

## A ABORDAGEM DOS GÊNEROS TEXTUAIS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO MÉDIO: UMA ANÁLISE À LUZ DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO (ISD)

Willian Francisco de Moura\*

Marcia Miranda Chagas Vale\*\*

**RESUMO:** A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reafirmou a importância do texto, em seus diferentes gêneros, como um dos objetos centrais no ensino de linguagens. Nesse panorama, este artigo tem como objetivo geral analisar a abordagem dos gêneros textuais no livro didático de português (LDP) do Ensino Médio à luz do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), uma vez que essa teoria considera os gêneros de texto como práticas sociais que desempenham funções específicas em situações comunicativas. Os gêneros são interpretados a partir das interações sociais e dos contextos nos quais estão inseridos. Desse modo, a pesquisa está fundamentada nos pressupostos teóricos de autores como Bronckart (2006; 2012), Schnewly e Dolz (2004), Marcuschi (2008) e a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018). Do ponto de vista epistemológico, trata-se de uma pesquisa aplicada, com objetivos exploratórios. No que tange aos procedimentos técnicos, temos uma pesquisa bibliográfica e documental e de abordagem qualitativa. Abordamos discussões sobre os gêneros de texto em sala, tendo como base o ISD e as discussões propostas na BNCC (Brasil, 2018) e, por fim, promovemos uma análise de dois capítulos, os quais estão inseridos em dois livros didáticos do Ensino Médio do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD/2021). Concluímos que a simples apresentação de um gênero de texto em um livro didático não oportuniza ao estudante compreender as especificidades desse gênero nas práticas sociais, mas, ainda assim, algumas obras apresentam o texto de modo superficial ou, até mesmo, apenas para a inserção de conteúdos de análise linguística.

**Palavras-chave:** Livro Didático de Português (LDP); Interacionismo Sociodiscursivo (ISD); Gêneros Textuais.

**ABSTRACT:** The Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reaffirmed the importance of texts, in their different genres, as one of the central objects in language teaching. Within this framework, this article aims to analyze the approach to textual genres in high school Portuguese textbooks in light of Socio-Discursive Interactionism (SDI), since this theory considers text genres as social practices that fulfill specific functions

---

\* Doutorando em Letras pelo Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo (UPF), na linha de pesquisa Leitura e Formação do leitor. Mestre em Letras pela Universidade Federal de Lavras (UFLA/2023). Licenciado em Letras - Inglês (UNESA) e Pedagogia (UEG). Docente efetivo do Instituto Acadêmico de Educação e Licenciaturas - IAEL da Universidade Estadual de Goiás (UEG) - Campus Norte e da Secretaria de Estado da Educação de Goiás – SEDUC GO. E-mail: willian.f.m40@gmail.com.

\*\* Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo (UPF), na linha de pesquisa: Leitura e formação do leitor. Mestra em Teoria Literária pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual do Maranhão. Graduada em Licenciatura Plena em Letras-Português pela Universidade Estadual do Piauí. Professora Efetiva da Rede Estadual do Maranhão. Professora do Programa de Formação de Professores (PARFOR) da Universidade Federal do Piauí (UFPI) no curso de Licenciatura em Letras Vernáculas. E-mail: marciamirandavale@gmail.com.

in communicative situations. Genres are interpreted based on social interactions and the contexts in which they are embedded. Thus, the research is grounded in the theoretical assumptions of authors such as Bronckart (2006; 2012), Schneuwly and Dolz (2004), Marcuschi (2008), and the Base Nacional Comum Curricular (Brazil, 2018). From an epistemological perspective, this is an applied research study with exploratory objectives. Regarding technical procedures, it involves bibliographic and documentary research with a qualitative approach. We address discussions on textual genres in the classroom based on SDI and the discussions proposed in the BNCC (Brazil, 2018). Finally, we conduct an analysis of two chapters from two high school textbooks included in the Plano Nacional do Livro Didático (PNLD/2021). Our findings indicate that the mere presentation of a text genre in a textbook does not allow students to fully understand its specificities in social practices. Nevertheless, some works present texts in a superficial manner or solely as a means to introduce linguistic analysis content.

**Keywords:** Portuguese Textbook; Socio-Discursive Interactionism (SDI); Textual Genres.

## INTRODUÇÃO:

A Base Nacional Comum Curricular, doravante, BNCC (Brasil, 2018), propôs, entre outras mudanças, uma reestruturação curricular no ensino em todas as etapas da Educação básica, pois criou um conjunto de aprendizagens e habilidades que todo estudante brasileiro deve desenvolver ao longo do ciclo de escolarização básica, seja no ensino público ou no privado. O ensino de língua portuguesa e recursos pedagógicos como o livro didático de português (LDP), seguindo esse processo de atualização, também passaram por adequações, colocando, mais uma vez, o texto como o objeto central nos estudos de língua em sala de aula. E parte-se desta proposição a articulação do trabalho a ser delineado, cujo objetivo geral é de analisar a abordagem dos gêneros textuais<sup>1</sup> no Livro didático de Português do Ensino Médio à luz do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD).

Para isso, partimos do pressuposto de que, embora a BNCC (Brasil, 2018) proponha uma abordagem curricular que valoriza os gêneros textuais, muitos LDP não dispõem de atividades verdadeiramente enriquecedoras sobre a diversidade de gêneros presentes na sociedade e seus usos nas práticas sociais de linguagem, limitando-se a abordá-los de maneira superficial ou apenas como pretexto para o

---

<sup>1</sup>Optamos pelo termo "gêneros textuais" com base na distinção teórica presente na literatura da área. Segundo Marcuschi (2008), os gêneros textuais são manifestações concretas da linguagem, caracterizadas por sua funcionalidade e recorrência em práticas sociais diversas. Já os gêneros discursivos, conforme Bakhtin (1992), envolvem uma abordagem mais ampla, vinculada às esferas de atividade humana e às condições ideológicas e históricas da enunciação. Como esta pesquisa se concentra na abordagem dos gêneros no ensino de língua portuguesa e na forma como aparecem nos livros didáticos, privilegiamos o conceito de gêneros textuais, que se alinha melhor à perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) adotada no estudo.

ensino de conteúdos gramaticais. Para alcançar o objetivo proposto, delimitamos nossas análises a partir do Interacionismo Sociodiscursivo, também denominado ISD, corrente teórica que ganhou visibilidade a partir da década de 1980 com a publicação de trabalhos de um grupo de pesquisadores da Universidade de Genebra.

Essa corrente tem como principal influência a perspectiva do interacionismo social de Vygotsky. Segundo Bronckart (2012), o Interacionismo Sóciodiscursivo se ocupa, de modo central, do papel que a linguagem desempenha, mais especificamente, às práticas de linguagem na constituição e no desenvolvimento das capacidades epistêmicas e praxiológicas (ordem do saber e do agir, respectivamente). Ademais, essa matriz teórica aborda que toda e qualquer texto se constitui na e pela interação.

O ISD entende a linguagem humana como uma prática social e que se manifestam mediante a diversos gêneros. Desse modo, quando a BNCC (Brasil, 2018) propõe um currículo que valoriza a multiplicidade de gêneros das esferas sociais, espera-se que o LDP se adapte a essa perspectiva. Os gêneros textuais são vistos como instrumentos sociais que organizam e regulam as práticas de comunicação em diferentes esferas da atividade humana. Eles são moldados por fatores sociais, culturais e históricos e servem a funções específicas no contexto social.

Sob essa perspectiva, esta investigação, de natureza qualitativa, apoia-se nas discussões teóricas de Bronckart (2012), Schneuwly e Dolz (2004) e a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), com o intuito de compreender o uso do LDP em sala de aula, já que esse recurso didático utilizado no contexto escolar precisa ser dinâmico, oportunizando conhecimentos sobre os processos de produção, circulação e recepção dos diversos gêneros nas práticas sociais. Uma abordagem sociocultural da linguagem requer que os alunos reflitam sobre as práticas sociais nas quais os textos estão inseridos, compreendendo as relações de poder, ideologias e valores que permeiam os discursos e a construção de um gênero de texto.

Com base nisso, apresentamos como resultados e discussões, inicialmente, os debates teóricos no que tange ao ISD, o qual entende que a linguagem enquanto uma prática social e que tem os textos como instrumentos de comunicação. Também, a partir da BNCC (Brasil, 2018), apresentamos reflexões sobre os gêneros textuais no ensino de Língua Portuguesa. Por fim, tecemos análises acerca de um *corpus* composto por dois livros didáticos de Português (LDP), pertencentes ao Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), do ano de 2021. Buscamos abordar a necessidade

de os livros didáticos estarem mais alinhados à perspectiva proposta pelo ISD, em que os gêneros não são apenas recursos para se trabalhar conteúdos linguísticos, mas sim um mecanismo de interação social e comunicação.

## 2 METODOLOGIA:

Esta pesquisa caracteriza-se como um estudo aplicado, conforme definição de Prodanov e Freitas (2013), pois visa gerar conhecimentos voltados à solução de um problema específico no ensino de língua portuguesa: a abordagem dos gêneros textuais nos livros didáticos do Ensino Médio à luz do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD). Quanto aos objetivos, trata-se de uma pesquisa exploratória, pois busca aprofundar a compreensão do objeto de estudo, proporcionando subsídios para sua delimitação e análise (Prodanov; Freitas, 2013). No que se refere aos procedimentos técnicos, a investigação adota uma abordagem bibliográfica e documental.

A pesquisa bibliográfica fundamenta-se em autores que discutem o ensino de gêneros textuais e a teoria do ISD, como Bakhtin (1992), Marcuschi (2008), Bronckart (1999), Schneuwly e Dolz (2004), além de diretrizes curriculares como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018). Já a pesquisa documental examina materiais do Plano Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) para o Ensino Médio, conforme edital 003/2019 – CGPLI (Zappone, 2023). A abordagem adotada é qualitativa, pois visa compreender como os gêneros textuais são apresentados nos livros didáticos, sem a intenção de testar hipóteses predefinidas. De acordo com Prodanov e Freitas (2013), a pesquisa qualitativa foca na descrição e interpretação dos dados, priorizando processos em detrimento de resultados numéricos.

O corpus da análise foi composto por dois capítulos de dois livros didáticos aprovados no PNLD/2021: *Se liga nas linguagens – Português* (Moderna) e *Linguagens em interação: língua portuguesa* (IBEP). A escolha dos capítulos considerou sua relevância para a abordagem de gêneros textuais no ensino de língua portuguesa. No primeiro, foi analisado o capítulo 16 – "Linguagem e Língua", e, no segundo, o capítulo 1 – "Identidade e autoconhecimento". A análise buscou responder a dois questionamentos centrais: (i) a abordagem dos gêneros textuais nesses materiais dialoga com os pressupostos do ISD e com a proposta de Sequência Didática (Schneuwly & Dolz, 2004)? (ii) os gêneros são tratados como práticas discursivas e sociais ou apenas como suporte para o ensino gramatical? A

investigação também considerou se os textos propostos nos livros favorecem a interpretação crítica, contemplando temas cotidianos, contextos culturais, intertextualidades e a linguagem como prática social.

### **3 RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Para melhor compreensão, dividimos esta sessão em subseções. Inicialmente, na primeira, abordamos acerca do ISD e sua relação direta com os gêneros, com ênfase para a importância das interações sociais e do contexto no uso, na produção e na recepção de textos. Na segunda subseção, apresentamos discussões sobre a Base Nacional Comum Curricular e a proposta de trabalho com gêneros na escola, de modo a refletir sobre as transformações que esse documento normativo promoveu no que tange ao trabalho gêneros e os textos em sala de aula. Por fim, na terceira subseção, teceremos análises sobre o livro didático de Português (LDP) sob a perspectiva do ISD, buscando compreender quais são as aproximações que o LDP apresenta em relação ao ISD e a abordagem dos gêneros.

#### **3.1 O Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) e os gêneros (de texto)**

Bakhtin (1992) argumenta que todas as esferas da atividade humana estão inevitavelmente atreladas ao uso da língua, sendo que a maneira como essa linguagem é utilizada varia conforme a esfera em questão. O autor enfatiza que a língua se concretiza por meio de enunciados singulares, sejam orais ou escritos, os quais emergem da interação entre os participantes de determinada atividade. Esses enunciados são moldados pelas condições e propósitos específicos de cada contexto, refletindo suas particularidades.

Na mesma direção, Marcuschi (2008) ressalta que todo texto se manifesta por meio de um gênero textual específico, como notícia de jornal, piada, reportagem, poema, carta pessoal, conversa espontânea, artigo científico, receita culinária, entre outros. Cada gênero textual possui formas distintas de interpretação. Uma receita culinária, por exemplo, não é lida da mesma forma que uma piada, um artigo científico ou um poema. Assim, o gênero textual não se limita a uma estrutura formal, mas representa uma "forma de ação social", determinando como os textos são produzidos, compreendidos e utilizados em diferentes contextos.

O Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) propõe uma abordagem própria para a análise de textos, fundamentada em conceitos específicos de "texto" e "gênero

textual". Segundo Bronckart (1999), o texto é uma unidade de "agir linguageiro", ou seja, uma prática de linguagem que ocorre em contextos comunicativos determinados. Nesse sentido, o texto não se restringe a uma sequência de palavras, mas constitui uma mensagem organizada para gerar coerência e sentido ao destinatário dentro de um tempo e espaço específicos.

O ISD distingue os "gêneros de textos" dos "gêneros do discurso", enfatizando que cada texto pertence a um gênero particular, definido pela situação de interação, pela atividade em questão e pelas condições sociohistóricas de sua produção. Embora os textos dentro de um mesmo gênero compartilhem certas propriedades, cada um é único devido às escolhas feitas por seu autor no contexto de produção. O modelo de análise textual proposto por Bronckart (1999, 2006, 2008), denominado "folhado textual", contempla diferentes níveis de análise para compreender a complexidade dos textos pertencentes a diversos gêneros.

Antes de iniciar a análise interna de um texto, Bronckart destaca a necessidade de compreender o contexto de sua produção, considerando tanto o contexto sociohistórico mais amplo quanto o contexto imediato de interação. Para essa análise, é fundamental considerar aspectos como autoria, público-alvo, instituição produtora e objetivo comunicativo. Segundo Bronckart (1999, p. 34), a produção textual é uma atividade "(...) interativa associada às atividades sociais, sendo ela um instrumento por meio do qual os interactantes, institucionalmente, emitem pretensões à validade relativas às propriedades do meio em que essa atividade se desenvolve". Assim, compreender o contexto inclui fatores físicos, sociais e subjetivos que influenciam a comunicação.

No que concerne à estrutura global do texto, a análise abrange seu plano temático geral, identificando os conteúdos principais abordados. Também são considerados os tipos de discurso, categorizados em dois eixos principais: narrar (disjunção) e expor (conjunção). No eixo do narrar, encontram-se a narração (disjunta e autônoma), que apresenta relatos desvinculados do ato de produção, e o relato interativo (disjunto e implicado), mais conectado ao contexto de produção. No eixo do expor, incluem-se o discurso interativo (conjunto e implicado), que mantém relação direta com o contexto de produção, e o discurso teórico (conjunto e autônomo), que apresenta maior distanciamento e abstração.

Além da estrutura global, o modelo de Bronckart analisa os mecanismos de textualização, que garantem a organização lógica do texto. Entre esses mecanismos,

destacam-se a conexão textual, a coesão nominal (uso de pronomes e substantivos para garantir continuidade) e a coesão verbal (emprego de tempos verbais e concordâncias para manter a progressão do texto). Também são analisados os mecanismos de responsabilização enunciativa, que envolvem as modalizações (marcas linguísticas que expressam atitudes do enunciador, como certeza ou dúvida) e as vozes enunciativas (presença de diferentes perspectivas no texto, refletindo o posicionamento do autor em relação ao conteúdo).

Em síntese, Bakhtin (1992) evidencia a relação entre a língua e as diversas esferas da atividade humana, destacando que a linguagem se materializa em enunciados que refletem as condições e objetivos de cada contexto. Marcuschi (2008) complementa essa visão ao afirmar que todo texto pertence a um gênero textual específico, que orienta sua forma de interpretação e uso. Nesse sentido, o gênero textual vai além de uma estrutura fixa e atua como um meio de ação social, influenciando tanto a produção quanto a recepção dos textos. O Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), conforme proposto por Bronckart (1999), reforça a necessidade de uma análise que contemple não apenas os aspectos estruturais do texto, mas também seu contexto sociohistórico e imediato. Essa abordagem permite compreender a complexidade dos textos, ao explorar sua organização interna e a interação entre suas partes, além dos elementos sociais e subjetivos que moldam sua produção e recepção.

No campo da didática de línguas, o conceito de "sequência didática" foi introduzido por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2001) no contexto educacional suíço. No Brasil, a difusão dessa abordagem ocorreu principalmente após a tradução do artigo "Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento" por Rojo e Cordeiro (2004). Desde então, a sequência didática tem sido amplamente utilizada em programas de formação de professores de línguas, visando aprimorar o ensino e a aprendizagem de textos orais e escritos (Reinaldo & Bezerra, 2022).

A sequência didática é definida como um planejamento estruturado de atividades organizadas sistematicamente em torno de um gênero textual específico. Seu objetivo central é possibilitar que os alunos dominem a produção e compreensão do gênero em questão para que possam usá-lo adequadamente em situações comunicativas reais. A estrutura da sequência didática inclui a produção inicial do gênero pelos alunos, seguida de etapas planejadas pelo professor com base nos conhecimentos prévios dos estudantes.

Sugere-se, ainda, a inclusão de um módulo prévio de reconhecimento do gênero textual antes da produção inicial. Esse módulo pode conter atividades de pesquisa, leitura e análise linguística dos textos a serem trabalhados, permitindo aos alunos familiarizarem-se com as características funcionais, composicionais e linguísticas do gênero (Reinaldo; Bezerra, 2022). Dessa forma, a escola assume um papel fundamental na garantia desse reconhecimento antes da produção textual. De acordo com Reinaldo e Bezerra (2022), a sequência didática deve capacitar os alunos a compreenderem e produzir textos dentro de um gênero específico, enfatizando suas características estruturais, enunciativas e discursivas. No contexto do Projeto Didático de Gênero (PDG), dois fatores essenciais influenciam o processo: a historicidade do contexto e a constituição sociohistórica da escola e dos alunos, que determinam as práticas sociais associadas aos gêneros textuais.

Dominar um gênero textual não significa apenas conhecer sua estrutura, mas também compreender como ele circula na comunidade escolar e nas práticas sociais dos alunos. Assim, a leitura e a produção textual tornam-se atividades complementares no ensino de gêneros, visto que ambas derivam de práticas sociais concretas. Nesse sentido, o ensino baseado em gêneros textuais permite que os alunos compreendam e utilizem a linguagem de forma significativa e situada, em consonância com as diretrizes da Escola de Genebra, que enfatiza a centralidade dos gêneros nas práticas de linguagem.

### **3.2 A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a proposta de trabalho com gêneros textuais na escola**

A BNCC (Brasil, 2018) prevê um conjunto de habilidades e aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas durante todas as etapas da educação básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Desde a Educação Infantil, a BNCC (Brasil, 2018) dispõe sobre práticas permeadas por textos e, conseqüentemente, pelos gêneros textuais. Nesse panorama, muitas das vivências pedagógicas ocorridas no ambiente escolar são mobilizadas a partir de unidades de comunicação que damos o nome de gêneros. A BNCC (Brasil, 2018) não foi o primeiro documento a mencionar a centralidade do trabalho pedagógico no texto e nos gêneros.

A própria BNCC (Brasil, 2018) menciona que suas concepções sobre a centralidade do texto no processo de investigação linguística dialogam com outros

documentos curriculares produzidos anteriormente, como os PCN, de modo que ambos os documentos assumem uma perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem. Essa proposta considera o texto como a unidade principal de trabalho e utiliza abordagens enunciativo-discursivas, sempre ligando os textos aos seus contextos de produção. O intuito é desenvolver habilidades para o uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em diferentes mídias e formas de expressão (Brasil, 2018).

Nesse contexto, ao discutir o trabalho com gêneros na escola, é preciso compreender que essa abordagem não é recente e que há décadas existem orientações em documentos oficiais. Exemplos disso são os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), que orientam os professores a privilegiarem o texto e os gêneros textuais em sala de aula, especialmente na área de linguagens e suas tecnologias, que inclui o componente curricular de Língua Portuguesa.

A Base Nacional apresentou reafirmações importantes no que tange ao texto em sala de aula, mas é importante ressaltar que esse documento, apesar de seu caráter normativo, é um orientador para a construção de currículos e não de práticas. Logo, o trabalho com textos realizado pelos professores da Educação Básica depende mais de formação continuada e apoio técnico do que apenas essa previsão em um documento oficial, nesse caso a BNCC (Brasil, 2018). É necessário, portanto, entender como o trabalho com gêneros vem sendo realizado na escola, mas também compreender a formação dos professores no que se refere ao estudo de currículo de base e às práticas didáticas que fazem uso dos gêneros em sala.

Desse modo, Schneuwly e Dolz (2004) discutem que a escola, com o intuito de ensinar a escrever, ler e a falar, mesmo forçadamente, sempre trabalhou com gêneros, pois toda comunicação se manifesta em formas específicas de linguagem, ou seja, podemos inferir que toda comunicação acontece por meio dos gêneros. Entretanto, a complexidade da situação escolar está no fato de que o gênero, além de ser um meio de comunicação, também se torna um objeto de ensino e aprendizagem. Diante disso, o ensinar linguagem torna-se uma função ainda mais ampla, já que a língua, manifestada na forma de gêneros, transforma-se cotidianamente e a escola, em muitos casos, não consegue acompanhar essas mudanças. Passa-se, então, uma ideia de que os gêneros abordados na escola não conseguem reunir toda a multiplicidade linguística da comunicação humana.

Uma das estratégias apresentadas na BNCC (Brasil, 2018) em relação aos gêneros textuais é a inclusão de uma ampla diversidade desses gêneros nas habilidades a serem desenvolvidas de forma progressiva ao longo da escolaridade. Essa proposta abrange desde gêneros mais tradicionais e consolidados no ambiente escolar, como cartas, reportagens e notícias, até gêneros mais recentes e frequentemente associados ao universo digital, como GIFs, wikis e vlogs. Dessa forma, a BNCC (Brasil, 2018) busca não apenas ampliar o repertório textual dos alunos, mas também conectar o ensino à realidade contemporânea, marcada pela presença de múltiplos letramentos e pela constante interação com diferentes linguagens e mídias.

Todavia, como a BNCC (Brasil, 2018) é um documento orientador para construção de currículos, o fato de haver uma grande quantidade de gêneros em suas habilidades, não significa necessariamente que a escola seja obrigada a trabalhar todos esses textos no cotidiano e muito menos de uma única vez, isto é, em apenas um ano escolar. Em síntese, uma das funções da escola é possibilitar ao estudante o acesso às múltiplas manifestações comunicativas, sendo que estas acontecem mediante aos gêneros e são aperfeiçoadas ao longo da trajetória escolar. Logo, abordar os múltiplos gêneros na escola é uma forma de oportunizar as experiências linguístico-discursivas aos estudantes e o desenvolvimento de suas práticas de linguagem.

Além disso, Schneuwly e Dolz (2004) também propõem que a inclusão de um gênero na escola é fruto de uma decisão pedagógica que objetiva metas específicas de aprendizagem, que se dividem em duas categorias: primeiramente, busca-se aprender a dominar o gênero para compreendê-lo melhor e aprimorar sua produção tanto no ambiente escolar quanto fora dele; em segundo lugar, visa-se desenvolver habilidades que transcendem o gênero e que podem ser aplicadas a outros contextos. Diante disso, a abordagem de um gênero não é uma ação neutra, pois ela materializa diversos objetivos de aprendizagem a serem alcançados, mas também a falta deles em algumas situações. As aulas de Língua Portuguesa são momentos ricos de abordagem dos gêneros na escola. Porém, o contato do aluno aos diferentes gêneros não se restringe às aulas de português, uma vez que todo ato comunicativo feito pelos estudantes acontece mediante aos gêneros, sejam eles orais ou escritos, dentro ou fora da escola.

Toldo e Martins (2020) argumentam, nesse sentido, que o componente de Língua Portuguesa deve proporcionar aos alunos experiências que ampliem seus letramentos, permitindo-lhes participar de forma significativa nas diversas práticas sociais de leitura, oralidade e escrita. Para isso, as aulas devem considerar as práticas contemporâneas de linguagem, incluindo gêneros e textos multissemióticos e multimidiáticos, além das novas formas de produção, utilizando também ferramentas digitais de criação e interação.

Nesse prisma, observa-se que a BNCC (Brasil, 2018) apresentou um amplo repertório de gêneros provenientes de ambientes digitais. Esse contexto também gera outras situações, uma vez que os textos nativos de ambientes em rede tendem a apresentar maior plasticidade e capacidade de transformação, misturando diversas semioses para produzir sentidos. A escola agora, junto dos gêneros tradicionais, também precisa abordar textos cada vez mais multimodais e multissemióticos que emergem diariamente nas práticas linguísticas da sociedade. Sobre isso, Storto, Costa-Marcie e Magalhães (2023, p. 200) relatam que:

Os gêneros textuais, em sua multiplicidade, diversidade e plasticidade, organizam e estabilizam as nossas interações sociais. Eles são “entidades dinâmicas” cujas mudanças ocorrem em função das demandas da sociedade. Construídos socialmente para fins comunicativos, os gêneros contemporâneos, orais ou escritos, são multimodais, visto que integram multissemioses (verbal, visual, sonora etc.) possibilitando a construção da significação em uma unidade de sentido.

Desse modo, além de preocupações didático-metodológicas para a abordagem dos gêneros em sala. Torna-se necessário também preocupações técnicas a fim de dar recursos para que professores possam executar suas metodologias, como computadores, internet, aparelhos de áudio e vídeo, programas de edição entre outros. Esforços conjuntos são essenciais, visto que a proposta de trabalho com gêneros evidenciada na BNCC pode ser proveitosa a curto, médio e longo prazo no âmbito da educação básica brasileira, mas professores e redes de ensino precisam de apoio didático e técnico para desenvolver essas habilidades em sala de aula.

Uma das explicações trazidas pela BNCC (Brasil, 2018) para o trabalho com gêneros na escola está no fato de os conhecimentos sobre os gêneros, textos, língua, norma-padrão e diversas linguagens (semioses) precisam ser utilizados para desenvolver habilidades de leitura, produção e manejo das linguagens. Essas

habilidades, por sua vez, devem contribuir para aumentar as possibilidades de participação em práticas em diferentes esferas e campos de atividades humanas.

Portanto, quando tecemos discussões sobre a BNCC (Brasil, 2018) e a proposta de trabalho com gêneros na escola, nota-se que se trata de um processo multifacetado, com alterações que vão desde a mudança de concepções sobre o trabalho com o texto em sala de aula, até a necessidade de oferecer formações aos docentes e recursos para que as novas metodologias sejam abordadas em sala de aula. Nesse cenário, é crucial também observar como os gêneros textuais estão sendo apresentados no LDP, já que este é um importante recurso – em muitos casos, o único – oferecido ao professor para desenvolver seu trabalho em sala de aula.

### **3.3 O livro didático de Língua Portuguesa (LDP) sob a perspectiva do ISD**

O livro didático de Português intitulado “Linguagens em Interação – Língua Portuguesa”, do IBEP - Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas LTDA, dispõe, já em seu título, de uma perspectiva interativa da linguagem. Nesse cenário, observamos que uma gama de textos diversos são ofertados, de modo que o leitor/estudante tenha experiências diversas no que tange as múltiplas práticas de linguagens. O capítulo em análise recebeu o título de “Identidade e autoconhecimento” e é o primeiro da obra. Esse capítulo traz gêneros textuais como perfil em rede social, trechos de blog, narrativas de memórias, playlists e, até mesmo, reviews.

Entretanto, quando observamos a perspectiva da Sequência Didática (SD) e as discussões teóricas acerca do ISD, é possível inferir que o modo que os gêneros são apresentados não segue como um todo a noção de sequência didática proposta por Schneuwly e Dolz (2004), em que o gênero de texto seria trabalhado de modo sistemático e progressivo, a fim de que os alunos desenvolvam habilidades de leitura, escrita, fala e compreensão. A SD, em tese, é organizada a partir de uma situação inicial de comunicação, depois se desenvolve em etapas que vão desde a produção inicial, a avaliação, a reescrita e, também, a socialização das produções. Reinado e Bezerra (2022) amplia a noção de trabalho com a SD, uma vez que afirmam ser necessário expor o leitor ao gênero, ou seja, precisa ter contato com exemplares do tipo de texto para ampliar seu repertório antes da fase de estudo sobre o gênero propriamente dita.

Os gêneros estão apresentados como pequenas pílulas, ou seja, há discussões sobre as nuances dos gêneros, mas há um aprofundamento reduzido sobre suas

características estilísticas e composicionais, bem como atividades que incentivem a produção e socialização desses textos. Essas reflexões sobre o gênero também não são apresentadas de modo sistemático, assim como dispõe as discussões teóricas sobre SD. No mais, também podemos perceber que as atividades de análise linguística não utilizam o texto como pretexto, pois utilizam os gêneros como objetos de comunicação e interação social, e não apenas como um objeto de transmissão de informações. Ao longo do livro, é possível perceber que a obra traz, mesmo que não fazendo referências explícitas, a noção proposta no ISD, em que a linguagem é um instrumento de interação social e que os gêneros são construídos nas práticas sociais. Dentro desse contexto, a linguagem não é vista apenas como um sistema de regras, mas como uma prática social que está intimamente ligada aos contextos em que é usada.

Os gêneros textuais presentes no capítulo incentivam a análise crítica dos textos, abordando questões do cotidiano, contextos culturais diversos, intertextualidades, e a linguagem como uma prática social interativa. O capítulo aborda temas e contextos sociais relevantes, como as redes sociais, analisando o impacto dessas plataformas na comunicação contemporânea e na formação de identidades. Além disso, promove a intertextualidade ao conectar textos com obras de arte populares, enriquecendo a compreensão dos alunos sobre diferentes expressões culturais. O LDP também inclui textos que abordam questões de raça e africanidades, proporcionando uma reflexão crítica sobre a diversidade cultural e o papel histórico e social das comunidades afrodescendentes, fortalecendo, assim, uma educação inclusiva e consciente.

Em síntese, é importante deixar evidente que não existe uma proposta de LDP que seja ideal para contemplar todas as nuances de uma língua, pois o livro didático é um recurso que, de certo modo, se mostra limitado. Documentos oficiais como a BNCC (Brasil, 2018) apresentam diversas habilidades e conhecimentos essenciais, o LDP busca inserir diversos gêneros de texto nas práticas linguísticas em sala de aula, mas o papel do professor novamente se destaca no cenário de ensino de língua e linguagem. A partir dos recursos disponíveis, como o próprio LDP, o professor pode construir momento de interação linguística, análise da língua e, com os próprios textos disponíveis no LDP, elaborar sequências didáticas. O livro não pode ser pensado para limitar, mas sim para auxiliar. Os textos devem ser apresentados não apenas como exemplos de estruturas gramaticais, mas como produtos de práticas sociais

específicas, seja no LDP ou nos diversos momentos que os textos são utilizados nos processos comunicativos.

Enquanto isso, o livro “*Se liga nas linguagens: português*”, dos escritores Wilton Ormundo e Cristiane Siniscalchi, é composto por apenas um volume, que se destina aos três anos do Ensino Médio. Nesse cenário, ele possui quinze capítulos voltados para o ensino de Literatura e dezessete voltados para o ensino de Língua Portuguesa. O capítulo que analisamos se chama Linguagem e Língua. Ele é o décimo sexto do livro, mas o primeiro dedicado ao ensino de LP.

Percebemos, de antemão, que o capítulo não se dedica a explorar um gênero textual específico. Em vez disso, utiliza os textos como pretextos e ferramentas para abordar questões gramaticais e linguísticas. Primeiramente, ele analisa uma imagem da peça “Poema Suspenso para uma Cidade em Queda”, e levanta questões sobre isolamento e interação retratados na imagem. Em seguida, apresenta uma charge do personagem Garfield, mas os exercícios subsequentes focam apenas na linguagem verbal e não verbal, seguidos de explicações sobre o conceito de texto multissemiótico. Assim, o texto é novamente usado como um pretexto para o estudo da gramática, sem uma exploração adequada do gênero textual. Após essa abordagem, o capítulo oferece uma série de exercícios focados na variação linguística.

Esses fatores vão de encontro com o que se propõe nos estudos sobre o ISD e o que Bronckart (1999) aborda. Segundo esse autor, é essencial compreender o contexto de produção considerando tanto o aspecto sociohistórico quanto o contexto imediato da ação de linguagem que deu origem ao texto. A sequência didática de gêneros discutida por Reinaldo e Bezerra (2022) também reforça a necessidade dessa abordagem.

Em conclusão, vimos que o livro didático *Linguagens em Interação – Língua Portuguesa*, do IBEP, adota uma perspectiva interativa e oferece diversos gêneros textuais no primeiro capítulo, “Identidade e Autoconhecimento”. No entanto, a abordagem desses gêneros não segue totalmente a Sequência Didática (SD) de Schneuwly e Dolz (2004), que defende um trabalho sistemático e progressivo. O capítulo apresenta os gêneros de forma superficial e não incentiva a produção textual. Em contraste, o livro *Se Liga nas Linguagens: Português*, de Ormundo e Siniscalchi, usa textos como pretextos para questões gramaticais, sem explorar significativamente os gêneros textuais e sem seguir as recomendações de Bronckart (1999) sobre o

contexto de produção dos textos. Ambos os livros mostram limitações, o que destaca a importância do papel do professor na construção de momentos de interação linguística e na elaboração de sequências didáticas.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS:**

A análise dos livros didáticos *Linguagens em Interação – Língua Portuguesa* e *Se Liga nas Linguagens: Português* evidencia as limitações de suas abordagens em relação à Sequência Didática (SD) e às diretrizes da BNCC (Brasil, 2018). O primeiro livro – *Linguagem em interação: língua portuguesa* – oferece uma variedade de gêneros textuais no capítulo “Identidade e Autoconhecimento”, mas a abordagem é superficial e não segue a proposta sistemática e progressiva sugerida por Schneuwly e Dolz (2004). A falta de aprofundamento nas características dos gêneros e atividades para a produção textual enfraquece o desenvolvimento das habilidades linguísticas. Por outro lado, o segundo livro – *Se liga nas linguagens: português* – utiliza textos como pretextos para questões gramaticais, mas também não explora os gêneros e desconsidera aspectos importantes do contexto de produção conforme recomendado por Bronckart (1999).

A BNCC (Brasil, 2018), ao prever um amplo repertório de gêneros textuais, reforça a importância da abordagem dos gêneros desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Este documento orientador visa garantir que os alunos tenham acesso a múltiplas manifestações comunicativas, incluindo gêneros tradicionais e digitais. Contudo, a implementação efetiva dessa proposta depende majoritariamente da formação continuada dos professores e do suporte técnico adequado. A BNCC (Brasil, 2018) não apenas reafirma a centralidade do texto na prática pedagógica, mas também exige que os educadores sejam capazes de integrar novas formas de produção e ferramentas digitais nas suas práticas.

Portanto, a análise dos livros didáticos e a consideração das diretrizes da BNCC (Brasil, 2018) revelam que a efetiva implementação de uma abordagem centrada nos gêneros textuais requer um esforço conjunto entre documentos curriculares e prática docente. A formação continuada dos professores e o fornecimento de recursos técnicos são fundamentais para o sucesso dessa abordagem. É essencial que os livros didáticos, sejam utilizados como uma ferramenta de forma a complementar e enriquecer as práticas pedagógicas. Dessa

forma auxiliarão os alunos a desenvolverem plenamente suas habilidades de leitura, escrita e comunicação em diversos contextos e formatos.

### REFERÊNCIAS:

- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. (Tradução: Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira). São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://download.basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 20 de mar, de 2024.
- BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.
- BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2012
- BRONCKART, J. P. **Atividades de linguagem, textos e discursos**. São Paulo: EDUC, 1999.
- BRONCKART, J. P. **Atividades de Linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. São Paulo: Educ, 2008. Trad. Ana Rachel Machado e Péricles Cunha.
- MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do Trabalho Científico: métodos e técnica da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.
- REINALDO, M. A.; BEZERRA, M. A. Do conceito de sequência didática ao de projeto didático de gênero no âmbito do ensino de português - língua materna. **Letras**, [S. l.], n. 58, p. 37–62, 2022. DOI: 10.5902/2176148534773. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/34773>. Acesso em: 19 maio. 2024.
- REINALDO, M. A.; BEZERRA, M. A. **Do conceito de sequência didática ao de projeto didático de gênero no âmbito do ensino de português - língua materna**. **Letras**, [S. l.], n. 58, p. 37–62, 2022. DOI: 10.5902/2176148534773. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/34773>. Acesso em: 13 agosto. 2024.
- SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 61-78.

STORTO, L. J.; COSTA-MACIEL, D. A. G. da; MAGALHÃES, T. G. Gênero orais da esfera científica na Base Nacional Comum Curricular. **Calidoscópico**, [S. l.], v. 21, n. 1, p. 197–217, 2023. DOI: 10.4013/cld.2023.211.11. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/25624>. Acesso em: 28 jul. 2024.

TOLDO, Claudia; SCHMITT PRYM MARTINS, Gabriela. A BNCC e os gêneros discursivos uma análise das habilidades de língua portuguesa para o ensino fundamental I. **Revista Leitura**, [S. l.], n. 67, p. 269–281, 2020. DOI: 10.28998/2317-9945.202067.269-281.

ZAPPONE, M. H. Y. LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA O ENSINO MÉDIO E ENSINO DE LITERATURA NO CONTEXTO DA BNCC. **Revista Leia Escola**, Campina Grande, v. 23, n. 5, p. 105–123, 2024. DOI: 10.5281/zenodo.10530750. Disponível em: <https://revistas.editora.ufcg.edu.br/index.php/leia/article/view/2169>. Acesso em: 11 ago. 2024.