexiva e emancipatória. O conhecimento, a aprendizagem e o desenvolvimento exponencial das habilidades do indivíduo são, sem minimizar os entraves impostos por demais circunstâncias, os caminhos que possibilitarão ascensão e inserção social para alunos que vivem às margens da sociedade, privados de direitos, garantias sociais e expectativas futuras.

Assim, é papel da escola promover, da melhor forma possível e o máximo que puder, o desenvolvimento das competências comunicativas dos educandos. A respeito da natureza performativa dos gêneros e diante do impasse de definir se os gêneros textuais podem ou não ser objetos de ensino, Oliveira conclui que:

Se entendemos “ensino” como “instrução”, é evidente que não poderemos ensinar os gêneros. O que nesse sentido se ensina é a sua dimensão textual e fazer isso é ter uma visão parcial dos gêneros. Se entendermos como ‘imersão’, assumimos que os gêneros podem ser objetos de ensino, uma vez que a sua apropriação ocorre de modo situado, orientado por propósitos reais. (OLIVEIRA, 2010, p. 340)

Com isso, a autora defende que, na verdade, não se deve ensinar gêneros textuais, mas promover no trabalho escolar a aprendizagem *com gêneros textuais*, considerados como “instrumentos mediadores da ação humana no mundo – em

termos didáticos, o eixo organizador das atividades com a linguagem” (OLIVEIRA, 2010 p. 340).

Esse entendimento também é sustentado pelos teóricos do ISD, a exemplo de Bronckart (2006). Segundo o autor, os gêneros textuais não são propriamente objetos de ensino, mas assim como são usados como quadros gerais de atividade social por meio dos quais se realizam as ações de linguagem, também podem servir de modelo para o desenvolvimento das competências linguísticas no âmbito escolar. O teórico defende uma didática para o ensino de língua a partir de gêneros de textos por serem eles modelos, cujos atributos semióticos são mais ou menos identificáveis, mas também são veiculadores de “indexações sociais”:

[...] cada gênero, necessariamente, é objeto de avaliações sociais, ele é visto como sendo adaptado para comentar um determinado agir geral, como possível de ser mobilizado em uma outra situação de interação ou como tendo um determinado valor estético. Além disso, esses gêneros são também objetos de processos de conhecimento (eles foram descritos, estudados etc.), no fim dos quais, encontram-se dotados de rótulos que podem ter menor ou maior estabilidade. (BRONCKART, 2008, p. 88)

O ISD contou também com contribuições do pensamento de Saussure, tomando a noção de signos enquanto entidades representativas que integram representações individuais e “representações sociais de representações individuais” (BRONCKART, 2006b, p. 6). O postulado de Saussure sobre a arbitrariedade entre significado e significante, para Bronckart, valida empiricamente a teoria do esquema desenvolvimental de Vygotsky. Isso porque são as *atividades sociolinguageiras* que produzem, na prática, as formas em que as representações humanas são organizadas.

Nesse sentido, os gêneros textuais oferecem o quadro didático para a aprendizagem dos vários aspectos de uso da língua. São modelos passíveis de análise e que contêm indícios de diversas naturezas, capazes de fazer conhecer os sujeitos e os grupos sociais envolvidos, bem como suas interações e formações discursivas. Essa proposta visa a substituição do ensino restrito aos aspectos meramente formais do texto e às variantes cultas da língua, passando a considerar as várias faces dos fenômenos de linguagem, integralmente, no todo e nas partes.

Trata-se, na prática, de proporcionar ao aluno situações interacionais verossímeis, mediadas por gêneros, levando em conta os conhecimentos, as competências e as habilidades que os alunos já possuem em direção às que ainda precisam dominar. Com base nos pressupostos básicos discutidos até aqui, buscamos verificar a seguir como o atual documento regulamentador dos programas curriculares das escolas no Brasil – a BNCC, determina o ensino de língua portuguesa no ensino fundamental – anos finais.

4. A BNCC E A “NOVA” PROPOSTA DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA MATERNA

Conforme mencionado anteriormente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é hoje um dos principais documentos norteadores da educação escolar no Brasil. O documento organiza sistematicamente as aprendizagens essenciais que os estudantes precisam desenvolver ao longo das três etapas da educação básica: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.

A implementação de suas disposições são, portanto, de responsabilidade de todo o sistema educacional nacional, em regime de colaboração com os sistemas estaduais, municipais e distrital. Apesar desse pacto interfederativo, os sistemas de ensino com suas respectivas redes e instituições têm sua autonomia garantida para complementar com a parte diversificada os seus currículos e fazer as devidas adaptações às necessidades de seus alunos.

Os programas de ensino devem levar em conta os contextos socioeconômico e cultural da comunidade escolar, bem como as características dos alunos. Assim, com apoio de todos os agentes envolvidos, é preciso “contextualizar os conteúdos dos componentes curriculares, identificando estratégias para apresentá-los, representá-los, exemplificá-los, conectá-los e torná-los significativos.” (BNCC, 2018, p. 16).

O fortalecimento da autonomia do estudante é destacado ao longo de todo o documento. A etapa do ensino fundamental - anos finais é tomada na BNCC como uma fase em que “os jovens assumem maior protagonismo em práticas de linguagem realizadas dentro e fora da escola.” (BRASIL, 2018, p. 136). Nesse aspecto, a base estabelece que o contato dos alunos com gêneros textuais deve partir de práticas de linguagem já experimentadas pelos jovens em direção a novas vivências, com novos gêneros, o que se coaduna com a perspectiva teórica aqui abordada.

No componente Língua Portuguesa, amplia-se o contato dos estudantes com gêneros textuais relacionados a vários campos de atuação e a várias disciplinas, partindo-se de práticas de linguagem já vivenciadas pelos jovens para a ampliação dessas práticas, em direção a novas experiências. (BRASIL, 2018, p. 136)

Nessa mesma perspectiva, o paradigma didático-metodológico proposto por Schneuwly e Dolz (2004), principais teóricos do ISD, parte do enquadramento organizacional e funcional do gênero textual e leva em conta os conhecimentos de referência, os objetivos de ensino e as capacidades observáveis dos aprendizes, conforme ressalta Guimarães (2006). As capacidades que os alunos já apresentam devem ser consideradas nas práticas de intervenção para o desenvolvimento de novas competências e habilidades.

Pensando em uma formação integral do indivíduo, a BNCC fundamenta-se pedagogicamente no desenvolvimento de competências e habilidades. A concepção de competência nela assumida é a de “mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p. 8).

Tais habilidades, segundo o documento da BNCC, podem ser práticas, cognitivas e socioemocionais, o que torna o ensino a partir de gêneros de textos ainda mais oportuno. Vale destacar que essa orientação do trabalho escolar pautado no aprimoramento de competências não é absolutamente inovadora:

O conceito de competência, adotado pela BNCC, marca a discussão pedagógica e social das últimas décadas e pode ser inferido no texto da LDB, especialmente quando se estabelecem as finalidades gerais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Além disso, desde as décadas finais do século XX e ao longo deste início do século XXI, o foco no desenvolvimento de competências tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos. (BRASIL, 2018, p. 13)

Tais noções indicam o que os educandos devem “saber” e o que devem “saber fazer”. Trabalhar com o desenvolvimento de competências e habilidades implica possibilitar uma aprendizagem significativa, que simule da forma mais real possível, as práticas de linguagem efetivas. Diante do exposto na seção anterior, é notável que essa compreensão fundamenta a proposta de didatização de gêneros textuais do Interacionismo Sociodiscursivo.

A respeito dos gêneros textuais, Antunes (2002) propunha que, quer seja no ensino fundamental, quer seja no ensino médio, a escolha das atividades e dos conteúdos de cada unidade em cada uma das séries deve ser organizada a partir de um determinado gênero, sendo ele tomado como objeto de ensino para aprendizagem das habilidades de leitura, escrita, oralidade e análise linguística.

Desse modo, ao final do ano escolar, os alunos teriam contato com uma variedade de gêneros pertencentes a diversos domínios de circulação sociodiscursiva. A partir das práticas de uso da língua o professor poderia abordar o evento linguístico de modo integral, não somente em seu aspecto intratextual e imediato, mas considerando também os demais aspectos sociodiscursivos e pragmáticos, alicerçados pelo ISD. A língua é concebida como um sistema heterogêneo e dinâmico, que sofre influências e se constitui a parte dos usos.

A organização da BNCC se dá por áreas do conhecimento e a estruturação de suas disposições levam em conta precisamente as noções de práticas de linguagem e de gêneros textuais. Na BNCC, há quatro componentes curriculares que integram a área de linguagens: língua portuguesa, arte, educação física e língua inglesa.

Ressalte-se que o foco desta pesquisa recai sobre o componente de língua portuguesa na etapa do ensino fundamental – anos finais. A etapa do ensino fundamental é dividida na BNCC em dois grupos de séries: anos iniciais, do 1º ao 5º ano, e anos finais, do 6º ao 9º ano. Ao chegar nos anos finais, os alunos já devem ter desenvolvido diversas habilidades nos anos anteriores, sendo então a vez de aprimorar e ampliar o seu repertório de conhecimentos linguísticos, sociodiscursivos, socioemocionais, culturais etc.

Para o componente de Língua Portuguesa, na etapa do ensino fundamental – anos finais, a BNCC organiza conteúdos, competências e habilidades em torno dos seguintes eixos integradores:

- a) Oralidade;
- b) Leitura/escuta;
- c) Produção (escrita e multissemiótica);
- d) Análise linguística/semiótica

O agrupamento de cada um desses eixos é denominado no documento como *práticas gerais de linguagem*. Além delas, a BNCC elenca uma série de *práticas de linguagem específicas* que devem ser enfatizadas na sala de aula e são traduzidas em habilidades que os alunos devem desenvolver, ou melhor, saber fazer. De igual modo, a base define *competências gerais e específicas* para cada componente curricular que devem ser trabalhadas e aprimoradas. A concepção de linguagem como prática/atividade subjaz à abordagem definida para o ensino da língua:

[...] nos Anos Finais do Ensino Fundamental, os conhecimentos sobre a língua, sobre as demais semioses e sobre a norma-padrão se articulam aos demais eixos em que se organizam os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de Língua Portuguesa. Dessa forma, as abordagens linguística, metalinguística e reflexiva ocorrem sempre a favor da prática de linguagem que está em evidência nos eixos de leitura, escrita ou oralidade. (BRASIL, 2018, p. 139)

Fica claro que a BNCC não minimiza o lugar da norma-padrão na didática de língua materna, ao contrário, esse lugar é garantido, porém passa a coexistir ao lado do estudo das demais semioses e considerando as práticas de linguagem, bem como a abordagem reflexiva e contextualizada. Esses conhecimentos não devem ser tomados “como uma lista de conteúdos dissociados das práticas de linguagem, mas como propiciadores de reflexão a respeito do funcionamento da língua no contexto dessas práticas”. (BRASIL, 2018, p. 139).

Por isso, os eixos integradores das práticas de linguagem são organizados na BNCC por *campos de atuação*. Para os anos finais do ensino fundamental, a base estabelece quatro campos de atuação para que a aprendizagem possa ocorrer efetivamente contextualizada:

- Campo artístico-literário;
- Campo das práticas de estudo e pesquisa;
- Campo jornalístico-midiático;
- Campo de atuação na vida pública.

Tal organização busca fornecer ao aluno o efetivo contato com as práticas de linguagem enquanto derivadas da vida social e, simultaneamente, situá-las em contextos significativos para eles (BRASIL, 2018). Marcuschi explica que os

gêneros são institucionalmente marcados pelos domínios discursivos em que se realizam. Para o autor, tais domínios indicam as instâncias discursivas em que a interação ocorre, e cita como exemplos os discursos jurídico, religioso e jornalístico.

Esses domínios discursivos são englobados na classificação usada na BNCC por campos de atuação. Todavia, conforme reforçado por Marcuschi, “domínio discursivo constitui muito mais uma esfera da atividade humana no sentido bakhtiniano do termo do que um princípio de classificação de textos”. (MARCUSCHI, 2008, p. 155). Não se trata, portanto, de uma forma de classificar os textos, mas considerar os quadros sociodiscursivos em que os textos de determinados gêneros efetivamente são usados, para que na prática docente, sejam levados em conta também os aspectos discursivos, histórico-culturais.

A proposta pretende situar a abordagem da didática de língua, tornando-a significativa por fazer referência aos usos concretos da língua no âmbito social. De igual maneira, não se pode estudar os gêneros dos respectivos campos de forma absolutamente dissociada dos demais campos e contextos de interação, conforme aponta o documento da BNCC:

É preciso considerar, então, que os campos se interseccionam de diferentes maneiras. Mas o mais importante a se ter em conta e que justifica sua presença como organizador do componente é que os campos de atuação permitem considerar as práticas de linguagem – leitura e produção de textos orais e escritos – que neles têm lugar em uma perspectiva situada, o que significa, nesse contexto, que o conhecimento metalinguístico e semiótico em jogo – conhecimento sobre os gêneros, as configurações textuais e os demais níveis de análise linguística e semiótica – deve poder ser revertido para situações significativas de uso e de análise para o uso. (BRASIL, 2018, p. 85)

Os campos de atuação da BNCC representam o que Bronckart (2006) denominou de “mundos discursivos”; são os domínios sociodiscursivos em que as práticas de linguagem efetivamente ocorrem. Para o autor, nesses campos articulam-se as representações individuais e coletivas, que dialogam entre si e são importantes para a construção identitária do aprendiz, mas também para a promoção de práticas de interação reflexivas, fundadas na consciência de si e do outro na vida social.

A partir desses domínios sociais de circulação de textos reais, é feita a seleção dos gêneros e das atividades procedimentais necessárias para o desenvolvimento das competências textuais e discursivas dos estudantes. Também nesse sentido, Antunes defende que:

Os textos não são determinados simplesmente por seus elementos imanentes. Vão além e atingem fatores contextuais que, na verdade, o condicionam, o determinam e lhe conferem propriedade e relevância. Ou seja, é preciso chegar ao nível das

práticas sociais e ao nível das práticas discursivas, onde, de fato, se definem as convenções do uso adequado e relevante da língua. (ANTUNES, 2002 p. 68)

O rol de sugestão de gêneros sugeridos na BNCC para cada prática de linguagem é bastante amplo e diversificado – desde gêneros tradicionais, como notícia de jornal, romance, conto, a gêneros contemporâneos, como *podcast*, *meme*, *gif*, *fanfic* etc. Convém lembrar que a BNCC advoga uma formação escolar que parte da noção de *educação integral*, na medida em que se compromete com a promoção de aprendizagens que estejam em sintonia com “[...] as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea.” (BRASIL, 2018, p. 14).

Promover no estudo da língua o contato com gêneros textuais variados faz parte do paradigma maior, assumido pela BNCC, que toma por unidade de ensino da língua as práticas de linguagem situadas em contextos reais de interação social. Essa mudança nas atividades escolares potencializa o estímulo aos hábitos de leitura e escrita e fomenta o interesse dos alunos em assumir uma postura investigativa dos diversos usos da língua. Tal empresa requer uma real abertura quanto à ampliação do repertório de gêneros textuais que servirão de objeto instrumentalizador da aprendizagem:

O que pode parecer um gênero menor (no sentido de ser menos valorizado, relacionado a situações tidas como pouco sérias, que envolvem paródias, chistes, remixes ou condensações e narrativas paralelas), na verdade, pode favorecer o domínio de modos de significação nas diferentes linguagens [...]. (BRASIL, 2018, p. 69).

Ao organizar os conteúdos e objetivos de aprendizagem em torno *de práticas de linguagem, de competências e de habilidades*, o foco do ensino se volta para a formação de um sujeito mais ativo e participativo no seu processo de aprendizagem. Na BNCC, o aluno é concebido enquanto sujeito que se constitui e constitui a realidade que o cerca a partir das atividades sociointeracionais:

A compreensão dos estudantes como sujeitos com histórias e saberes construídos nas interações com outras pessoas, tanto do entorno social mais próximo quanto do universo da cultura midiática e digital, fortalece o potencial da escola como espaço formador e orientador para a cidadania consciente, crítica e participativa (BRASIL, 2018, p. 62)

Em concordância com os pressupostos do ISD, a BNCC considera que “as atividades humanas se realizam nas práticas sociais, mediadas por diferentes linguagens: verbal, corporal, visual, sonora e, contemporaneamente, digital.”

(BRASIL, 2018, p. 63). Conforme visto na seção anterior, esse entendimento de linguagem enquanto atividade humana situada e no âmbito social, encontra ampla discussão nos estudos de Bronckart (2008 e 2006) e de seus seguidores.

A perspectiva de linguagem enquanto atividade humana, adotada pela BNCC, também vem ratificar aquela já assumida em documentos precedentes, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em que a linguagem é “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade [...]”. (BRASIL, 1998, p. 20).

Assim, a concepção de língua assumida na BNCC (BRASIL, 2018, p. 87) volta-se para a compreensão da “língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso”, conforme enunciado da Competência 1 do rol de competências específicas para o ensino de LP no ensino fundamental. Além dela, destacamos as competências 5 e 7, respectivamente:

- Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual.
- Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias. (BRASIL, 2018, p. 87)

De acordo com o documento, o desenvolvimento das competências e habilidades deve ocorrer de modo contextualizado e “por meio da leitura de textos pertencentes a gêneros que circulam nos diversos campos de atividade humana.” (BRASIL, 2018, p. 75). Assim, o texto é tomado como unidade de trabalho, porém posto em função do gênero a que pertence, relacionando-se nessa perspectiva aos aspectos sociodiscursivos envolvidos e à variação linguística como fenômeno imanente aos usos da língua.

Diante do exposto, nota-se a expressa adesão na BNCC a um paradigma de ensino de língua materna instrumentalizado por meio de gêneros textuais. O documento ratificou no sistema educacional brasileiro a intenção didático-pedagógica de promover a aprendizagem de língua materna com esses parâmetros que se operacionalizam na ampliação do repertório de gêneros e dos domínios de circulação de textos. Não se deve mais privilegiar somente, por exemplo, os gêneros canônicos da literatura portuguesa, como parâmetros de boa escrita.

É evidente o contraste entre os pressupostos da proposta do ISD, muitos deles subjacente à BNCC, e o ensino tradicional de língua portuguesa que vem sendo feito ainda, insistentemente, nas escolas brasileiras. As concepções de linguagem e de língua foram redefinidas, tal como propostas pelos princípios básicos do ISD, ao que comenta Rosalvo Pinto:

Em todo o processo de desenvolvimento humano a linguagem desempenha um papel decisivo, fundamental e insubstituível. Porém, não a linguagem entendida como sistema, estrutura ou código, mas como uma "atividade" em sua perspectiva social e discursiva. (PINTO, 2007, p. 112).

No quadro teórico e metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo, por influência dos estudos de Vygotsky, a linguagem assume importância fundamental nos processos de desenvolvimento humano. A linguagem tem um papel intermediador da aprendizagem e integra todas as inter(ações) linguísticas, inclusive as que ocorrem entre professor e aluno.

Nesse sentido, Rosalvo Pinto (2007, p. 117) enfatiza que isso é ainda mais relevante nos processos educativos/formativos, em que “[...] a linguagem é tomada como atividade discursiva; e o texto, como unidade básica de ensino”. É nesse sentido que a apreensão dessas concepções por parte dos professores se torna ainda mais oportuna e pertinente.

Considerando a linguagem como uma atividade sócio-histórica, as concepções de leitura e produção textuais, por consequência, também são redefinidas, passando a serem tomadas enquanto *ações de linguagem*, conforme defendem Cristóvão e Beato-Canato (2016), ou como *práticas de linguagem*, conforme a denominação adotada na BNCC (2018).

Embora sejam termos diferentes, a noção de *prática*, nessa discussão, é intercambiável com a noção de *ação*, conforme apontam as autoras: “tanto a compreensão quanto a produção escrita são compreendidas como práticas sociais linguageiras, ou seja, como formas de agir na sociedade”. (CRISTÓVÃO; BEATO-CANATO, 2016). Mesmo nas produções teóricas do ISD, constantemente os termos *prática* e *ação* são empregados para se referir à ideia de linguagem enquanto prática, não apenas tomada em termos abstratos e teóricos, mas atitudinais e interacionais.

Tais disposições apontam também, inevitavelmente, para uma mudança na concepção de ensino, no sentido de deixar de abandonar a prática instrucional e prescritiva de uma visão idealizada da língua para assumir uma concepção de ensino de língua enquanto práticas didático-metodológicas de imersão nas atividades de linguagem, mediadas por instrumentos sociais, para desenvolver competências sociointeracionais.

Diante das reflexões aqui apresentadas, é preciso salientar que o ISD não dá conta de todas as implicações teórico-metodológicas oriundas do contexto escolar de ensino-aprendizagem, nem mesmo é assumido expressamente pela BNCC como paradigma teórico-metodológico exclusivo. A noção de Sequência Didática, modelo do ISD, não foi eleita expressamente pelo documento em questão. A variedade de propostas/modelos de didatização de gêneros textuais sugere a falta de consenso existente quanto ao tema, inviabilizando, por suposição, a aderência expressa a um único paradigma/modelo, em detrimento dos outros, sobretudo porque a BNCC foi um documento de elaboração coletiva.

O que deve ser buscado e garantido é uma discussão teórica e metodológica permanentemente aberta, interdisciplinar, colaborativa, heterogênea e crítica. Para dar conta da diversidade de fatores circunstanciais, de públicos almejados e de conteúdos temáticos, é preciso lançar mão de diferentes construções teóricas e experiências práticas, a fim de implementar a prática docente com diferentes subsídios que atendam às diferentes necessidades dos aprendizes e seus contextos de aprendizagem.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A didatização de gêneros textuais nos estudos sobre ensino aprendizagem de língua portuguesa no Brasil esteve subjacente às recomendações dos PCN e encontra-se presente também e de forma contundente na BNCC. Isso reflete uma ampla adesão por parte dos pesquisadores do ensino de português no Brasil e do Estado brasileiro aos denominados modelos didáticos de gêneros.

Embora o debate seja muito amplo, a respeito da didática de gêneros de texto ou gêneros do discurso, muitas questões exigem constante aprofundamento e debate. Ademais, diversos foram os teóricos que influenciaram em maior ou menor grau o modelo proposto pelo Interacionismo Sociodiscursivo. Ainda assim, esse modelo é um entre outros que têm se apresentado com sutis ou marcantes distinções dos demais modelos teóricos, que possivelmente também oportunizaram contribuições na elaboração da BNCC – sobretudo em razão de sua elaboração coletiva, que contou com participação de pesquisadores e professores em exercício da educação básica.

As disposições da BNCC sobre a didática de língua materna mediada por gêneros textuais não são completamente uma novidade na legislação educacional brasileira, mas muitos professores ainda enfrentam dificuldades nessa transposição, em parte em virtude da profusão de vertentes teóricas que subsidiam a temática. Por outro lado, essa tendência não é conhecida por todos. Diante disso, é preciso intensificar as medidas no sentido de melhor (in)formar os professores sobre as mudanças que buscamos promover no ensino, mas também prepará-los para o constante debate crítico e reflexivo das concepções assumidas.

Com base nas considerações e reflexões teóricas apresentadas, identificamos um alinhamento entre a BNCC e os pressupostos do ISD sobre a instrumentalização da didática de línguas a partir de gêneros textuais. Assim como estabelecido na BNCC, o ISD defende que a aprendizagem da língua ocorre de forma situada, entre as práticas e as atividades de linguagem. No fazer e no inter(agir) por meio da linguagem, os gêneros textuais são, portanto, os parâmetros genéricos de referência intermediários para essa aprendizagem (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004).

A BNCC assume essa natureza referencial e repertorial ao elencar uma série de possibilidades de gêneros que podem ser trabalhados em cada um dos campos de atuação da atividade humana. O intuito é proporcionar na sala de aula experiências de aprendizagem com um amplo repertório de gêneros, favorecendo a diversidade de situações de leitura e produção de texto. Nada obstante, é possível que haja contradições e desencontros entre a proposta do ISD e as disposições da BNCC, o que levanta uma possibilidade de pesquisa pertinente.

Assim, conforme preconizado por Oliveira (2010, p. 342), o objeto ensinável são os mecanismos constitutivos do texto, não o gênero textual em si. Além disso, para que seja possível o ensino com gêneros textuais, é preciso assumir uma concepção diferente de ensinar, passando da mera instrução para “um processo de imersão na prática social” mediada por instrumentos concretos de uso da língua: textos de variados gêneros.

As práticas contextualizadoras da leitura e da escrita na escola devem oportunizar a abordagem dos gêneros não como um fim em si mesmos, mas como meio/instrumento. Nessa perspectiva, o que se defende é ensinar com gêneros e não ensinar os gêneros. O ensino de língua materna deve ser, portanto, situado no tempo e espaço em que a vida dos aprendizes acontece.

As discussões apresentadas a respeito da didática de gêneros apontam para a escolha dos processos de produção e recepção de textos como objetos de ensino de língua portuguesa, sendo o texto tomado como enquadramento funcional do gênero ao qual pertence. Trata-se de promover um estudo da língua a partir de textos considerando o gênero como parâmetro interacional e funcional de uso da língua, o que inclui não somente a dimensão intratextual do evento de interação, mas os parâmetros e implicações discursivas e sociais envolvidos.

Por fim, defendemos a necessidade de estimular as pesquisas em torno das práticas de implementação das políticas educacionais nos sistemas de ensino, bem como das dissonâncias em torno das concepções teórico-didáticas subjacentes BNCC e a relação de conflito que pode haver na transposição dessas disposições. Esse esforço demanda investigar também como essas determinações dos documentos oficiais estão sendo efetivamente implementados nos livros didáticos, bem como nos programas de formação inicial e continuada de professores.

Referências

ANTUNES, Irandé Costa. Língua, gêneros textuais e ensino: considerações teóricas e implicações pedagógicas. **Perspectiva**, v. 20, n. 1, p. 65-76, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/%25x>. Acesso em: 7 out. 2021.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. São Paulo: Editora Loyola, 1999.

BAKTHIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da criação verbal**. Martins Fontes, 2011.

BONINI, Adair. Ensino de gêneros textuais: a questão das escolhas teóricas e metodológicas. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, v. 37, p. 7-23, 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639323>. Acesso em: 7 out. 2021.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. Terceiro e quarto ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas: Mercado de Letras, 2006a.

BRONCKART, Jean-Paul. Interacionismo Sociodiscursivo: uma entrevista com Jean Paul Bronckart. Revista Virtual de Estudos da linguagem- ReVEL. Vol. 4. n. 6, 2006b. Disponível em: www.revel.inf.br. Acesso em: 7 out. 2021

BRONCKART, Jean-Paul. **O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores**. Tradução: Anna Rachel Machado, Maria Meirelles Matencio. Campinas: Mercado das Letras, 2008.

BRONCKART, Ecaterina Bulea. Linguagem como atividade, linguagem na atividade, linguagem sobre a atividade: elementos para uma discussão crítica. Tradução de Jaci Brasil Tonelli e revisão de Luzia Bueno e Eliane Gouvêa Lousada. In: LOUSADA, Eliane Gouvêa *et al* (Org.) **As unidades semióticas em ação: estudos linguísticos e didáticos na perspectiva do interacionismo sociodiscursivo**. Campinas: Mercado de Letras, 2017.

BRONCKART, Jean-Paul. Os gêneros de texto, quadros organizadores da "verdadeira vida" dos signos. In: LOUSADA, Eliane Gouvêa *et al* (Org.) **As unidades semióticas em ação: estudos linguísticos e didáticos na perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo**. Campinas: Mercado de Letras, 2017.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes; BEATO-CANATO, Ana Paula Marques. A formação de professores de línguas para fins específicos com base em gêneros textuais. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 32, p. 45-74, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-44504428105967036>. Acesso em: 7 out. 2021

SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Editora Cultrix, 2008.

GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos. Construindo propostas de didatização de gênero: desafios e possibilidades. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 6, n. 3, p. 347-374, 2010. Disponível em: http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/341. Acesso em: 7 out. 2021

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, Regina (Org.). **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

MACHADO, Anna Rachel; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 6, n. 3, p. 547-573, 2006. Disponível em: http://portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/349. Acesso em: 7 out. 2021

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

OLIVEIRA, Maria do Socorro. Gêneros textuais e letramento. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, vol. 10, n. 2, p. 325-345, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1984-63982010000200003>. Acesso em: 7 out. 2021

PINTO, Rosalvo. O Interacionismo Sociodiscursivo, a inserção social, a construção da cidadania e a formação de crenças e valores do agir individual. *In*: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; MACHADO, Anna Rachel; COUTINHO, Antônia. (Org.) **O Interacionismo Sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

RIBEIRO, Ana Elisa. Letramento digital: um tema em gêneros efêmeros. **Revista da ABRALIN**, v. 8, n. 1, p. 15-38, jan./jun. 2009. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1002>. Acesso em: 07 out. 2021

ROJO, Roxane; BARBOSA, Jacqueline P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. *In*: **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização: Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização: Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

TAGLIANI, Dulce Cassol. O livro didático como instrumento mediador no processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa: a produção de textos. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 11, p. 135-148, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1984-63982011000100008>. Acesso em: 7 out. 2021

VYGOTSKY, Lev Semionovich *et al.* **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

Para citar este artigo

BRITO, S. N. de L.; ARRUDA, F. E. C. Gêneros textuais e ensino de Português: reflexões e contribuições do interacionismo sociodiscursivo. **Macabéa – Revista Eletrônica do Netlli**, Crato, v. 10, n. 8, 2021, p. 277-304.

Os autores

SABRINA NAYARA DE LIMA BRITO é graduada em Letras pela Universidade Regional do Cariri (URCA).

FRANCISCO EDMAR CIALDINE ARRUDA é professor do Departamento de Línguas e Literaturas da Universidade Regional do Cariri (URCA), doutor em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará (UECE).