

# A perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem e o texto como centralidade na BNCC: Compreendendo e aplicando a Teoria Dialógica nas aulas de Língua Portuguesa

Simone Beatriz Cordeiro Ribeiro\*

Embora os documentos oficiais recomendem que haja alterações por parte dos professores e usuários da língua na percepção da necessidade dessas [...], essas ações pouco ocorrem (MONTE MÓR, 2013, p. 221).

## Introdução

As reflexões em torno do ensino de Língua Portuguesa envolvem diversas discussões que têm como observatório o contexto educacional, neste caso, brasileiro, tanto no que diz respeito à alfabetização quanto ao letramento, seja no âmbito da produção textual, da leitura ou da oralidade; e a instituição escolar, nos níveis Fundamental e Médio, vem tentando trabalhar didaticamente essa questão. Para tanto, pauta-se em documentos norteadores que trazem normativas para a educação como, por exemplo, a Base Nacional Curricular Comum (BNCC/2018):

[...] um documento de caráter *normativo* que define o conjunto orgânico e progressivo de *aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver* ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2018, p. 7, grifos nossos).

---

\* Professora de Português/Espanhol Língua Adicional no Ciclo Comum de Estudos, na Especialização em Ensino e Aprendizagem de Línguas Adicionais e no Mestrado Interdisciplinar em Estudos Latino-Americanos na Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA). Possui Graduação em Letras Português/Espanhol pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (2007). Mestre (2010) e Doutora (2015) pelo Programa de Pós-Graduação em Letras, área de concentração em Linguagem e Sociedade. Tem pós-doutorado em Linguística (2019), pela Universidade Federal de Santa Catarina. E-mail: simonebcr@yahoo.com.br

A partir deste documento as instituições de ensino, públicas e particulares, municipais, estaduais e federais, devem fundamentar os seus currículos e as suas práticas pedagógicas, bem como orientar os professores em seus planejamentos e didática. Este documento traz conhecimentos, habilidades e competências que considera essencial e que os alunos devem desenvolver no transcorrer do Ensino Fundamental e Médio, com vistas “[...] à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (BRASIL, 2018, p. 7).

No que diz respeito ao componente curricular de Língua Portuguesa observa-se que a BNCC (2018) está correlacionada a outros documentos norteadores, como os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCNs/1997), que mantêm um viés sociointeracionista de linguagem. Esta relação dialógica com o ensino da Língua Portuguesa foi impulsionada por áreas, como a análise (Crítica) do Discurso e outras correntes teóricas, que surgiram na década de 1980 e que trouxeram à tona a noção de gênero textual e gênero discursivo, baseando-se no pensamento bakhtiniano. No Brasil, essas modificações foram aceitas e incorporadas pelo MEC aos PCNs (1997) e, atualmente, estão presentes na BNCC (2018).

A abordagem sociointeracionista ou dialógica, como aparece nestes documentos norteadores, prevê o desenvolvimento de competências linguísticas e comunicativas através dos gêneros textuais, em uma perspectiva enunciativa que considera os domínios discursivos (esferas comunicativas). Dessa maneira, a proposta da BNCC (2018) centraliza a prática da linguagem no texto, condicionando a “[...] definição dos conteúdos, habilidades e objetivos, considerado a partir de seu pertencimento a um gênero discursivo que circula em diferentes esferas/campos sociais de atividade/comunicação/uso da linguagem” (BRASIL, 2018, p. 67).

Neste sentido, uma vez que a concepção de linguagem que norteia a BNCC (2018) e os PCNs (1997) corresponde à dialógica e considerando que “[...] os professores se veem como implementadores ou aplicadores de políticas de planejamento que não foram decididas por eles” (MONTE MÓR, 2013, p. 221), sentiu-se, por meio desta tessitura discursiva, a necessidade de realizar uma reflexão teórica sobre o objeto texto e a sua relação com os conceitos *tipo textual* e *gênero textual*, tendo em vista que estas abordagens, praticamente, não são discutidas, conceitualizadas e diferenciadas na BNCC (2018), corroborando para uma provável prática de escrita, oralidade, leitura e produção textual, ainda, centrada no texto como pretexto para ensinar gramática e no uso da abordagem tipológica que, intensivamente utilizada nas décadas de 1970, 1980 e parte da década de 1990, descrevia superestruturas textuais.

Dessa maneira, as competências linguísticas e comunicativas abordadas pelos documentos norteadores podem não ser desenvolvidas de maneira efetiva e a responsabilidade por não atingir as metas estabelecidas, especialmente, às concernentes à avaliação e ao *ranking* de desenvolvimento, recai sobre os docentes e o ensino que “[...] são tidos como meros implementadores de planos e políticas desenhados por outros, condutores de planos pré-existentes, e não como atores no processo” (LO BIANCO, 2010, p. 155 apud MONTE MÓR, 2013, p. 221).

Destarte, cabe ao professor realizar as mediações entre os conteúdos, as práticas, os saberes e as normativas documentais para alavancar este *ranking*; é fundamental a sua participação na construção das diretrizes que norteiam o ensino básico brasileiro e para isso é preciso que, além de voz, sejam ouvidos, pois “[...] adotar um currículo básico comum calcado nessas avaliações e desconsiderar uma gama de aspectos extrínsecos e intrínsecos à realidade brasileira de profissionais ligados à educação que estão todos os dias no ‘chão’ da sala de aula é, no mínimo, questionável” (SOUZA; BAPTISTA, 2017, p. 182).

Sendo assim, este texto possui caráter teórico-reflexivo e objetiva compartilhar com os professores de Língua Portuguesa a base dialógica que envolve a concepção de linguagem presente na BNCC (2018). Para tanto, primeiramente, realiza-se uma explanação sobre o texto e o tipo textual para, na sequência, discorrer sobre a teoria bakhtiniana dos gêneros do discurso (gêneros textuais, como é comumente denominada).

Na sequência, visando um trabalho com o texto em sala de aula sob o viés enunciativo, propõe-se uma abordagem que considere a produção textual como uma avaliação diagnóstica e formativa a favor do docente, tanto no levantamento de informações sobre os saberes que os alunos já fazem uso quanto aos que precisam ser revisados e/ou trabalhados. Nesta acepção, a avaliação diagnóstica é “[...] entendida também como a avaliação que ocorre ao longo dos processos de ensino e aprendizagem, visando a sua regulação” (ROCHA, s/d, p. 1).

## **De onde vêm, para onde vão?**

Esta seção tem por objetivo apresentar uma exposição teórica em torno das categorias texto, *tipologia textual* e *gênero textual*, este na perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem: um instrumento de construção do letramento escolar que permite agir eficazmente em situações sociais de comunicação.

Bakhtin (2000), quando iniciou seus estudos a respeito dos gêneros, os definiu como “gêneros do discurso”, pois a teoria clássica dos gêneros estava ligada à literatura e à retórica, dois campos mais formais e complexos. Por conseguinte, Bakhtin (2000) sentiu a necessidade de estudar o discurso cotidiano, que denominou de livre e simples, por considerá-lo o meio de interação verbal utilizado pelo indivíduo para se relacionar, espontaneamente, com a língua, com o meio e com o outro.

Vale ressaltar que a Linguística, quando passou a se dedicar, também, à questão das tipologias textuais, o fez de maneira desvinculada da noção de gênero, cujo domínio da noção de tipo textual foi oriundo da tendência estruturalista que marcou as décadas de 50 e 60, sob o viés formalista que dominou o século XX. E, embora a noção de tipo textual passasse a ser empregada para o ensino da língua materna, o texto, por muitas vezes, tornou-se pretexto para ensinar a gramática, tendo em vista uma não correlação com as suas funções sociodiscursivas e com as suas esferas comunicativas.

Mas, antes de adentrar-se às taxativas teóricas sobre no que consiste a tipologia e o gênero textual, é preciso compreender qual é a função comunicativa que desempenham e por qual instrumento se materializam. Portanto, é imperativo refletir sobre o texto.

## O texto

Conforme disposto na BNCC (2018), a sua proposta curricular para a área de Língua Portuguesa é o texto. Dessa maneira, este documento normativo,

[...] assume a centralidade do *texto* como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses (BRASIL, 2018, p. 67, grifo do autor).

Sob este viés enunciativo-discursivo presente no documento observa-se uma proposta de ampliação do letramento que, nesta concepção dialógica, prevê uma abordagem crítica e significativa, uma vez que os “[...] textos são enunciados no plano das ações sociais situadas e históricas” (MARCUSCHI, 2005, p. 20). Portanto,

[...] o trabalho com linguagem, na escola, vem se caracterizando cada vez mais pela presença do texto, quer enquanto objeto de leituras, quer enquanto trabalho de produção. Se quisermos traçar uma especificidade para o ensino de

língua portuguesa, é no trabalho com textos que a encontraremos. Ou seja, o específico da aula de português é o trabalho com textos (GERALDI, 1997, p. 105).

Nesse sentido, pode-se dizer que o texto é o lugar da interação. É onde a língua se desenvolve, é o lugar em que os indivíduos se relacionam com a linguagem e a sua prática, “[...] é o produto de uma atividade discursiva onde *alguém diz algo a alguém*” (GERALDI, 1997, p. 98, grifos do autor). Sendo a produção textual quem “[...] permeia todo o processo de ensino aprendizagem” (ANGELO; ZANINI; MENEGASSI, 2007, p. 15).

Diante disso, antes de colocar em prática as normativas curriculares norteadoras que prescrevem o uso do texto em sala de aula, é preciso refletir sobre a concepção de linguagem<sup>1</sup> que o engendra, visto que cada corrente tem seus postulados teóricos próprios, como aclara Mendes (2017, p. 91):

[...] na concepção de língua como representação do pensamento e de sujeito o texto é visto como um produto lógico do pensamento (representação mental) do autor, nada mais cabendo ao leitor/ouvinte senão “captar” essa representação mental, juntamente com as intenções (psicológicas) do produtor, exercendo, pois, um papel essencialmente passivo. Na concepção de língua como código – portanto, como mero *instrumento* de comunicação e de sujeito como (pré)determinado pelo sistema, o texto é visto como simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte, bastando a este, para tanto, o conhecimento do código, já que o texto, uma vez codificado, é totalmente explícito. Também nesta concepção o papel do “decodificador” é essencialmente passivo. Já na concepção interacional (dialógica) da língua, na qual os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, o texto passa a ser considerado o próprio *lugar* da interação e os interlocutores, como sujeitos ativos que dialogicamente nele se constroem e são construídos.

Seguindo esta discussão conceitual, entende-se o *texto*, na concepção dialógica, como “[...] uma entidade concreta realizada materialmente e corporificada em algum gênero textual” (MARCUSCHI, 2007, p. 24). Em outras palavras, “[...] os textos são unidades de sentido, dadas por recorrência daquilo que é dito e de um modo próprio de dizer, com unidades linguísticas empíricas e concretas, produtos legíveis ou audíveis, com objetivo comunicativo” (COSTA, 2008, p. 26). Logo, “[...] todas as nossas manifestações verbais mediante a língua se dão como *textos* e não como elementos linguísticos isolados” (MARCUSCHI, 2005, p. 20, grifo do autor).

De acordo com Pessoa (2017), o texto é “[...] a unidade que organiza um conjunto de enunciados por meio dos recursos de expressão, dotado de sentidos que se

---

<sup>1</sup> No texto “Linguística e ensino”, Oliveira e Wilson (2013) discorrem sobre as concepções de linguagem.

articulam e formam uma unidade com começo, meio e fim”. Dessa forma, o texto é o veículo responsável pela comunicação entre os seres humanos, pois representa a unidade comunicativa em que a linguagem se efetiva, cuja construção é articulada por três elementos bases: o enunciado, o próprio texto e o discurso:

Quadro 1: Demonstrativo Conceitual de Funcionalidades

<b>ENUNCIADO</b>	<b>TEXTO</b>	<b>DISCURSO</b>
“diz respeito ao ato de produção de sentido por meio da linguagem”	“diz respeito à organização dos enunciados para a composição de uma unidade de sentido”	“diz respeito à dimensão histórica e ideológica que determina as possibilidades de produção dos enunciados e dos textos”

Fonte: Sistematização do exposto por Pessoa (2017).

Sob esta acepção, se o texto se concretiza por meio do gênero textual, concorda-se que este se constrói a partir do texto. Por conseguinte, tem-se no enunciado a sua efetivação, tendo em vista que a “[...] língua passa a integrar a vida através dos enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua” (BAKHTIN, 2011, p. 265). Neste sentido, pode-se dizer que o enunciado é um texto que se tornou discurso, que se materializou, e, enquanto tal, possui “[...] vozes a compreender, com as quais dialogar” (MARCHEZAN, 2006, p. 129).

Dessa maneira, observa-se que essas definições teóricas têm como base o pressuposto de que os enunciados são moldados conforme os modelos comunicativos já estabelecidos, ou seja, um enunciado desenvolvido individualmente somente será considerado um gênero quando for socializado ou materializado em uma “[...] esfera de utilização da língua” (BAKHTIN, 2000, p. 279), bem como aceito (cristalizado) pelos usuários da língua, seja oral ou escrita, visto que são “[...] artefatos culturais construídos historicamente pelo ser humano” (MARCUSCHI, 2007, p. 30).

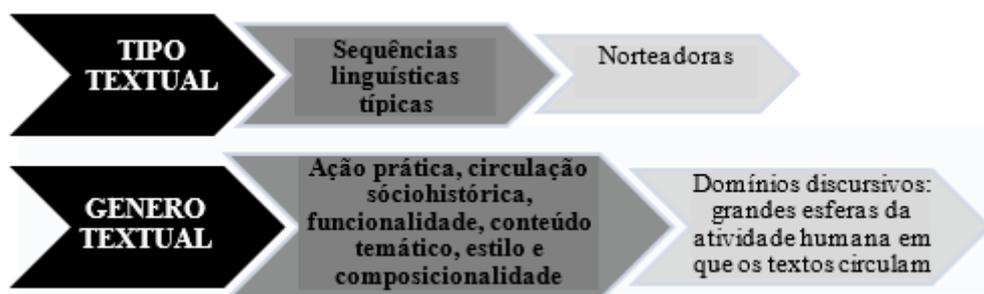
Assim, os enunciados são organizados para formar uma unidade dotada de sentido, o texto, e a partir deste constrói-se o gênero textual. Para tanto, é preciso estar em interação verbal, em atividade comunicativa, escrita ou oral, uma vez que os gêneros são o que os indivíduos usam e reconhecem em qualquer momento do tempo, são “processos de atividades socialmente organizadas” (BAZERMAN, 2006, p. 31).

## A tipologia textual e o gênero textual

Como discutido na seção anterior, se o tipo textual e o gênero textual não são a mesma coisa, o que determina o uso de cada um desses conceitos<sup>2</sup>? Segundo Marcuschi (2007), a resposta é operacional!

Embora a tipologia e o gênero textual estejam presentes no texto não podem ser tratadas como sinônimos, pois possuem definições operacionais diferentes, como pode ser observado no Gráfico 1:

Gráfico 1: Sistematização de Tipo e Gênero Textuais



Fonte: Sistematização a partir do exposto por Marcuschi (2007, p. 24).

Dessa forma, Marcuschi (2007), ao trazer uma explicação não formal do que vem a ser a tipologia e o gênero textual, fundamenta-se na utilização destes constructos a partir de suas características operacionais, visto que se tem no discurso “[...] aquilo que um texto produz ao se manifestar em alguma instância discursiva. Assim, o discurso se realiza nos textos” (MARCUSCHI, 2007, p. 24). Dessa maneira, “[...] é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum gênero, assim como é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum texto. Em outros termos, partimos da ideia de que a comunicação verbal só é possível por algum gênero textual” (MARCUSCHI, 2007, p. 22, grifos do autor).

Nesse sentido, o gênero textual representa “uma noção propositalmente vaga para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilos e composição característica” (MARCUSCHI, 2007, p. 22-23, grifos do autor),

<sup>2</sup> Para aprofundar-se nos conceitos você pode ler o artigo de Marcuschi (2007) e assistir o vídeo (resenha do artigo) de Bueno (2020).

enquanto que “[...] um tipo textual é dado por um conjunto de traços que formam uma seqüência e não um texto” (MARCUSCHI, 2007, p. 27).

Este estudioso, ao tratar das particularidades do texto e de sua relação com a linguagem, explica que

[...] usamos a expressão *tipo textual* para designar uma espécie de seqüência teoricamente definida pela *natureza linguística* de sua composição {aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas}. Em geral, os *tipos textuais* abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: *narração, argumentação, exposição, descrição, injunção* (MARCUSCHI, 2007, p. 22, grifos do autor).

Logo, se a tipologia textual corresponde a estas categorias, entende-se que são estas quem denominaram um texto como sendo narrativo ou argumentativo, posto que “[...] entre as características básicas dos tipos textuais está o fato de eles serem definidos por seus traços lingüísticos predominantes” (MARCUSCHI, 2007, p. 27). Isto é, quando se determina um tipo textual como narrativo, argumentativo ou descritivo não se está denominando o gênero, mas, sim, uma seqüência de base predominante, tendo em vista que, “[...] se os tipos textuais são apenas meia dúzia, os gêneros são inúmeros” (MARCUSCHI, 2007, p. 23).

Diante disso, para ilustrar as particularidades dos tipos e dos gêneros textuais, traz-se o quadro sinóptico elaborado por Marcuschi (2007):

Quadro 2: Particularidades dos Tipos Textuais e dos Gêneros Textuais

TIPOS TEXTUAIS	GÊNEROS TEXTUAIS
1. Constructos teóricos definidos por propriedades lingüísticas intrínsecas;	1. Realizações lingüísticas concretas definidas por propriedades sócio-comunicativas;
2. Constituem seqüências lingüísticas ou seqüências de enunciados no interior dos gêneros e não são textos empíricos;	2. Constituem textos empiricamente realizados cumprindo funções em situações comunicativas;
3. Sua nomeação abrange um conjunto limitado de categorias teóricas determinadas por aspectos lexicais, sintáticos, relações lógicas, tempo verbal;	3. Sua nomeação abrange um conjunto aberto e praticamente ilimitado de designações concretas determinadas pelo canal, estilo, conteúdo, composição e função;
4. Designações teóricas dos tipos: narração, argumentação, descrição, injunção exposição.	4. Exemplos de gêneros: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, aula expositiva, reunião de condomínio, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio, instruções de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversa espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo virtual, aulas virtuais etc.

Fonte: Quadro sinóptico de Marcuschi (2007, p. 23).

É fundamental que se observe os gêneros, não como “entidades formais, mas sim [como] entidades comunicativas. Gêneros são formas verbais de ação social relativamente estáveis realizadas em textos situados em comunidades de práticas sociais e em domínios discursivos específicos” (MARCUSCHI, 2007, p. 25). Sendo assim, identificam-se no texto, materializado em um gênero textual, quais são as seqüências que o compõe; em seguida, verifica-se qual é a que possui mais ocorrência, um predomínio maior; e, por meio dessa análise, tipifica-a como narrativa ou descritiva, como ilustra, por exemplo, o Quadro 3:

### Quadro 3: Exemplo de texto tipologicamente híbrido

<b>SEQUÊNCIAS TIPOLÓGICAS</b>	
<b>DESCRITIVA</b>	19 de março de 2050 - Viagem a Júpiter.  Neste dia cinco astronautas... escolhidos pelo governo
<b>NARRATIVA</b>	são mandados em uma missão de risco à Júpiter
<b>DESCRITIVA</b>	o planeta dos mortos, monstros e plantas carnívoras gigantes
<b>NARRATIVA</b>	para encontrar a pedra filosofal.  Mas no caminho a Júpiter descobriram que não haveria combustível para voltar à terra.  Na chegada a Júpiter encontraram uma floresta e nela eles entraram, um dos viajantes falou...
<b>INJUNTIVA</b>	- Será que a pedra está aqui no meio desta floresta?
<b>NARRATIVA</b>	Ninguém falou nada e começaram a andar.  De repente eles escutaram um barulho de monstros e começaram a correr e o dinossauro foi para outro lado.  De repente caíram num ninho enorme e lá viram a pedra....  Quando eles saíram da terra mal-assombrada um jato veio buscar ... eles então foram para casa.

Fonte: Acervo da pesquisadora.

Como pode ser verificado neste texto, trata-se de uma produção representativa do gênero textual conto, cuja base predominante é a narrativa. Os textos que apresentam mais de uma sequência tipológica são denominados híbridos, heterogêneos. A esse respeito, Machado (2005, p. 247, grifo da autora) alerta que “[...] pode haver textos sem nenhum tipo de *seqüência*, textos globalmente organizados em uma única seqüência e textos organizados por meio de vários tipos de *seqüência*”, mas o que vai denominá-lo como sendo de determinado tipo textual será a sua base predominante, como pode ser observado no exemplo disposto no Quadro 3.

Portanto, o ensino da Língua Portuguesa não pode estar limitado a estruturas tipológicas as quais o aluno tem de se adaptar, uma vez que a noção de tipologia textual é muito restrita e não dá o devido destaque ao papel dos sujeitos em interação e que estão envolvidos no processo de enunciação, como também não se efetiva em frases isoladas, desprendidas de sentido e descontextualizadas.

Sobre abordagens pautadas nos limites de frases Oliveira e Benites (2009, p. 5) esclarecem que “[...] a Lingüística ultrapassa-os e entende a linguagem como interação, justificando, dessa forma, a necessidade de descrever e explicar a língua dentro de um contexto, a partir da consideração de suas condições de uso e funcionamento”. Angelo, Zanini e Menegassi (2007, p. 17) acrescentam que

[...] o aprendizado da língua se dá através de situações significativas em que os alunos interajam uns com os outros, trabalhem com a língua, analisando como funciona, refletindo sobre os recursos expressivos, tentando novas possibilidades de construção. Para isso, torna-se necessário que o processo de ensino aprendizagem da língua materna seja centrado na inter-relação, de forma contextualizada, das práticas de leitura, produção e análise linguística. [...] A produção de texto não é uma prática desvinculada das demais e fim de uma seqüência didática, como normalmente propõe o livro didático; pelo contrário, consiste num trabalho que deve ter, também, uma finalidade e um interlocutor.

Contudo, o fato de simplesmente se trabalhar com a produção escrita e com o ensino de gramática não será suficiente se não forem considerados os gêneros textuais. Escrever qualquer “coisa” e de qualquer “maneira”, sem atitudes reflexivas sobre a finalidade, o contexto, o interlocutor, entre outros elementos, é uma prática defasada. Ao propor uma escrita descontextualizada o professor deixa de compartilhar com os discentes os gêneros textuais e suas particularidades, ou seja, deixa de informá-los sobre o fato de que cada gênero tem suas características e, apesar de possuírem alguns pontos que se assemelham, possuem uma construção composicional e estilística com traços que se diferenciam em algum momento, visto que uma carta não tem a mesma estrutura de uma bula de remédio, assim como um conto não se assemelha a um memorando.

Sendo assim, uma vez conceituado o tipo textual, parte-se para uma reflexão teórica mais aprofundada sobre o gênero textual que, segundo a perspectiva bakhtiniana, “[...] são as correias de transmissão que levam da história da sociedade à história da língua” (BAKHTIN, 2000, p. 285), haja vista que “[...] as línguas não existem sem as pessoas que as falam, e a história de uma língua é a história de seus falantes” (CALVET, 2002, p. 12).

## Um breve traçado histórico-teórico dos gêneros

De maneira sintetizada, na seção anterior, pode-se dizer que gênero é um instrumento por meio do qual os indivíduos se comunicam verbalmente no dia a dia e pelo qual os textos se concretizam; são construções oriundas das atividades comunicativas imediatas e programadas; sendo orais ou escritas, adaptam-se ao contexto estabelecido. Assim como lembra Marcuschi (2007, p. 20), caracterizam-se “[...] muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas peculiaridades linguísticas e estruturais”.

Em uma perspectiva histórica, Marcuschi (2007) define algumas fases que marcaram o surgimento dos gêneros: a primeira diz respeito ao desenvolvimento de uma esfera limitada de gêneros usados, basicamente, por povos de cultura oral; a segunda é marcada pelo surgimento de gêneros típicos da escrita, em decorrência da invenção da escrita alfabética em meados do século VII a.C.; na terceira tem-se a expansão dos gêneros com o surgimento da cultura impressa, no século XV; seguida de um processo de grande ampliação dos gêneros, a partir da fase intermediária da industrialização, no início do século XVIII.

Machado (2007) esclarece que foram os postulados teóricos de Platão e de Aristóteles as bases cristalizadas que, até o presente, orientam a teoria dos gêneros aplicada na sala de aula. Segundo a autora, a classificação sob os rigores de Aristóteles foi a que teve mais destaque na literatura, apesar do gênero ter se constituído na poética e na Retórica, e talvez tivesse se perpetuado, caso não houvesse o surgimento da prosa comunicativa.

Schneuwly (2004), ao tratar desse tema, destaca que, embora essa noção fosse tradicionalmente utilizada nos domínios retóricos e literários, foi na obra de Bakhtin (1953/1979), *Estética da criação verbal*, que recebeu uma extensão considerável (SCHNEUWLY, 2004, p. 25) e foi a partir do trabalho com os gêneros sob os domínios da literatura e da retórica que desenvolveu a teoria dos gêneros do discurso:

[...] estudaram-se, mais do que tudo, os *gêneros literários*. Mas estes, tanto na Antigüidade como na época contemporânea, sempre foram estudados pelo ângulo artístico-literário de sua especificidade, das distinções diferenciais intergenéricas (nos limites da literatura), e não enquanto tipos particulares de enunciados, com os quais contudo têm em comum a natureza *verbal* (lingüística). O problema de lingüística geral colocado pelo enunciado, e também pelos diferentes tipos de enunciados, quase nunca foi levado em conta (BAKHTIN, 2000, p. 280, grifos do autor).

Brandão (2000), também, discute essa problemática levantada por Bakhtin (2000) e esclarece que os gêneros foram primeiramente preocupações da retórica e da literatura por dois motivos: a linguística era uma disciplina recente da ciência da linguagem e sua preocupação inicial voltou-se a unidades menores que o texto, ou seja, visava o estudo do fonema, da frase, das palavras, entre outros níveis linguísticos. A disciplina não havia, ainda, se voltado para o texto enquanto gênero e a partir do momento que “[...] passa a se preocupar com o texto, começa a pensar a questão do gênero” (BRANDÃO, 2000, p. 19).

É a partir de uma perspectiva diferente, plurilinguística, apresentada pelos estudos linguísticos, quando estes deixam de trabalhar somente com o texto literário, tratando de estudos de outros textos, ou, como define Brandão (2000, p. 19), para o estudo de “textos quaisquer”, que o gênero passa a ser “[...] usado para referir uma categoria distintiva de discurso de qualquer tipo, falado ou escrito, com ou sem aspirações literárias” (SWALES, 1990 apud PAVANI; KOCHÊ, 2006, p. 111).

Brandão (2000), ao descrever quatro vertentes de classificação que teorizaram sobre o gênero, faz um breve panorama tipológico que vai dos anos 1960 e início de 1990 e sintetiza as notáveis contribuições de cada uma delas. Este traçado é muito importante, uma vez que possibilita refletir sobre os processos evolutivos pelos quais as teorias perpassam e que influenciaram em sua implementação ou substituição, principalmente, no que diz respeito aos documentos base que normatizam o ensino. Segundo a estudiosa, tem-se

[...] as tipologias funcionais, fundadas sobre o estudo das funções dos discursos (na perspectiva de Bühler e Jakobson, 1963); as tipologias enunciativas que tratam principalmente da influência das condições de enunciação (interlocutores, lugar e tempo) sobre a organização discursiva (aqui se incluem os modelos inspirados por Benveniste, 1966 e o trabalho de Bronckart *et al.*, 1985); as tipologias cognitivas, que tratam principalmente da organização cognitiva, pré-lingüística, subjacente à organização de certas seqüências – narrativa, descritiva etc. (nesse grupo estaria o modelo de Adam, 1987); a tipologia sócio-interacionista de Bakhtin (1992) (BRANDÃO, 2000, p. 22).

É esta última a concepção de linguagem presente nos documentos norteadores da educação brasileira, cuja tipologia entende o enunciado (o texto) como um produto oriundo da interação social na qual as palavras são definidas como produtos de trocas sociais. Nesta acepção “[...] a utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana” (BAKHTIN, 2000, p. 279).

## O gênero textual/discursivo

Segundo Machado (2007), o estudo do gênero e do discurso desenvolvido por Bakhtin demonstrou a necessidade de um olhar voltado para as práticas comunicativas prosaicas que os diferentes usos da linguagem propiciam, isto é, a manifestação de pluralidade. Esse afastamento da teoria clássica dos gêneros abriu diferentes campos de estudo da linguagem, possibilitando uma aproximação em direção aos estudos das manifestações discursivas da heterogeneidade linguística. Reforçam essa reflexão as contribuições de Santos *et al.* (2009) ao destacarem que os gêneros do discurso não são obtidos por meio de manuais, mas, sim, na interatividade, nas esferas comunicativas do cotidiano, pois se caracterizam como um contexto cultural amplo no qual são colocadas em prática outras esferas discursivas.

Dessa forma, compreende-se que o gênero faz parte da rotina das pessoas, uma vez que é resultado da interação verbal que ocorre entre os indivíduos e sua língua, ou seja, é fruto de relações comunicativas estabelecidas entre o meio e os sujeitos. Essa relação não deve ser negada ou considerada separadamente, pois

[...] ignorar a natureza do enunciado e as particularidades de gêneros que assinalam a variedade do discurso em qualquer área do estudo linguístico leva ao formalismo e à abstração, desvirtua a historicidade do estudo, enfraquece o vínculo existente entre a língua e a vida. A língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua (BAKHTIN, 2000, p. 282).

Bakhtin (2000) ilustra muito bem o processo de ligação entre os elementos responsáveis pela atividade comunicativa, o elo que se tem entre a vida e a língua, o sujeito e o enunciado, uma vez que a vida do indivíduo e a sua relação com o meio a que pertence possibilita o surgimento de enunciados. Estes não se constroem de maneira isolada, mas, sim, em uma esfera comunicativa<sup>3</sup>, isto é, a um domínio discursivo, e refletem

[...] as condições específicas e as finalidades de cada uma das esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais –, mas

---

<sup>3</sup> Domínio discursivo corresponde à “esfera/instância de atividade humana que produz textos com algumas características comuns, isto é, o *lugar* onde os textos ocorrem/circulam” (COSTA, 2008, p. 27, grifo do autor).

também, e sobretudo, por sua construção composicional (BAKHTIN, 2000, p. 279).

Por conseguinte, esses três elementos, que ao unirem-se na totalidade do enunciado, são marcados pelas características da esfera comunicativa que se está estabelecendo e que “[...] elabora seus tipos *relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso que denominamos *gêneros do discurso*” (BAKHTIN, 2000, p. 279, grifos do autor). Logo, estes são compartilhados em uma comunidade discursiva que, por ser plural, diversifica a construção de enunciados, contribuindo para a heterogeneidade dos gêneros do discurso.

Dessa forma, compreende-se que

[...] a riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa (BAKHTIN, 2000, p. 279).

Da mesma forma pela qual são utilizados pelo ser humano os gêneros também podem ser por ele produzidos. É um contínuo em que a língua evolui com os indivíduos e estes evoluem com a língua; o que modifica também é modificado. Assim, ao evoluírem em sociedade, os homens evoluem linguisticamente e acabam incorporando novos elementos em suas interações verbais, dando vida a novos gêneros e/ou deixando de utilizar alguns.

Para Bakhtin (2000), a heterogeneidade dos gêneros do discurso não deve ser minimizada em tentativas de classificação; a atenção deve ser voltada à diferença existente entre os gêneros de discurso primário e secundário, como pode ser observado no quadro a seguir:

#### Quadro 4: Os gêneros do discurso primário e secundário

<b>GÊNEROS DE DISCURSO PRIMÁRIO</b>	<b>GÊNEROS DE DISCURSO SECUNDÁRIO</b>
correspondem aos textos informais, simples;	correspondem aos textos formais, complexos;
desenvolvem-se espontaneamente;	não se desenvolvem espontaneamente, são construídos/elaborados institucionalmente;
são estruturados no decorrer da situação comunicativa;	são determinados pela situação comunicativa;
são imediatos, cotidianos;	mediados pela leitura e escrita;
e-mail, carta;	produções científicas, literárias: romance, dissertação, artigos...

Fonte: elaborado pela autora.

Os gêneros primários, por serem simples, são informais, desenvolvem-se em contextos imediatos, cotidianos. Já os gêneros secundários são definidos como complexos porque exigem mais formalidade, são mediados, geralmente, pela leitura e escrita, visto que “[...] aparecem em circunstância de uma comunicação cultural, mais complexa e relativamente mais evoluída, principalmente escrita” (BAKHTIN, 2000, p. 281). Os gêneros primários, ao serem absorvidos pelos gêneros secundários, “[...] transformam-se dentro destes e adquirem uma característica particular: perdem sua relação imediata com a realidade existente e com a realidade dos enunciados alheios” (BAKHTIN, 2000, p. 281).

Para este autor, os gêneros dependem do ponto de vista da comunicação, da troca verbal, o que lhe permite distinguir as produções verbais espontâneas, pertencentes aos gêneros primários (aqueles do cotidiano), e produções construídas e/ou elaboradas institucionalmente, pertencentes aos gêneros secundários (produções científicas: textos dissertativos, artigos, teses, dissertações, literários, entre outros), que derivam dos gêneros primários de discurso.

### A produção textual como instrumento de avaliação diagnóstica

É por meio da linguagem que se constrói, transmite e media os saberes, tendo em vista que a comunicação é a base de qualquer sociedade. Orlandi (2009) destaca que a linguagem sempre foi tema de reflexões e questionamentos em que as sociedades indagavam o como e o porquê de comunicarem-se, as diferenças e/ou semelhanças entre as línguas etc. São indagações como essas, em torno do uso da linguagem, que intrigam o ser humano, uma vez que é através da comunicação que se busca compreender as culturas.

Sendo assim, Marcuschi (2007, p. 35) considera que o “[...] trabalho com os gêneros textuais é uma extraordinária oportunidade de se lidar com a língua em seus mais diversos usos autênticos no dia a dia”. Como a enunciação “[...] não existe fora de um contexto social, já que cada locutor tem um ‘horizonte social’” (BAKHTIN, 2006, p. 16), considera-se que o texto pode se tornar um precioso instrumento de avaliação diagnóstica<sup>1</sup> em favor do professor, pois é uma fonte riquíssima de informações linguísticas, advindas da relação do sujeito com a linguagem, e que pode auxiliar o docente no momento de (re)planejar e definir tanto os conteúdos como as abordagens metodológicas a serem desenvolvidos no transcorrer da disciplina de Língua Portuguesa.

Segundo Rocha (s.d.), a avaliação diagnóstica “[...] é um instrumento da interação pedagógica que tem como foco parte de um percurso da aprendizagem, visando à delimitação de pontos de partida e/ou de retomada para o ensino”. Sendo assim, por meio do texto, ao captar o momento em que o indivíduo apresenta, de maneira oral ou escrita, as preocupações que tem com alguns elementos formais e semânticos da linguagem, bem como com o contexto discursivo que está inserido, é possível observar idiosincrasias discursivas que denotam não apenas a sua relação com a linguagem, mas também com o seu entorno social.

Bronckart (2006) chama a atenção para o fato de as condições que regem a abertura e o fechamento dos textos não se restringirem apenas às regras linguísticas da língua, mas também são oriundas das condições de realização da tessitura que, por serem variáveis, acabam influenciando no desenvolvimento da produção. Isso é possível porque “[...] um gênero é um tipo específico de texto, caracterizado e reconhecido pela função específica, pela organização retórica mais ou menos típica e pelo contexto onde é utilizado” (MEURER, 2002 apud ARAÚJO, 2006, p. 5).

Nesse sentido, os gêneros textuais que possuem o predomínio da sequência narrativa, especialmente as narrativas/relatos de vida e os contos, são muito eficazes nesse levantamento de dados diagnósticos, pois possuem uma construção composicional bastante desenvolvida no transcorrer da escolarização. Inclusive, o ato de “[...] contar histórias [orais e/ou escritas] é uma forma elementar de comunicação

---

<sup>1</sup> “Para ser qualificada como diagnóstica, uma avaliação precisa privilegiar os processos de ensino e aprendizagem e não a indicação de notas, classificações ou hierarquizações. À avaliação diagnóstica caberia contribuir para a identificação de habilidades e/ou competências que o aluno já domina, auxiliando na apreensão daquilo que precisa ser ensinado. Na concepção diagnóstica de avaliação, a apreensão de dificuldades de aprendizagem, visa à delimitação de estratégias voltadas à sua superação e não à produção de classificações ou hierarquias de excelência” (ROCHA, s.d.).

humana e, independentemente do desempenho da linguagem estratificada, é uma capacidade universal” (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002, p. 91).

Dessa maneira, ao relatar um acontecimento de vida, por exemplo, o sujeito se envolve emocionalmente à sua narração, permitindo que as situações naturais, dialógicas de uso da linguagem e de juízo de valor se façam presentes, tornando o texto uma fonte riquíssima de dados sobre o seu autor, sua linguagem e o seu domínio sociodiscursivo. Essa construção simbólica que envolve a realidade e a ficção é possibilitada pelo dialogismo “[...] existente entre os diferentes discursos que configuram uma comunidade, uma cultura, uma sociedade” (BRAIT, 2005, p. 94), como pode ser observado no seguinte reconto:

#### Quadro 5: Reconto das Fadas

Era uma vez em uma favela uma moça que aparentemente parecia ser bonita e educada, mais desde pequena mechia com coisa errada, e sua mãe decepcionada não o que faz, já sabia o que estava acontecendo e disse:

– O minha filha não faça mais isso pelo amor deus, não faça passa pelo o que eu mereço, me de muito orgulho pra mim porque eu amo você, e a cada dia mais você amadureca, sua infancia era muito precaria não tinham o que comer se sustentavam com migalhas, e sua filha com fome decidiu vender suas coisas, e comeco a usar drogas e começou a dever pra favela inteira ate que um dia ameaçaram ela de morte e ela falo que fazia de tudo pra continuar viva, e entao disseram que ela teria que cobrar um divida de um cara e se não pagasse ela tinha que o matar, e assim ela foi se tornando uma das mais temida do quadrado, matando sem dor e sem dó, tudo isso pra manter seu vicio e pelo pó, e um dia ela indo pra casa de madrugada depois de ter assaltado uma casa.

Ela indo pra sua casa [inteligível] uma vez – a casa caiu já era vai cavando seu buraco por que você vai ir pra debaixo da terra e nessa noite sua mãe ouviu uma rajada de tiro ela começou a rezar falando “meu senhor eu fiz de tudo mais ela não me ouviu, preferiu esse outro mundo” e assim foi a vida daquela jovem que um dia queria construir uma família.

Fonte: Arquivo da Pesquisadora (2017).

Este reconto, assim como outros que foram delineados a partir da seguinte proposta: “E se um conto de fada acontecesse nos dias de hoje aqui na região onde vocês moram, como seria?”, tinha como finalidade contribuir para um acervo de produções autênticas para ser trabalhado na disciplina de “Sociolinguística e ensino”, em 2017, na Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila). Contudo, a sua construção temática chamou a atenção para outras questões, como o registro de uma realidade que cerca os seus autores, em que “pode-se dizer que os narradores, constantemente, presenciam atos de violência e de repressão. Inclusive os personagens

principais vivenciam situações que nem sempre os levam a um final feliz” (MINUZZO; RIBEIRO, 2021). Observa-se, também, por meio dessa riqueza de dados sociolinguísticos, a relação que o narrador tem com as convenções da língua, cujas marcas de singularidade e idiosincrasia que perpassam o texto disponibilizam ao professor situações em que o estudante se depara com normas gramaticais que possui ou não domínio, bem como com casos de transferências de traços orais para a escrita<sup>2</sup>.

A partir de exemplos como este do reconto, reforça-se que o texto não pode tornar-se um mero instrumento de prática de produção textual, com vistas a atender a elaboração do gênero solicitado, ou, ainda, para avaliar o domínio das convenções linguísticas que cada discente possui. Sob uma perspectiva meramente avaliativa (dar nota) verifica-se a recorrência de uma prática de ensino descontextualizada, na qual a produção escrita/oral e a linguagem são trabalhadas em etapas separadas, restringindo o ensino da língua a enunciados soltos e a frases desprendidas de sentido. Desconsidera-se, assim, o gênero textual, o discurso, o local de interação entre sujeitos, a finalidade e a linguagem.

Diante disso, pode-se dizer que as características de cada gênero influenciam na sua linguagem escrita e, à “[...] medida que passam a conhecer e a fazer uso dos vários gêneros discursivos, os alunos aprendem a controlar a linguagem, o propósito da escrita, o conteúdo e o contexto” (PINTO, 2007, p. 50). Isso é possível porque

[...] quando o professor proporciona ao aluno o contato com diversos gêneros textuais, além de estar trabalhando de acordo com as recomendações atuais para o ensino de língua, ele estará enriquecendo sua aula com formas diferentes de se ver e de se trabalhar um texto. Como consequência dessa forma de trabalho, o professor terá um aluno mais produtivo e criativo no momento das produções textuais. É por meio desse contato direto com textos e conseqüente análise dos gêneros textuais que as aulas perdem a característica de modelo pronto e acabado (NADAL; RAUPP, 2009, p. 3).

Destarte, a inserção dos gêneros textuais nas aulas de Língua Portuguesa possibilita a ampliação e a construção de novos conhecimentos. Porém, para isso, o docente precisa conhecer e dominar os gêneros para poder abordá-los

---

<sup>2</sup> A partir do acervo de recontos gerado para esta disciplina foram publicados esses três artigos que envolvem a abordagem dialógica do discurso e a sociolinguística: “O tecido escolar e a linha sociolinguística: como costurar propósitos tão opostos através do professor?” de Thaina Alencar; “Do singular ao idiosincrático: refletindo sobre os fenômenos linguístico-discursivos presentes no reconto ‘A Chapeuzinho traficante e o lobo maconheiro’”, de Catiane Reas, Cinthia Minuzzo e Simone Ribeiro; e, “A ato discursivo de recontar e a sua intrínseca relação dialógica com o contexto social”, de Cinthia Minuzzo e Simone Ribeiro.

adequadamente, colocando em “[...] prática o processo de letramento e o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita” (NADAL; RAUPP, 2009, p. 4).

Assim sendo, os gêneros como instrumentos de aprimoramento e distribuição de conhecimentos auxiliam no uso e na compreensão da língua. Quando isso acontece, o docente atinge sua meta que, nas palavras de Nadal e Raupp (2009, p. 4), diz respeito ao processo de “[...] formar alunos que saibam ler e escrever de verdade. É o aluno leitor e produtor de textos, o qual é o ponto mais destacado nos PCNs” e que se faz presente na BNCC (2018). Para tanto, o ensino da língua não deve partir de “[...] exercícios mecânicos de redução e classificação de elementos linguísticos de frases com base numa teoria indiscutível. É a partir de práticas significativas e contextualizadas que se dá a construção de conhecimento de língua” (ANGELO, ZANINI; MENEGASSI, 2007, p. 5).

Nessa perspectiva de análise, pode-se dizer que o ensino da Língua Portuguesa deve estar pautado em uma prática interacionista de linguagem, na qual se consideram os sujeitos e a sua relação com a língua. Esta deve ser trabalhada a partir de produções reais e significativas, tanto orais como escritas, e não por meio de processos descontextualizados, pois é no discurso que a linguagem se transforma e constrói expressividades.

Desse modo, a língua, quando entendida como discursividade enunciativa, fica assim mais próxima à realidade dos alunos e de suas práticas comunicativas, possibilitando que a aprendam na prática. Portanto, refletir sobre a língua e sobre o uso que dela são feitos contribui muito para o desenvolvimento de habilidades relativas às modalidades escritas e orais, bem como do conhecimento linguístico em si. Essa prática possibilita aos falantes/escritores compreender os processos de formação da língua e sua utilização em contextos discursivos. Em outras palavras, permite dominar a língua no interior da comunicação discursiva, no próprio momento de interação verbal.

## **Algumas considerações**

A falta de parâmetros na conceituação e diferenciação do que vem a ser a tipologia e o gênero textual corrobora para que ainda possa haver, na prática docente, um uso da noção de tipo textual, reflexo do estruturalismo predominante dos anos 1950 e 1960, ao invés de uma abordagem sociodiscursiva. Porém, observa-se uma caminhada que versa sobre o gênero textual/discursivo, tendo como base os postulados teóricos defendidos por Bakhtin (2000). Para tanto, o trabalho com a linguagem não deve ser desvinculado do texto, pois se considera a língua “[...] em seus aspectos discursivos e enunciativos, e não em suas peculiaridades formais. Esta visão segue uma noção de

língua como atividade social, histórica e cognitiva. Privilegia a natureza funcional e interativa e não o aspecto formal e estrutural da língua” (MARCUSCHI, 2007, p. 22).

Portanto, os professores devem estar aptos a fazer emergir, para a superfície do texto lido ou a ser produzido, o desenvolvimento das mais variadas competências comunicativas e linguísticas, promovendo uma estreita ligação entre o texto e as questões: quem e o que se quer dizer, para quem se quer dizer, com que intenção e em que momento. Esse trabalho deve ser feito especialmente nos níveis Fundamental e Médio, quando o aluno estará se construindo como sujeito em sentido amplo e quando todas as possibilidades de crescimento do conhecimento linguístico estão à sua disposição.

Contudo, o trabalho com os elementos gramaticais e com o léxico não pode ser desenvolvido em abordagens isoladas. Precisa estar unido a contextos discursivos. Essa preocupação, que visa ao ensino de Língua Portuguesa em conjunto com produções escritas, tem sido muito discutida, tendo em vista que a produção com recortes, frases soltas e conteúdos descontextualizados não vem atendendo às necessidades de aprendizagem dos estudantes, já que estes continuam demonstrando dificuldades no uso da língua padrão, principalmente na modalidade escrita. Constata-se que os docentes, em sua grande maioria, têm consciência dessa problemática e procuram por uma nova forma de ensino, que seja eficaz e capaz de suprir as necessidades de aprendizagem de seus alunos.

Para que isso ocorra é preciso incentivo à formação dos professores de Língua Portuguesa, oportunizando a estes: refletir sobre seu papel na educação, como um dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem; perceber e refletir sobre os textos quanto às noções de gêneros textuais e discursivos, enunciativos e cognitivos a partir da linguagem verbal; assumir o texto como materialidade do discurso; abordar uma reflexão sobre o uso da linguagem e a sua adequação à norma padrão escrita institucionalizada, tendo como ponto de partida o processo de produção.

Sendo assim, ao abordar a prática de ensino da produção textual, deve garantir-se que: os textos – suas regularidades, suas normas, suas convenções de ocorrência – sejam objeto de estudo das aulas de língua, como no caso das produções escritas; os textos sejam usados em situações concretas, implicando sujeitos em contextos que exijam determinados gêneros; as modalidades gramaticais tenham funcionalidade, pois estas serão definidas de acordo com as particularidades de cada gênero, em cada situação comunicativa; as práticas de ensino proporcionem o desenvolvimento de habilidades comunicativas, sob o enfoque da escrita, e contemplem as produções escritas como gênero textual; e que este, de fato, seja abordado na sala de aula.

## Referências

- ALENCAR, T. de S.; RIBEIRO, S. B. C. O tecido escolar e a linha sociolinguística: como costurar propósitos tão opostos através do professor? In: POTT, A. (Org.). **O universo da educação: desafios e possibilidades no século XXI**. v. 1. Cruz Alta: Ilustração, 2021. p. 169-187.
- ANGELO, C. M. P.; ZANINI, M.; MENEGASSI, R. J. O ensino de língua portuguesa numa perspectiva interacionista. In: MENEGASSI, R. J. (Org.). **Interação e escrita: 1º Seminário de Ensino e Aprendizagem de Línguas**. Maringá: Departamento de Letras Editora, 2007. p. 1-18.
- ARAÚJO, D. L. de. Práticas letradas no vestibular: análise de uma prova de redação. **Revista Intercâmbio**, São Paulo, v. 15, p. 1-15, 2006. Disponível em: <[www.pucsp.br/pos/lael/intercambio/pdf/lino-de-araujo.pdf](http://www.pucsp.br/pos/lael/intercambio/pdf/lino-de-araujo.pdf)>. Acesso em: 13 fev. 2009.
- BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. Estética da criação verbal. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000. p. 277-326.
- BAKHTIN, M.; VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Martins Fontes, 2006. [Original data de 1929].
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011. p. 261-306.
- BAZERMAN, C. Atos de fala, gêneros textuais e sistemas de atividades: como os textos organizam atividades e pessoas. In: DIONÍSIO, A. P.; HOFFNAGEL, J. C. (Orgs.). **Gêneros textuais, tipificação e interação**. Tradução de Judith Chambliss Hoffnagel. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 16-46.
- BRAIT, B. Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin, dialogismo e construção de sentido**. Campinas: UNICAMP, 2005. p. 87-98.
- BRANDÃO, H. N. Texto, gêneros do discurso e ensino. In: BRANDÃO, H. N. (Org.). **Gêneros do discurso na escola: mito, conto, cordel, discurso político, divulgação científica**. v. 5. São Paulo: Cortez, 2000. p. 17-45.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BRONCKART, J.-P. Os gêneros de textos e os tipos de discurso como formatos das interações propiciadoras de desenvolvimento. In: MACHADO, A. R.; MATENCIO, M. de L. M. (Orgs.). **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Tradução de Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas: Mercado de Letras, 2006.
- BUENO, A. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. Youtube. 01 jun. 2020. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Dg3A5uA1u4I>>. Acesso em: 05 fev. 2020.
- CALVET, L.-J. **Sociolinguística: uma introdução crítica**. São Paulo: Parábola, 2002.
- COSTA, S. R. **Dicionário de gêneros textuais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista narrativa. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Tradução de Pedrinho A. Gnareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 90-113.

MACHADO, A. R. A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 235-259.

MACHADO, I. Gêneros discursivos. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2007. p. 151-166.

MARCHEZAN, R. C. Diálogo. In BRAIT, Beth. (Org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2006. p. 115-131.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A. M. *et al.* (Orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. Palmas e União da Vitória, PR: Kaygangue, 2005. p. 17-33.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P. *et al.* (Orgs.). **Gêneros textuais & ensino**. 5. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p. 19-36.

MENDES, K. P. **Enunciado, texto e discurso**. [Resposta no Fórum EAD Moodle da UFPA: Atividade VI: Enunciado, texto e discurso]. jun./ago. 2017. Disponível em:  
<<https://aedmoodle.ufpa.br/mod/forum/discuss.php?d=87674#p350613>>. Acesso em: 14 out. 2021.

MINUZZO, C. I. G.; RIBEIRO, S. B. C. A ato discursivo de recontar e a sua intrínseca relação dialógica com o contexto social. In LOPES, L. F.; DI CAMARGO JUNIORS, I.; ARAÚJO, M. P. M. **Círculo de Bakhtin: linguagem, educação, sujeito e relações dialógicas**. Editora Mentis Abertas, 2021. [No prelo].

MONTE MÓR, W. As políticas de ensino de línguas e o projeto de letramentos. In: NICOLAIDES, Christine *et al.* (Orgs.). **Política e políticas linguísticas**. Campinas: Pontes, 2013, p. 219-236.

NADAL, J.; RAUPP, E. S. A abordagem dos gêneros textuais nos planos e nas aulas de Língua Portuguesa. In: CELLIP: Pesquisa em Língua e Cultura na América Latina, 19, 2009, Cascavel. **Anais...** Cascavel: CELLIP, 2009. p. 1-8.

OLIVEIRA, P. C. de; BENITES, S. A. L. As concepções de linguagem e o ensino da produção textual. In: CELLIP: Pesquisa em Língua e Cultura na América Latina, 19, 2009, Cascavel. **Anais...** Cascavel: CELLIP, 2009. p. 1-7.

OLIVEIRA, M. R. de; WILSON, V. Linguística e ensino. In: MARTELOTTA, M. E. (Org.). **Manual de linguística**. 2. ed. 2. reimp. São Paulo: Contexto, 2013. p. 235-242.

ORLANDI, E. P. **O que é linguística**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

PAVANI, C. F.; KOCHÊ, V. S. Redação de vestibular: um gênero discursivo heterogêneo. **Caderno Seminal Digital**, Rio de Janeiro, v. 5, p. 111-130, jan./jun. 2006. Disponível em:  
<<http://www.dialogarts.uerj.br/arquivos/seminaldigital2006.1.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2008.

PESSOA, F. C. da C. **Enunciado, texto e discurso**. [Resposta no Fórum EAD Moodle da UFPA: Atividade VI: Enunciado, texto e discurso]. jun./ago. 2017. Disponível em:

<<https://aedmoodle.ufpa.br/mod/forum/discuss.php?d=87674#p350613>>. Acesso em: 14 out. 2021.

PINTO, A. P. Gêneros discursivos e ensino de língua inglesa. In: DIONÍSIO, A. P. *et al.* (Orgs.). **Gêneros textuais & ensino**. 5. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p. 47-57.

REAS, C.; MINUZZO, C. I. G.; RIBEIRO, S. B. C. Do singular ao idiossincrático: refletindo sobre os fenômenos linguístico-discursivos presentes no reconto 'A Chapeuzinho traficante e o lobo maconheiro'. In: PAIVA, F. J. de O.; SILVA, E. D. da S. (Orgs.). **Estudos da Linguagem: interfaces na linguística, semiótica e literatura em perspectiva**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. p. 103-117.

ROCHA, G. Avaliação Diagnóstica. In: **GLOSSÁRIO CEALE**. Disponível em:

<<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/avaliacao-diagnostica>>.

Acesso em: 10 out. 2021.

SANTOS, M. E. P. *et al.* O processo de escrita do vestibulando: em busca dos “indícios de autoria” e estilo. In: CATTELAN, J. C.; LOTTERMANN, C. (Orgs.). **A redação no vestibular da Unioeste**: alguns apontamentos à luz da lingüística textual. Cascavel: EDUNIOESTE, 2009. p. 55-66.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In:

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 21-39.

SOUZA, D. F. S.; BAPTISTA, F. B. O ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular: tensões e divergências. **Saberes**, Natal, v. 1, n. 17, p. 177-186, dez. 2017.